

Uluslararası Eğitime zgn Bakış Dergisi

International Journal of Unique Glance at Education

UEBD/IJUGE

Yıl/Year 2023 . Cilt/Volume 1 . Sayı/Issue 1



Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) adlı dergimizin ilk sayısını yayımlamış olmanın gururunu yaşamaktayız. Dergimiz Mart ve Eylül olmak üzere yılda iki kez yayımlanan ücretsiz bir dergidir. Dergimizin amacı; Dünyanın her yerinden kabul edilecek makaleler aracılığıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesinin sağlanmasına; araştırmacıların bilimsel makalelerini bilimsel süreçlerden geçirerek yayınlamalarına; öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim bilimsel gelişmeleri, yenilikleri ve eğitim araştırmalarını izleyebilmelerine ve paylaşabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimizin ilk sayısına değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimizin yazarlarımız tarafından tercih edilmesi bizim için ayrı bir sevinç nedeni olmuştur. Görüş ve önerileriyle dergimizin kalitesinin artmasına ve makalelerin olgunlaşmasına katkı sunan değerli hakemlerimize de, bu zorlu görevi üstlendikleri ve tamamladıkları için teşekkürü borç biliyoruz.

Yayın hayatına yeni başlamış olan dergimize görüş ve önerileriyle destek veren, çalışmalarımıza kalite katan, bizleri daha iyi ve daha güzel işler yapma konusunda yüreklendiren Editörler Kurulumuzun ve Bilim Kurulumuzun değerli üyelerine de sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Bu sayımızda hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve DOI numarası verdiğimiz on üç makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Halil TAŞ
Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Baş Editörler

From the Editors in Chief

Dear Authors/Readers,

We are proud to have published the first issue of our International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE). Our journal is a free journal published twice a year, in March and September. The aim of our journal; ensuring the development of education systems and educational sciences through articles to be accepted from all over the World, for researchers to publish their scientific articles by passing them through scientific processes; to enable teachers, lecturers, researchers, educational administrators, and practitioners to follow and share educational scientific developments, innovations and educational research that will contribute to their development.

We would like to express our sincere thanks to our authors who contributed to the first issue of our journal with their valuable works. The preference of our journal by our authors has been a separate cause of joy for us. We would like to thank our esteemed referees, who contributed to the improvement of the quality of our journal and the maturation of the articles with their opinions and suggestions, for undertaking and completing this challenging task.

We would like to express our endless gratitude to the valuable members of our Editorial Board and Scientific Board, who supported our journal, which has just started its publication life, with their opinions and suggestions, adding quality to our work, and encouraging us to do better and better works.

In this issue, we present thirteen articles whose peer-review process has been completed and that we have given DOI numbers to you, our valuable information producers and consumers. We hope that these studies in various fields of educational sciences will contribute to educational practices and theoretical knowledge in the field of educational sciences.

Assoc. Prof. Halil TAŞ
Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Editors in Chief

Editörler Kurulu
[Editorial Board]

Baş Editör

Doç. Dr. Halil TAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Baş Editör

Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hasan AKREŞ
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Neslihan Dilşad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Ümit Doğan
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat BAŞAR
Uşak Üniversitesi, Türkiye

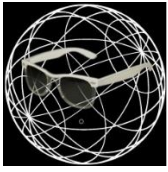
Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler [Contents]

Editörden..... <i>From the Editors in Chief</i>	I
Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim..... <i>A New Approach in Educational Supervision: Thematic Inspection</i> Hacı Mehmet Erol	1
Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi..... <i>Examining the Secondary School 8th Grade Science Curriculum in the Context of Teachers' Views.</i> Mehtap Şener, Mustafa Odabaş, Muharrem Işık, Azra Güzel Akpulat Hakan Kuzeyhan, Muzaffer Yiğit, Tuğba Uğurlu	13
Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics..... <i>Kamu Okullarının Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi</i> Taner Özbay, Ömer Faruk Uzunlar, Hüseyin Demir, Altan Yener Hakan Baştuğ, Burcu Kıratlı Baştuğ, Yunus Ergin	30
Okullarda Yaşanan Çatışmalarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerine Bir İnceleme... <i>An Investigation on Conflict Management Strategies Used by Administrators in Conflicts in Schools</i> Osman Eyri, Erkan Güngör, Zehra Zümrüt Eyri	44
Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Sendika Üyesi Okul Müdürlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi..... <i>Evaluation of the Process of Election and Appointment of Executives to Schools Within the Context of the Opinions of Union Member School Principals</i> Gamze Ulusoy	60
COVID-19 Pandemisinde Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Stratejileri..... <i>The Problems of School Management and the Strategies to Deal with These Problems in the COVID-19 Pandemic</i> Rıfat Taş, Enver Atış, Netice Akbar, Hanife Kuzu Atış	77
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi..... <i>The View of School Managers about the New Start-Up Teacher's Ability to Perform Classroom Management</i> Yunus Emre Şen, Berna Şen, Raziye Güner	93
Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerinin Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi..... <i>An Investigation of the Leadership Roles of Female School Administrators in the Context of Teachers' Views</i> Mürşide Aktan, Yasemin Poyraz Sarı, Serkan Çilci, Ahmet Şentürk	110
Investigation of the Effects of School Gardens on Education in Terms of Various Variables..... <i>Okul Bahçelerinin Eğitime Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> Şükran Gezgin	128
Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme..... <i>A Multidimensional Evaluation of the Use of Assistive Resources in Lessons</i> Erdem Güney, Serdar Öksüz, Cemal Bilkay	141
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi..... <i>Investigation of Preschool Teachers' Knowledge Levels on Classroom Management in Terms of Various Variables</i> Zafer Yüce, Levent Özzengin, Serpil Özzengin	156

Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde Verilen Lisans Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi.....	171
<i>Evaluation of Undergraduate Education in Preschool Education Departments in the Context of Preschool Teachers' Views</i>	
Merve Makar, Gamze Işık, Sema Öztürk	
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Güçlü ve Zayıf Yönler, Avantajlar ve Dezavantajlar.....	193
<i>Being a Female Administrator in Preschool Educational Institutions: Strengths and Weaknesses, Advantages and Disadvantages</i>	
Derya Taş, Murat Taşdelen, Ömer Güneş, Yahya Aybar	



Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

Hacı Mehmet Erol*

Öz

Bu çalışmada, tematik denetimin ne olduğu, nasıl uygulandığı bazı ülkelerden örnekler vererek açıklanmıştır. Dinamik denetim modeli olarak tematik denetim özel/resmi kuruluşlar içerisinde farklı veya benzer bölümlerin ortaya koyduğu ortak bir hizmet alanı/konusu içinde düzenli ve sistematik çözümlene yapılması ve değerlendirilmesi yönünde gerçekleştirilen bir denetim yöntemidir. Bu denetimle Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımları çerçevesinde eğitim fonksiyonunun yararlılık, etkililik, ekonomiklik, hukukilik, açıklık ve hesap verilebilirlik ilkeleri doğrultusunda yönetilip yönetilmediğine odaklanma vardır. Tematik denetim sürecinde planlama-analiz-sentez-değerlendirme-raporlama yapılarak sonucunda kurumların fonksiyonu hakkında ilgili/yetkili paydaşların ve kamunun kolaylıkla ulaşacağı ve eşdeğer kurumların kıyas yaparak kendini değerlendirebileceği veri/rehber ortaya çıktığı görülmektedir. Devlet faaliyetlerinin çeşitliliği ve artışı, kaynakların rasyonel dağılımı ihtiyacı, bilgi teknolojisindeki hızlı ilerleme, iletişim teknolojisindeki gelişmeler, demokratik kurumların gelişimi ile kamuda hesap verme sorumluluğu bilincinin yerleşmesi gibi gelişmeler, performans odaklı, dinamik bir model olan tematik denetimin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Denetim, Tematik denetim, Kamu yönetimi, Etkililik, Verimlilik.

A New Approach in Educational Supervision: Thematic Inspection

Abstract

This study explains thematic inspection by using some examples from different countries. Thematic inspection as a dynamic inspection is a method that analyzes and evaluates issues presented by different or similar sub-branches of an institution in a shared service field/subject. This inspection focuses on efficiency, effectiveness, lawfulness, transparency, accountability, and economy of educational function within the framework of New Public Management. During the thematic inspection, making planning-analysis-synthesis-evaluation-reporting produces a guiding set of data by which related/authorized stakeholders and public and equivalent institutions make comparison about the functions of institutions and evaluate themselves. Developments such as the diversity and increase in state activities, the need for rational distribution of resources, rapid progress in information technology, developments in communication technology, the development of democratic institutions and the establishment of the awareness of accountability in the public reveal that the thematic audit, which is a performance-oriented, dynamic model, is a necessity.

Keywords: Inpection, Thematic inspection, Public administration, Efficiency, Productivity.

Türü: Derleme makale	Gönderim Tarihi: 28.12.2022	Kabul Tarihi: 01.03.2023
-----------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Erol, H. M. (2023). Eğitimin denetimde yeni bir yaklaşım: Tematik denetim. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 1-12, doi: 10.5281/zenodo.7490387

* Bakanlık Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı, hmerol@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6227-378X, Türkiye

Giriş

Eğitim; bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, geleceğini belirleyen, insanların geleneklerini ve çağdaş değerlerini uyum içinde kaynaştıran, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin üzerinde büyük bir duyarlılıkla durdukları, çok önemli bir süreç olduğundan (Çağlar, 2006); eğitime dair sorun ve çözümlerin, ideolojik tartışmalardan ve güncel polemiklerden uzak bir zeminde tartışılması gerekmektedir. Günümüzde odaklanması gereken şey, sağlıklı bir zeminde tartışılması ve oluşturulması gereken bir eğitim felsefesi ve bu felsefeye ilişkin kapsamlı bir kuramsal arka plan, gelişmeye odaklı bir stratejisi ve bu stratejiyi uygulayacak yöntem ve teknikler konusunda dikkate değer ve kararlı bir yol haritası belirlemektir. Burada önemli olan, insan merkezli bir felsefi paradigmayı çıkış noktası olarak eğitim politikaları üretecek, öğretim programları oluşturacak, eğitim kurumları tasarlayacak ve eğitim çalışanı yetiştirecek etkili bir sistem oluşturmaktır.

İdeal bir insan ve ideal bir toplum yaratma hedefinin bütün eğitim sistemlerinin ortak bir arayışı ve çabası olduğu söylenebilir. Burada önemli olan, nasıl bir insan ve nasıl bir toplum istendiğinin net bir şekilde ortaya konmasıdır. Ulaşılmak istenen ideal insanın ve ideal toplumun niteliklerinin gerçekçi olarak belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak eğitim sisteminin de bütün üst ve alt sistemleriyle şekillenmesini olanaklı kılacaktır. Yaşamı bir bütün olarak kavrayabilecek, yaşama anlam katabilecek; bireysel amaçlarıyla üyesi bulunduğu toplumun ortak amaçlarını eşgüdümleyebilecek; daha adil, daha insan odaklı ve daha erdemli bir toplumun oluşması için aktif bir rol üstlenebilecek, değerlerine sahip, bilgili, ilim ve irfan sahibi olmak yetiştirilmek istenen ideal insanın özellikleri olarak özetlenebilir. İdeal olarak tanımlanan insanların oluşturduğu, geçmişinden ve kültüründen güç alan, çağını okuyup anlayabilen, adaletle hükmedilen ve insani değerleri önceleyen bir dünyanın gereksinim duyduğu değerleri üretip geliştiren ve bu değerleri sadece kendi huzur ve mutluluğu için değil, bütün insanlığın refah ve mutluluğu için kullanabilen, sorumluluk bilincine sahip bireylerden oluşan erdemli ve müreffeh bir toplumu, çağın gereksinim duyduğu ideal toplum olarak nitelenecek olanaklıdır.

Küreselleşmenin arttığı, sınırların hızla ortadan kalkmaya doğru gittiği, iletişim araçlarının insan yaşamının olmazsa olmazları arasına girdiği çağımızda; toplumların yaşamlarını çeşitli şekillerde yönlendirme talepleri sonucunda; sosyal, siyasal ve iktisadi alanlar başta olmak üzere birçok alanda değişimler yaşanmaktadır (Çağlayan & Kıratlı, 2017). Türkiye'nin, dünya genelinde yaşanan bu gelişmelerden etkilenmemesi veya bu gelişmelerin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını hissetmemesi beklenemez. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hissedilen bu gelişmelere bağlı olarak eğitim siyasalarında, eğitim sistemlerinde, eğitim örgütlerinde, personel politikalarında ve eğitim programlarında çeşitli düzenlemelerin yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Taş & Kıroğlu, 2017). Bu değişim ve değişime uyum sağlama gereksinimi en çok eğitim kurumları üzerinde dönüşüm, değişim ve yeniden yapılanma baskısı oluşturmaktadır. Bu yeniden yapılanma, değişim ve dönüşüm gereksinimi, gerek değişim ve dönüşümü uygulayabilmek gerekse uyum sağlayabilmek açısından denetim ve rehberlik hizmetlerinin önemini daha da artırmaktadır.

Denetim, bir kurumun faaliyetlerinin ve işlemlerinin önceden belirlenen amaçlara ve kurallara uygun gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi için incelenmesidir. Bu bir süreç olup denetim sonucunda bulgular elde edilir ve raporlar yazılır. Genel olarak denetim; bir

Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

faaliyetin sonuçlarının mümkün olduğu kadar planlara uygun olmasını sağlamak amacıyla standartlar konması, elde edilen sonuçların bu standartlarla karşılaştırılması ve uygulamaların plandan ayrıldığı noktalarda düzeltme önlemlerinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir (Sanal, 2002). Denetim, bir işin ya da bir çabanın, genel ya da özel yasal, bilimsel ve düşünsel kurallara uygunluğunu araştırmak ve sağlamak amacıyla, başlangıçta, uygulama sırasında, uygulama sonunda ya da uygulamadan bir süre sonra, gözden geçirilmesi şeklinde yazılı ya da sözlü olarak yapılan bir eylemdir (Akyel, 2012).

Denetimin Önemi ve Gerekliliği

Her kurum ya da birim amacın ne ölçüde gerçekleştiğini ve eksiklerin neler olduğunu görmek amacı ile denetim etkinliğinde bulunur ve bu işi gerçekleştirmek üzere elman görevlendirir. Her sistem gibi eğitim sisteminde de denetime ihtiyaç vardır. Fakat eğitim sistemlerinde denetimin önemi ve farklılığı bu sistemin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Öz olarak ifade etmek gerekirse, eğitim örgütleri; okullar, gevşek yapılı sistemlerdir. Bu nedenle eğitim örgütlerini diğer örgütler gibi yönetmek, aşırı kontrol ve denetime tabi tutmak, değişmez kural ve prosedürler belirlemek zordur. Bina, araç, gereç, taşımacılık vb. işletmeyle ilgili konularda denetim yapılandırılabilir fakat okulun asıl amacı olan akademik etkinliklerin denetimine ilişkin yapının gevşek yapılı olması kaçınılmazdır. Böyle olmakla birlikte, öğretimin denetlenmesi de bir zorunluluktur. Çünkü bir eğitim sisteminin başarısı öğretmenin niteliği ile doğrudan ilgilidir. Öğretmen hizmet öncesinde ve değişen koşullara uygun olarak hizmet içinde iyi yetiştirilmemişse, sistemden başarı beklenemez.

Eğitim hizmeti önemli ölçüde sınıfta, öğrenci öğretmen etkileşimi ile üretilir. Dışardan müdahalelerin doğru yapılmaması halinde bu etkileşime zarar verme olasılığı yüksektir. Bu müdahalenin amacı öğretmene katkıda bulunmak, işini kolaylaştırmak, motivasyonunu yükseltmek ve gelişimine katkıda bulunmak olmalıdır. Sınıfta nitelikli bir öğretim yapılmıyorsa, bakanının, milli eğitim müdürünün ya da okul müdürünün kim olduğunun hiçbir önemi yoktur. Bir başka deyişle bütün yöneticiler öğretmene yardımcı olmak, işini kolaylaştırmak ve eğitim ortamını iyileştirmek için vardır. Bu bakış açısı ve anlayış her kademedede benimsenmediği taktirde, okul müdürü ya da müfettiş kendini tatmin etmek için, bir görevi yerine getirmiş olmak için denetim yapıyorsa bu tür bir yaklaşımın sisteme katkı sağlamayacağı açıktır. Maalesef bugüne kadar sorun, denetmenlerin öğretimin niteliğini artırmak için mesleki rehberlik yapma ve iş başında yetiştirme hususlarında gerekli yeterliklere sahip olup olmadıkları değil, kimin hangi koşullarla denetmen olacağı noktasından ele alınmıştır. Dolayısı ile bu bakış açısı denetim sisteminin asıl amacı olan eğitim öğretimin niteliğinin artırılmasına, öğretmenin geliştirilmesine istenen düzeyde katkıda bulunamamıştır.

Eğitim sisteminin esnek yapılı olduğu, dışardan müdahalelerin çoğu zaman öğretmen üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğu bilinmekle birlikte, bilinen bir başka şey de mevcut öğretmenlerimizin büyük bir kısmı genç olup, birçoğunun alan bilgisi, pedagojik formasyonu ve genel kültürü yetersizdir. Çalışma koşulları açısından bakıldığında meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle, velileri ile iletişimde ve işbirliğinde sorunlar vardır. Öğretmenin bütün bu yönleri ile farklı düzeylerde rehberliğe ve hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu ve fakat öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yapısı ve işleyişi ile ilgili sorunların da olduğu bir gerçektir.

Eğitim sistemi içerisinde kendisini olumsuz etkileyen çeşitli sorunlarla karşılaşan, kendisini yeterince desteklemeyen bir eğitim sistemi içerisinde yer alan, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir ortamda öğretmenlerin kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Böyle bir durumda öğretmenlerin ihtiyaç duyulan alanlarda kendilerini geliştirmelerini, yetkinliklerini arttırmalarını ve hem kişisel hem de mesleki gelişmişliklerini sağlayacak en önemli aygıt denetim mekanizması olacaktır. Bir yönetim etkinliği ve alt sistem olarak denetim, işlevsel hale getirilmedikçe sistemin, beklentileri karşılması ve toplumun gelişiminin manivelası olması düşünülemez.

Denetimin Amacı

Denetim; mevcut duruma oranla daha iyi ve yararlıyı bulmak, uygulama farklılığını gidermek, olumsuzlukları ortaya çıkarmak ve kararlarda isabetli olabilmek için gerekli bir eylemdir. Denetimin amacı; süreklilik sağlamak, önleme ve sınırlama, düzeltme, denetim sonucu yapılan öneriye göre reform yapma, organlar arasındaki eşgüdümü sağlama, verimlilik ve etkinliğin sağlanması, çeşitli kararlarda isabet sağlamak, denetlenen birim içinde mevcut duruma oranla daha iyi ve yararlıyı aramak, denetlenen birimler arasında uygulama farklılıklarını saptayıp, önlemler almak ve uygulamadaki olumsuzlukların meydana çıkarılabilmesi olarak sıralanabilir (Kebeli, 2012). Kamu yönetiminde denetimin amacının genel olarak işlevsel ve hesap verilebilir bir yönetim anlayışını hâkim kılmak olduğu söylenebilir.

Eğitim denetiminin amacı, geleneksel olarak öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının kontrol edilmesi olarak görülmüştür. Günümüzde ise denetim, eğitimi geliştirme süreci olarak değerlendirilmektedir (Aydın 2014; Bursalıoğlu 2015). Kurumsal amaçların gerçekleşme durumunu izlemek ve gerekli önlemleri almak denetimin temel amacı olduğundan, örgütün tüm faaliyetlerinin sürekli denetim ve kontrol altında tutulması önemlidir (Şanlı, Altun & Tan, 2015). İdeal olarak denetim, öğretmenleri desteklemek, okul işlevlerini kontrol etmek ve okullar arasında düzenli değişimi sağlamak yoluyla güçlü bir kalite iyileştirme aracı olarak tanımlanabilir (Taş & Kiroğlu, 2018). Eğitimde denetim, ürünün nitelik ve nicelik açısından, belirlenmiş olan amaçlara uygun geliştirilmesini sağlamayı amaçlar (Altıntaş, 1980). Burada önemli olan, üretimin ve verimliliğin yakından takip edilmesi ve ürünün artışı sağlayacak tedbirlerin alınmasıdır ki bu da denetimin örgütler için yaşamsal bir önem taşıdığını göstermektedir (Taymaz, 2015). Örgütlerin, amaçlarının gerçekleşme derecesini bilebilmeleri; girdilerin, işleme sürecinin ve çıktılarının planlı ve sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesiyle mümkün olabilir (Aydın, 2014). Bu kurumsal gereklilik, devamlı bir izleme ve değerlendirme faaliyetini içeren denetimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Önemsediğimiz, para ve emek harcadığımız, zaman ayırdığımız eğitimden istenilen sonuçları bir türlü alamamamızın temel sebebinin köklü ve felsefi temellere dayanan bir eğitim sistemini ortaya koyarak pratiğe dökmememiz olduğu ileri sürülebilir. Kamu kaynaklarının verimli ve etkili kullanılması prensibi ile eğitimin çağın getirdiği dönüşümlere uyum sağlamak amacıyla niteliğinin artırılması yönündeki beklentiler, eğitimin nitelik ve etkinliğinin denetlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Denetim, yönetsel faaliyetlerde sistemi saptamalara karşı koruyan bir araç özelliği taşır (Uluğ, 2004). Denetim, hedef belirlemede öncelikleri görme, sorun alanlarını tespit etme, çözüm önerilerini istişare etme olanağı sunarak yönetime politika belirlemede yol gösterici olur.

Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

Yöntem

Tematik denetimi uygulayan ülkelerden ve uygulama alanlarından örnekler verilerek tematik denetimi açıklamayı amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Geçmişte olan veya hala devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olay, birey veya nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar 2017).

Bu çalışma; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir çalışma olmadığından, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanıldığı bir çalışma olmadığından ve insanlar ve hayvanlar üzerinde yapılan klinik bir çalışma olmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Son yıllarda teftiş sisteminde çok yakın zaman aralıklarıyla bazı düzenlemeler yapılmış olmakla birlikte, yapılan düzenlemelerin sorun çözmekten uzak ve çağın yönelimlerine uygun olmayan düzenlemeler olduğu iddiaları dillendirilmeye devam etmektedir. Teftiş sisteminin daha etkin, daha sorun çözücü, gelişme ve değişimlere duyarlı ve daha modern yapılandırılması için farklı kesimler tarafından farklı görüş ve öneriler geliştirilmektedir. Birçok denetim türü olmakla birlikte, konu bazlı ve daha spesifik bir denetim anlayışı için genel denetimden vazgeçilerek tematik denetim uygulamasına geçilmesi gerekmektedir.

Bulgular ve Yorum

Tematik Denetim

Tematik kavramının etimolojisini araştırdığımızda Fransızca *thématique* sözcüğünden dilimize kazandırılmış bir kelime olduğu anlaşılmaktadır. Tematik, Büyük Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) 'bir tema etrafında oluşan' şeklinde açıklanmıştır. Türkçe bir kelime olan 'denetim' ise "kamusal yarara yönelik insan davranışlarını kontrol etme süreci" şeklinde tanımlanmaktadır (Taymaz, 2015). Eğitim sisteminde denetim kavramı bazı kaynaklarda teftiş, denetleme, inceleme, soruşturma, kontrol, tetkik, tahkik, tahkikat, muayene, murakabe ve irşat sözcükleri de kullanılmıştır (Açıkgöz, 2001).

Denetim kurumsal düzeyde yürütülen faaliyet ve işlemlerin amaçlara, bütçelere, hükümlere ve ölçütlere uygun olarak yürütülmesi veya işlemleri teminat altına almak üzere incelenmesi olarak tanımlanır. Denetimden amaç; belirli aralıklarla, düzeltici önlemleri gerçekleştirebilecek sapmaların belirlenmesine yönelik bir eylemin devamının sağlanmasıdır (Yılmaz, 2014). Kısacası denetim var olan durumun ortaya konan kriterlere uygunluk testidir. Burada asıl amaç kurumsal sistemin önüne çıkan/çıkabilecek engelleri kaldırıp, çözüm yöntemleri ile sistemin uzun vadeli işlemesine ve gelişmesine katkı sunmaktır.

Türkiye'de 2003 yılında uygulanmaya başlayan 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile "kamu idarelerinde kamu hizmetlerinin istenilen düzeyde ve kaliteli sunulabilmesi için bütçeleri ile program ve proje bazında kaynak tahsislerini; stratejik planlarına, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine dayandırılmak zorundadırlar" demek suretiyle kamu kurumlarında hizmetlerin etkili yönetilebilmesi için dört hedef oluşturulmuştur: İlk olarak strateji birimleri oluşturma, ikincisi stratejik plan hazırlama, üçüncüsü faaliyet raporu hazırlama ve sonuncusu ise performans programı geliştirmedir. Bu

doğrultuda denetimden beklenen ise eğitim veya diğer kurumların amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda etkin ve verimli çalışmalarına rehberlik etmek, kurumlar arasında eş güdümü sağlamak ve işbirliğini geliştirmek, değerlendirmek gibi işlevleri yerine getirmektir (Ada & Küçükali, 2009). Ayrıca denetimin politika belirlemede yöneticilere ışık tutan bir eğitim aracı olduğu da unutulmamalıdır (Mil & Güvercin, 2015).

Tematik denetim kurum içinde çeşitli veya benzer birimlerin sunduğu ortak bir hizmet alanı/konusu içinde planlı ve sistematik çözümlenme ve değerlendirilmesi yolu ile yapılan bir denetim türü ve yöntemidir. Tematik denetim eğitimi sunan ve eğitim hizmetini alan birimlerin netice odaklı değerlendirme yapabilmeleri için eğitim politika ve uygulamaları hakkında kıyas yaparak örnek zayıf uygulamaların tespitini kolaylaştıran bir yöntemdir. Eğitim fonksiyonunun tüm fotoğrafını çekebilme, karar verici ve uygulayıcılara sentezlenmiş veri sunabilmektedir. Yeni kamu yönetimi yaklaşım programları çerçevesinde eğitim fonksiyonunun verimlilik, etkililik, ekonomiklik, yasallık, şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkeleri doğrultusunda yönetilip yönetilmediğine odaklanmaktadır. Tematik denetim, bir kurumun iş fonksiyonunu (eğitim) birimler-arası analiz yapmayı amaçlamaktadır. Denetlenen kurum fonksiyonunun bütünü hakkında ilgili ve yetkili paydaşların maliyet-fayda açısından sentezlenmiş veri sağlamaktadır. Tematik denetimin amacı, önceden tespit edilen konuların yönetimini araştırmak ve geliştirmeye yönelik alanlarla ilgili tavsiyelerde bulunmaktır (Zengin, 2012).

Tematik denetim performans odaklı bir denetimdir. Kamu yönetiminde meydana gelen bazı gelişmeler performans odaklı tematik denetimi zorunlu kılmıştır. Bu gelişmeleri; devlet faaliyetlerinin kapsamındaki artış, kaynakların rasyonel dağılımı ihtiyacı, bilgi teknolojisindeki hızlı gelişim/iletişim, demokratik kurumların gelişimi ile kamuda hesap verebilirlik bilincinin yerleşmesi olarak sıralamak mümkündür (Kubalı, 1998).

Tematik Denetim Süreçleri

Çalışma kapsamı ve planlama

Çalışma kapsamı, tematik denetimde başlangıç aşamasının en önemli kısmını planlama oluşturmaktadır. Bu doğrultuda denetimin kapsamı, amaç ve yöntemi belirlenir. Denetim yapılacak ilgili birime haber verilir ki ön hazırlık yapılsın ve bir anda denetimle yüz yüze gelinip, işleyen sistem durağanlığa uğramasın. Denetim işleyen sistemi yavaşlatıp/durdurmak değil, sisteme müdahale etmeden işleyişin daha etkili ve verimli olmasına yardımcı olmak, sistemde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek ve geliştirilmesi gereken alanlara katkı sunmaktır. Ön görüşme yapılması da ön hazırlığa katkı amaçlanmaktadır. Denetim planlı bir etkinliktir. Planlama ise belirli amaca yönelmiş tutarlı ve uyumlu çalışma imkânı sunarken, kritik durumların önceden tahmin edilmesini sağlayarak hata yapma riskini azaltır. Planlama yapılacak işlerde, işgücü ve zaman kaybını önlediği gibi, uygulayıcıların yetki devrinde bulunabilmelerini de kolaylaştırır. Dolayısıyla planlamanın etkin bir denetimin temelini oluşturduğu söylenebilir (Taymaz, 2015).

Alan çalışması yapma

Random (örneklem) yöntemi ile seçilen merkez ve merkez dışı birimlerine denetim amaçlı ziyaretler, odak grup ziyaretleri, ilgili birim içindeki eğitim dışı kurum/kuruluşlar arasında kıyas (benchmarking) yapılması alan çalışması uygulamalarına örnektir. Denetmen alan çalışması yaptığında zamanı verimli kullanmasını, neyi nerede, nasıl, kimden ve hangi tekniklerle elde edebileceğini bilerek hareket etmelidir (Elma, 2014). Burada esas olan amaca

Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

dönük bir çalışma yapmaktır. Bu çalışma sırasında zaman ve para israfının önlenmesi doğru bir denetimsel tutum ve davranış olacaktır. Alan çalışması yapılırken sınırların, kurumların, kişilerin, yöntemlerin net olarak belirlenmiş olması gerekir.

Stratejik mülakatlar yapma

Tematik denetimdeki bu süreç, üst düzey mevkide olan kişilerle yapılan görüşme/mülakatları kapsar. Burada önemli olan mülakat yapılmasına gerek olup olmadığının tam olarak ortaya konması ve mülakat yapılacak doğru kişi veya kişilerin belirlenmesidir. Ayrıca doğru soru ya da sorularda bu mülakatların kalitesi ve amaca hizmet edebilmesi açısından önemlidir. Stratejik mülakatlar üst düzey birileriyle denetim içerikli sıradan bir sohbet değildir. Buradaki amaç kurumun bir fotoğrafının çekilmesini sağlamak, istek, beklenti, gereksinim ve sorunları ortaya koyabilmektir. Bu mülakatlar planlı ve randevulu yapılmalıdır.

Veri toplama

Denetimlerde veriler, çeşitli uygulama ve teknikler kullanılarak ortaya konur. Deneysel vasıtalarla bilgi toplama, gözlem yoluyla ölçüm yapma, görüşme yöntemi ile veri toplama, kişisel bildirim araçlarıyla (anket) bilgi elde etme veri toplama yöntemlerinden birkaçıdır (Elma, 2014). Kurumsal/bireysel anket çalışması ve çözümlemesi, ilk araştırma verilerinin kurum içinde yayınlanması ve yetkin bir referans grubunun oluşturulması. Yönetici ve çalışanlara yönelik çalıştayların yapılması elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlilik yüzdesini artıracaktır. Bu bağlamda, denetimi; hedef ve amaç odaklı, birey, örgüt veya sisteme ilgili yönetime belirli aralıklarla sürekli ve sağlıklı dönütler veren; birey, örgüt veya sisteme dair sorunların çözümü için bilimsel veri toplama araçlarıyla toplanmış verilere dayalı ve bilimsel yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmış geri bildirimler (raporlar) sunan bir organ olarak tanımlamak olanaklıdır.

Analiz yapma

Analiz, denetimde toplanan veri ve bilgilerin incelenen konu çerçevesinde düzenlenip adlandırılmasıdır (Elma, 2014). Burada önemli bilimsel süreçler kullanılarak elde edilen verilerin, yine bilimsel süreçlerden geçirilerek analiz edilmesidir. Analiz sürecinin yansız ve bilimsel temelli olması sağlıklı sonuçlar alınması açısından önemlidir. Genelde iki tür analiz yapılır. Bunlar, görüşme ve alan gözleminden elde edilen verilerin niteliksel analizi ile istatistiksel verilere dayanan niceliksel analizlerdir. Analiz yöntemini denetimde ulaşılmak istenen hedef ve uygulanan denetim yöntemi belirler. Bu süreçte örneklem kapsamında denetime alınan kuruma ait veriler ve kuruma gönderilen dokümanlar incelenir/analiz yapılır.

Sentezleme

Sentezleme; elde edilen verilerin çözümleme yapılarak öne çıkan ana konuların belirlenmesi, katılımcılara ve kurumlara geri bildirimde bulunması, ortaya konulan denetim verilerinin geçici olarak denetlenen birimlere sunulması aşamasıdır. Bu aşama verilerin analizinin bir yargıya bir sonuca bağlanması aşamasıdır. Bu aşamada bilimsel süreçler kullanılarak elde edilen verilerin yine bilimsel süreçlerden geçirilerek analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin bir çıkarımda bulunmak esastır.

Raporlama

Tematik denetimin son aşaması raporlamadır. Kurum denetimlerinde gözlem sonuçlarının kaydedilebilmesi için formlar geliştirilmiştir. Denetim sonunda hazırlanacak raporun şekli, denetimin amacına ve türüne göre değişik olabilirse de bilimsel araştırma raporlarıyla kapsam ve şekil birlikteliği sağlanmalıdır (Taymaz, 2015). Etkili bir tematik denetim; iyi bir planlamayı, denetim alanına/kişiye ulaşmayı, denetlenecek kuruma ilişkin tanıtıcı bilgiler edinmeyi, kurumdaki yetkililerle ilk toplantı yapmayı, kurumda incelemelerde bulunmayı ve gözlem yapmayı, ilgililerle görüşmeler yapmayı, denetim sonrası toplantı yapmayı ve değerlendirme ve raporlamayı kapsamaktadır (Başar, 2000). Raporlama denetimde tespit edilen hususların özetlenmesi esası üzerine kuruludur. Raporda esas olan kurumun olumlu yönlerinin ve geliştirilmeye açık alanlarının tespit edilmiş olmasıdır. Raporların yalın ve anlaşılır yazılması önemlidir. Denetim raporları denetlenen kişi ya da kuruma yönelik önerileri de kapsmalıdır. Öneriler gerçekçi, uygulamaya dönük ve amaca yönelik olmalıdır.

Tablo 1. Tematik Denetim Süreçleri Tablosu

Süreç	Odak Alanı	Kullanılan Araştırma Yöntemleri
1	Çalışma kapsamı	Planlama yapılması; denetimin kapsamı, amaç ve yöntemlerini belirlenmesi. Denetim yapılacak ilgili birime bildirilmesi. Ön görüşme yapılması aşamasıdır.
2	Alan çalışması	Örneklem alınan merkez ve merkez dışı birimlerine denetime amaçlı ziyaretler, odak grup ziyaretleri, ilgili sektör içindeki eğitim dışı kuruluşlar arasında kıyaslama (benchmarking) yapılması aşamasıdır.
3	Stratejik mülakatlar	Bu mülakatların yapılmasında belirli sayıda genel müdür, genel müdür yardımcısı, daire başkanı, il müdürü ve yardımcıları, akademisyenler ve diğer ilgili üst düzey paydaşlar olmasına dikkat edilmesi gerekir.
4	Veri toplama	Örneklem alınan kurum/kuruluşlardan istenilen veya gönderilen anahtar belgelerin çözümlenmesi aşamasıdır.
5	Analiz	Kurumsal/bireysel anket çalışması ve çözümlenmesi, ilk araştırma verilerinin kurum içinde yayımlanması ve yetkin bir referans ekibinin oluşturulması. İdareci ve personele yönelik çalıştayların yapılması aşamasıdır.
6	Sentezleme	Toplanan bulguların çözümlenme yapılarak öne çıkan ana konuların belirlenmesi, örneklem alınan kurum/kuruluşlara matbu geri bildirim yapılması, ortaya çıkan araştırma-denetim sonuçlarının geçici olarak denetlenen kurum/kuruluşlara bildirilmesi aşamasıdır.
7	Raporlama	Ortaya konan ilk raporun üst düzey kurumsal yöneticilere gönderilmesi (Bakan dâhil), veri/raporun son halinin sanal (web) ve fiziki (matbu) olarak yayımlanması aşamasıdır.

Tablo 1'e göre; tematik denetim süreçlerini, çalışma kapsamı, veri toplama, alan çalışması yapma, stratejik görüşmeler yapma, sentezleme ve raporlama oluşturmaktadır.

Dünyada Uygulanan Denetim Modelleri Örnekleri

Dünyada çeşitli devletler, eğitim-öğretim ile ilgili hedeflere ulaşma yönünde eğitim denetimi konusunda öz değerlendirme, risk odaklı ya da tematik gibi çeşitli model/yöntemleri ortaya koyarak geliştirip uygulamaktadır. Bu yönde Singapur öz değerlendirme temelli ve gelişim yönelimli denetimi ülkesinde gerçekleştirmektedir. Öz değerlendirme modeli/yöntemi, eğitim kurumlarının gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Öz değerlendirmenin geçerliliğini sınamak için dış değerlendiriciler belirli aralıklarla eğitim kurumlarına ziyaretler yaparak denetimi gerçekleştirir. Dış değerlendiriciler, bakanlık birimlerinden veya yetkilendirmiş bağımsız birimlerden gelen denetmenler olabilir. Bu yönde eğitim kurumları sürekli geliştiklerini

Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

gösteren somut kanıtlar sunar. Risk odaklı denetim modeli uygulayan Hollanda her eğitim kurumunda düzenli denetim yapmak yerine risk grubundaki eğitim kurumlarını hedef alır. Bu denetim modelinin, yapılan deneysel çalışmalarda başarısız ve düşük performanslı eğitim kurumlarında daha etkili olduğu anlaşılmıştır. İsveç'te uygulamaya konan tematik denetimde ise belirli bir program veya bir girişimle bağlantılı olarak eğitim kurumu işlerine ilgili temalar dâhilinde odaklanılır. Tematik denetim değerlendirmesinin formatı değerlendirmenin içeriğine bağlı olarak değişmesine rağmen bu yönde genel olarak eğitim-öğretim faaliyeti gözlemlenir, eğitim kurumu yönetimi ve personel ile ilgili elde edilen veri incelenir. Bu uygulamaların yanında İsveç tüm iş ve işlemlerini dört ana denetim aracına dayandırır. Bunlardan ilki, hukukilik ve eşitlik konularına odaklanan bir programa göre tüm eğitim kurumlarını kapsayan düzenli denetim; 2'ncisi, belirli derslere veya özel işlevlerde kalite konularına odaklanan tematik kalite değerlendirmeleri; 3'üncüsü, birey olarak öğrencinin ya da velinin şikâyetinin araştırılmasıdır. Başlangıç noktası itibari ile bireysel çocukken, araştırmalar aynı zamanda eğitim kurumundaki çeşitli sistemlere ve işlevlere de katılabilir ve 4'üncüsü ise araç olarak, bağımsız eğitim kurumlarına başlama müracaatlarının incelenmesi ve yeni kurulan bağımsız eğitim kurumlarına denetim ziyaretleri yapılmasıdır. Almanya ve İngiltere'de ise bu süreç; bağımsız dış değerlendirme ile farklı çıktı sonuçlarına dayanarak eğitim kurumunun etkinliğini ve etkinliğin geliştirilmesi için ne yapılması gerektiğini belirlemeyi hedef alır (Çınkır, 2014).

Ülkemizde yapılan tematik denetime son yıllarda ortaya çıkan Covid-19 kapsamında İçişleri Bakanlığı'nın 05.03.2021 tarihli "81 İl Valiliğine Haftalık Tematik Denetim Genelgesi" ile gerçekleştirilen çalışmaları verebiliriz. Bu tematik denetimde amaç şöyle ifade edilmiştir: "Mevcut denetim yapısının daha etkin ve sonuç alıcı olmasını amaçlayan Dinamik Denetim Modelinin hayata geçirildiği" belirtilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2022). Bu amaçla kontrol altına alınmış sosyal yaşam döneminde Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenerek yayımlanıp, sunulan rehberlerde yer verilen kurallara ve alınması gereken tedbirlere ilişkin bireylerin sorumluluklarının bilincinde olup bu sorumlulukları yerine getirilip getirilmediğinin düzenli olarak denetlenmesi yönünde İSDEM (İl/İlçe Salgın Denetim Merkezi) uygulaması geliştirilmiş olup, denetim çalışması bitiminde yürütülen faaliyetler ile ilgili verilerin İSDEM sistemine anlık olarak işlenmesine karar verilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2021). Bu denetimler sayesinde Covid 19 ile toplumun bilinçlenmesi sağlanmış, tedbirlerin alınması yönünde yapılan çalışmalarla, Covid 19 salgını ile mücadelede yönünde önemli mesafe alınmıştır.

Dünyada Uygulanan Tematik Denetim Örnekleri

ABD'nin Genel Muhasebe Bürosu (Government Accountability Office), İç Güvenlik Başkanlığı'ndaki personel eğitim-geliştirme politikası ve uygulama performansının denetimini yapmıştır. Yapılan bu denetim ile elde edilen sonuçlar 'Başarılı Bir Dönüşüm İçin Eğitimin Stratejik Yönetiminin Önemi' şeklinde raporlaştırılarak kamuoyu ve ilgili birimlere gönderilmiştir. 2001 yılında NAO (National Audit Office) Ulusal Denetim Ofisi, İngiliz Ulusal Sağlık Servisindeki personel eğitim politikası ve uygulamasının tematik performans denetimini gerçekleştirmiştir. Bu denetim ile elde ettiği verileri 'Saklı Yetenekler: Ulusal Sağlık Servisinde Çalışan Sağlık Personelinin Eğitimi ve Geliştirilmesi' raporu şeklinde kamuya sunmuştur. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Teşkilatı, bünyesindeki ülkelerde eğitim uygulamalarının tematik çözümlemesini yapmıştır. Bu denetim çalışması sonunda herhangi bir sektör/sektörler arası eğitim çalışmalarının ve istatistiklerinin ölçülüp değerlendirilmeye alınması ve uygulamacılara

kılavuzluk yapması yönünde ‘Eğitim İstatistikleri Uyumlaştırılması Rehberi’ ortaya konulmuş ve OECD’ye üye ülkelerin kullanmasını sağlamıştır.

2001 yılında Yeni Zelanda Kamu Hizmetleri Komisyonu (Te Kawa Mataaho Public Service Commission)’nun yaptırdığı bir araştırma ile kamudaki eğitim faaliyetinin tematik çözümlene gerçekleştirilmiştir. Bu tematik çözümlene ve değerlendirme neticesinde kamudaki eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilerek elde edilen veriler raporlaştırılmış ve ‘Kamu Sektöründe Eğitim ve Geliştirmenin Ölçülmesi İçin Bir Çerçeve’ adıyla bir rehber hazırlanıp yayınlanarak eğitim performans denetimi konusunda bir sistem ortaya konmuştur. Avustralya Sayıştay, özel/resmi kurumlar tarafından planlanan ve gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının denetimini yapmış. Kurumsal strateji ve iş planlarına, insan kaynakları yönetimine katkısı, eğitim maliyet ve verimliliği, eğitim çalışmaları sonuçlarının iş performansına kattığı etki değerlendirilmiştir. İrlanda Maliyesi, 2000 yılında kamudaki eğitim çalışmalarının performans denetimini yapmış ve eğitim faaliyetinin tematik denetimi için örnek bir uygulama olmuştur. Bu denetimde fayda-maliyet ilişkisi doğrultusunda kamudaki hizmetiçi eğitim politikası ve uygulaması analiz edilmiştir. Denetim sonuçları bir araya getirilerek ilgili birimlerle paylaşılmış ve kamuya açık olarak ‘Kamu Hizmetlerinde Eğitim ve Geliştirme’ isimli raporuyla yayınlanmıştır (Zengin, 2012).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Denetimin açık ve gizli işlevlerinden biri de çalışanların çeşitli açılardan geliştirilmelerini ve yetkinleştirilmelerini sağlamak olduğundan, denetim çalışanların gelişimi için önemli ve gerekli bir araç olarak tanımlanabilir. Kurumların daha iyi hale gelmeleri için hizmet eden denetim, yönetimin bir alt sistemi, kamu yönetiminde bir devlet görevi ve yönetici yeterlikleri açısından ise bir uzmanlık alanıdır (Özdemir, 2001). İyi yetişmiş bir alan uzmanı olmak durumunda olan müfettiş, eğitim çalışanlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunların ortadan kaldırılmasına destek sağlayan, gerek duyulduğunda çalışanlarla beraber kurumdaki eğitimsel etkinliklerin daha verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayan bir eğitimci olarak da tanımlanabilir (Gündüz & Balyer, 2012). Akılcı, ülke gerçeklerine uygun, bilimsel ve çağdaş bir teftiş yapısı ve işleyişi için günöbirlik, kişisel hissi girişimlerden vazgeçilerek, mesleğin saygınlığını ve itibarını koruyacak, teftişi gerçekçi politika ve hedeflere ulaştıracak somut adımların atılması, teftiştten kaçınmayan, müfettişlerine güven veren ve onlara güven duyan, yaratıcı ve işbirlikçi teftişi teşvik eden, müfettişlerini sürekli öğrenen yetkin uzmanlar olmalarını sağlayan ve bu konuda hiçbir kısıtlamada bulunmayan bir sisteminin yapılandırılması elzemdir.

Örgütün resmini doğru çekebilene, sistemi dinleyen, süreçleri izleyen, işleyişi gözlemleyip amaç ve hedeflere uygunluğu yönünde test eden, yönetimin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirebilene, işlevsel olarak bağımsız hareket edebilen denetim elemanlarına mutlaka gereksinim bulunmaktadır. Şeffaf, hesap verebilene, kaynakları etkin ve verimli kullanan, katılımcı, bireyi ve gereksinimlerini öncelikli hedef kabul eden, hizmetin bireye en yakın yerden en uygun araçlarla sunumunu öngören bir kamu hizmet sisteminin gelecek kuşaklara bırakılabilmesi için kamu dairelerindeki denetim yapılarının öncelikli olarak ele alınıp, sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Bundan dolayı, önümüzdeki dönemde odaklanılması gereken temel konu, eğitim denetiminin gerek makro düzeyde sistem boyutunda, gerekse mikro düzeyde kurumlar/birimler boyutunda süreci geliştiren organik bir yapı olarak ele alınması konusu olmalıdır.

Eğitimin Denetimde Yeni Bir Yaklaşım: Tematik Denetim

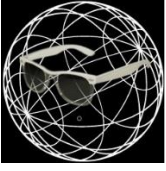
Sonuç olarak tematik denetim süreci içerisinde yapılan bütün faaliyetler bir rapora bağlanmaktadır. Bu rapor hem somut baskı hali ile hem de sanal olarak web sitesinden yayınlanarak kamuya açık hale getirilmektedir. Tematik denetime tabi kurumu diğer paydaş olan ve paydaş olmayan kurumlar tanımış oluyor. Bu sayede kurumlara birbirini kıyaslama yapma fırsatı tanınıyor. Kurumların kendini tanıma ve geliştirilmesi gereken alanları öğrenmesi ile denetim yapılmadan kendi kendini denetleme/kontrol imkânı sağlıyor. Kurumlar arasında domino etkisi yaratıyor. Bununla birlikte tematik denetimin etkisi geniş bir alana yayılmış oluyor. Bu da kaynakların etkin ve verimli kullanılması özendirildiği için hem mali hem de zaman yönünden tasarruf sağlanmış oluyor. Bu dinamik denetim modeli ile az zamanda çok iş başarılmış oluyor.

Devlet faaliyetlerinin çeşitliliği ve artışı, kaynakların rasyonel dağılımı ihtiyacı, bilgi teknolojisindeki hızlı ilerleme, iletişim teknolojisindeki gelişmeler, demokratik kurumların gelişimi ile kamuda hesap verme sorumluluğu bilincinin yerleşmesi gibi gelişmeler, performans odaklı, dinamik bir model olan tematik denetimin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Açıkgöz, S. (2001). Türk ulusal eğitiminde teftiş sisteminin yapısı işleyişi sorunları ve öneriler. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Ada, Ş. & Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıntaş, R. (1980). *Liselerde kurum teftişi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Başar, B. (2000). *Eğitim denetçisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çağlar, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ve aldıkları disiplin cezaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çağlayan E. & Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793
- Çınkır, Ş. (2014). Çeşitli ülkelerde eğitim denetimi ve müfettişlerin eğitimi, seçim ve atama ölçütleri. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli'nde sunulmuş sözlü bildiri*, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Elma, C., Kıroğlu, K. & Kesten, A. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2012). Türkiye'de ve bazı Avrupa ülkelerinde müfettişlerin yetiştirilme süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 84-95.

- İçişleri Bakanlığı. (2021). 05.03.2021 tarihli Genelge. www.icisleri.gov.tr
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Kubalı, D. (1998). *Performans denetimi: Kavram, ilkeler, metodoloji ve uygulamalar İnceleme Raporu*. Ankara: Sayıştay Yayınları,
- Mil, H. İ. & Güvercin A. (2015). Bir yönetim fonksiyonu olarak denetimin Türk kamu yönetiminde resmi belgeler aracılığı ile incelenmesi ve reform önerileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 336-349.
- Özdemir, T.(2001). *Çağdaş ve demokratik eğitimde teftiş*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Okulların genel denetimleri hakkındaki; maarif müfettişlerinin ve okul idarecilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (26), 78-99
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). Evaluation of educational problems regarding the end of term inspection reports of the inspectors of education (Ordu Province Sample), *International Journal of Eurasia Social Sciences*. 9(31), 320-365.
- Taş, H. (2018). Türkiye ABD Kaliforniya Eyaleti Anadili Öğretim Programlarının program öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1620-1641
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2017). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu. (2011). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Uluğ, F. (2004). Kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ışığında kamu denetim sisteminde yeniden yapılanma. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 97-120
- Yılmaz, H. H. (2014). Kurumsal performans denetimi ve Türkiye’de uygulanabilirliği, yeni kamu mali yönetim sistemi ve Sayıştay’ın değişen rolü. 29. *Türkiye Maliye Sempozyumu*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi İİBF
- Zengin, C. (2012). Polis eğitim fonksiyonunun yönetsel performansının değerlendirilmesi: Tematik denetim yönteminin uygulanabilirliği. *Polis Bilimler Dergisi*, 14(1), 101-134.



Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

Mehtap Şener* - Mustafa Odabaş* - Muharrem Işık* - Azra Güzel Akpulat*
Hakan Kuzeyhan* - Muzaffer Yiğit* - Tuğba Uğurlu*

Öz

Bu araştırmanın amacı; Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı, programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu çalışma tarama modeli niteliğinde tasarlanmıştır. Öğretim programına ilişkin görüşlerin belirlenmesinde; öğretim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğeleri esas alınmıştır. Araştırma için gerekli veriler, "Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, devlet ortaokullarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen 64 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde frekans (f) ve yüzdelerden (%) yararlanılmıştır. Araştırmada, olumlu yönleri olmakla birlikte program hedeflerinin Türk Millî Eğitimi'nin genel ve özel amaçlarıyla uyumlu olmadığı, program içeriğinin çok yoğun olduğu ve ders sürelerinin öğrenme-öğretme süreçleri açısından yeterli olmadığı, programda ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı ve programda belirtilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin ders süresi açısından uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Programı, Fen bilimleri, Fen bilimleri öğretim programı, Ortaokul, Öğretmen

Examining the Secondary School 8th Grade Science Curriculum in the Context of Teachers' Views

Abstract

The aim of this research, to evaluate the Secondary School 8th Grade Science Curriculum, in the context of the elements of the program, according to the opinions of the teachers. This study was designed as a scanning model. In determining the opinions about the curriculum; the aim, content, educational situations and measurement-evaluation elements, which are the basic elements of the curriculum, are based on. The necessary data for the research were collected with the data collection tool titled "Teachers' Opinions on the Curriculum". The study group of the research consists of 64 science teachers working in public secondary schools and selected by easily accessible case sampling method. Frequency (f) and percentages (%) were used in the analysis of the obtained data. In the research, although there are positive aspects, the program objectives are not compatible with the general and specific objectives of Turkish National Education, the content of the program is very intense, course durations are not sufficient in terms of learning-teaching processes, it has been concluded that individual differences are not taken into account in the measurement-evaluation

* Okul müdürü, mehtapsener31@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9289-5838, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Okul müdürü, mustafaodabas52@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2333-4287, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Okul müdürü, isikmuharrem52@gmail.com, ORCID: 000-0003-4132-89-37, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Okul müdürü, azraakpulat76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8836-5984, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Okul müdürü, hakankuzeyhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2139-6940, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Okul müdürü, yigitmn52@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4689-2377, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

* Öğretmen, ugurlutugba78@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4112-6059, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Mehtap Şener - Mustafa Odabaş - Muharrem Işık
Azra Güzel Akpulat - Hakan Kuzeyhan - Muzaffer Yiğit - Tuğba Uğurlu

process in the program and that the measurement-evaluation criteria, methods and techniques specified in the program are not applicable in terms of course duration.

Keywords: Curriculum, Science, Science curriculum, Secondary school, Teacher

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 18.12.2022	Kabul Tarihi: 28.02.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Şener, M., Odabaş, M., Işık, M., Güzel-Akpulat, A., Kuzeyhan, H., Yiğit, M., & Uğurlu, T. (2023). Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 13-29. doi:10.5281/zenodo.7542110

Giriş

21.yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak gereksinim duyulan birey niteliklerine ilişkin beklentilerin değiştiği görülmektedir. Bunun yanında bu değişimler eğitim sistemlerini de etkilemekte, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde zorunlu bazı değişimler yapma durumu ortaya çıkmaktadır (Taş & Minaz, 2022). 21. yüzyılda, nitelikli insan özelliklerinde çağın getirmiş olduğu farklılıklar bulunmaktadır. Nitelikli insan özellikleri incelendiğinde, bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması, teknolojiye ayak uydurabilmesi, bilgiler arasında gerçek bilgiyi seçebilmesi, bilgiyi analiz ve değerlendirme basamaklarından geçirebilmesi, gündelik yaşamda bilgiyi kullanabilmesi ve bilgiyi ürüne dönüştürebilmesi adına temel becerilere ve üst düzey becerilere sahip bireyler olması beklenmektedir (Özcan & Kaptan, 2019). Eğitim programlarında bu özellikler dikkate alınarak, bilgi yerine beceri kazanımına odaklanan öğrenci merkezli, günlük yaşamla ilişki kurulabilen ve bilim ile teknolojinin etkin kullanımına yönelik eğitim anlayışının vizyon olarak yerini aldığı söylenebilir.

Bir dersin öğretimi için gerekli olan; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan ve uygulayıcılar tarafından bir kılavuz olarak kullanılan öğretim programı (Yazıcı & Koca, 2008); öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış faaliyetler vasıtasıyla sağlanan öğrenme yaşantıları örüntüsü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017). Bulunduğu çağın özelliklerini yansıtarak ürün ortaya koyan öğretim programı, aynı zamanda bir toplumda çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan tipinin yetiştirilmesine de aracılık eder (Doğanay, 2005). Öğretim programları, bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, geleceğini belirleyen, insanların geleneklerini ve çağdaş değerlerini uyum içinde kaynaştıran, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin üzerinde büyük bir duyarlılıkla durdukları eğitim sürecinin çok önemli öğeleridir (Çağlar, 2006).

Öğretim programları; hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğelerinin birleşiminden meydana gelmektedir. (Demirel & Kaya, 2012; Çelik, 2006). Hedefler, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla bireye kazandırılması kararlaştırılan istenilen özelliklerdir (Demirel, 2017). Belirlenmiş olan hedeflere ulaşılabilmesi için oluşturulacak içeriğin belirlenmesinde ise; bireye hangi bilgilerin aktarılacağı ve aktarılan bu bilgilerin nasıl düzenleneceği konuları ön plana çıkmaktadır (Çağlayan & Kıratlı, 2017). Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği süreç boyutu, yani "Nasıl öğretilim?" sorusu, programın eğitim durumları ögesini ifade etmektedir (Demirel, 2017). Bütün öğretim programlarında, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit edebilmek için ölçme ve değerlendirme faaliyetine gereksinim duyulmaktadır (Mamur, 2011).

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informel öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır (MEB, 2018). Fen bilimlerinde öğrenme sürecinde; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir (Taş, 2019). Bunun için öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, fen bilimlerini anlayabilen, günlük yaşamında uygulayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, öğretim programlarının da bu amaçları kazandıracak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Cumhuriyet tarihi boyunca 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2012, 2015 (Ergün, Özmantar, Bay & Ağaç, 2015; Özmantar & Öztürk, 2017) ve 2018 yıllarında Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın değiştiği görülmektedir. Türkiye'de, 2012 yılında eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yapılmış ve 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitim sisteminde meydana gelen bu değişim, mevcut eğitim programlarında değişimi zorunlu kılmıştır. 4+4+4 eğitim sistemini temel alarak geliştirilen programlardan birisi de fen bilimleri dersine yöneliktir. Yeni sisteme uygun olarak geliştirilen ilk fen programı 2013 yılında yayınlanmış olan öğretim programıdır. 2013 yılında yayınlanan fen programının ardından 2017 ve 2018 yıllarında öğretim programı güncellemelerine gidilerek birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Başar & Demiral, 2020). 2018 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 3.sınıfta 36, 4. sınıfta 43, 5. sınıfta 36, 6. sınıfta 59, 7. sınıfta 67 ve 8. Sınıfta ise 61 olmak üzere toplamda 302 kazanım belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretim programında Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik disiplinleri ile girişimcilik, alternatif düşünme gibi öz yeterliliği artırmaya yönelik becerilere ağırlık verilmiştir (MEB, 2018).

Fen bilimleri doğayı ve doğa olaylarını inceleme ve henüz gözlenmemiş olayları tahmin etme gayretleri olarak tanımlanabilir (Kaptan, 1999). Fen öğretimi, öğrencilerin bir alana ait bilgileri fark etmesini, bilimsel süreçleri kullanmasını, problemlerle baş etmesini, bilimsel bilgileri günlük yaşamlarına aktarmasını, araştırma becerileri kazanmasını ve üst düzey zihinsel becerilerini kullanmasını sağlamaktadır (Korkmaz, 2000). Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek; günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak; bilim insanlarının bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak, bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları arasındadır (MEB, 2018).

Fen Bilimlerinde öğrenmenin kalıcı ve anlamlı hale gelebilmesi için öğrencilerin ön bilgilere sahip olmaları ve öğrenmeye istekli olmalarının yanında, öğrenme yaşantılarının daha somut hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının da sağlanması gerekir. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve dışı öğrenme ortamlarının, araştırmaya-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejilerine göre tasarlanmasını öneren ve öğrenme sürecini keşfetme, deneme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama olarak tanımlayan yeni öğretim programı, deney yapmayı önemli bir bilimsel süreç becerisi olarak kabul etmektedir.

Öğretim programları bir eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında yer aldığından, eğitimde yenileme ve değiştirme çalışmaları genellikle öğretim programlarına odaklanmaktadır. Öğretim programları; hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel & Kaya, 2012; Çelik, 2006). Öğretim programlarının bu öğeleri arasında yakın bir ilişki bulunduğundan, bu öğelerin birinde oluşan bir aksama veya değişim, bütün programı etkileyebilmektedir (Demirel, 2017). Öğretim programı öğeleri arasındaki güçlü bağlantı göz önüne alındığında, öğretim programı geliştirmenin, yenilemenin veya değiştirmenin çok hassas bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır (Çağlayan & Kıratlı, 2017).

Öğretim programları, bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, geleceğini belirleyen, insanların geleneklerini ve çağdaş değerlerini uyum içinde kaynaştıran, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin üzerinde büyük bir duyarlılıkla durdukları eğitim sürecinin çok önemli öğeleridir (Çağlar, 2006). İçinde bulunduğumuz çağın yönelimlerine uygun olarak; sosyal, kültürel ve teknolojik yönlerden daha donanımlı bir nesil yetiştirme isteği, öğretim programlarının yenilenmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Geliştirilmiş ya da yenilenmiş bir programın uygulama sürecinde insan ögesinin etkisi yadsınamaz. Çok iyi hazırlanmış bir program, yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybedebilir (Girgin, 2011). Bir eğitim sisteminin başarısının, o sistemi işletecek olan öğretmenlerin ve diğer personelin niteliğine bağlı olduğu bilinmektedir (Pehlivan, 2008). Uygulanacak olan programın tüm boyutlarının belirlenmesinde aktif rol alan ve hazırlanmış olan programı uygulayan öğretmenlerin görüşleri bu açıdan önem taşımaktadır. Belirlenen bu görüşler, öğretim programına ilişkin sorunların tespit edilmesi, çağın gereklerine uygun daha nitelikli programların hazırlanması ve sorunlara ilişkin olası çözüm yollarının ortaya konması açısından önemlidir.

Alanyazında Fen Bilimleri Öğretim Programına yönelik olarak; karşılaştırma çalışmaları (Karatay, Timur & Timur, 2013; Keskinliç-Yumuşak, 2017; Özata-Yücel; 2010) öğretmen görüşleri (Aybek & Aslan, 2015; Dindar & Yangın, 2007; Doğan, 2010; Toraman & Alcı, 2013), bilimsel süreç becerileri (Altınok & Tunç, 2013; Şahin, Öz-Aydın & Yurdakul, 2016) değişkenleriyle yürütüldüğü saptanmıştır. Ayrıca, program karşılaştırması (Özata-Yücel, 2010); programın uygulanabilirliği (Doğan, 2010; Sıcak, 2014), programın uygulanabilirliğinde yaşanan sorunlar (Saban, Aydoğdu & Elmas, 2014; Şahin, Öz-Aydın & Yurdakul, 2016; Toraman & Alcı, 2013) şeklinde bazı çalışmalarında alanyazında bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında, daha önceki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarına ilişkin bazı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, kendisinden önceki programları uygulamadan kaldırdığından, eski öğretim programlarını esas alan çalışmaların güncelliklerini yitirdikleri söylenebilir. Bu çalışmanın

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

güncellik açısından alanyazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı ve ileride yapılacak program geliştirme/yenileme çalışmalarına kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın öğretim programını hazırlayan uzmanlara ışık tutacak ve öğretim programlarının düzenlenmesine kaynaklık edebilecek bir araştırma olacağı beklenmektedir. Fen bilimleri öğretim programının programın öğeleri bağlamında irdelenmesinin, fen bilimleri programının amaçları açısından, öğretmenin ve öğrencinin rolü bakımından, öğretim programının sürecinde faydalanılan yöntemler gibi değişkenler açısından araştırmacılara ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Özellikle de bu çalışmanın, program geliştiricilerin, fen bilimleri öğretim programının akışına temel bir çerçeve çizmesi açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmaya konu olan programın, bizzat uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, sağlıklı dönüt alınması ve programın geliştirilip yenilenmesi için gerekli önlemlerin alınması bakımından önemlidir. Kaldı ki öğretim programların başarısında ve güçlüklerin bertaraf edilmesinde öğretmenlerin program hakkındaki bilgi düzeyleri ile tutumlarının çok etkili olduğu bilinmektedir (Yapıcı & Yapıcı, 2010).

Bu araştırmanın amacı; Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı, programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı, programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeli niteliğinde tasarlanmış bir çalışmadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ordu ili Altınordu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 64 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanan kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme yöntemlerindedir (Patton, 2005).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, Taş ve Kıroğlu (2018) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, kapalı uçlu soruların yer aldığı "beşli Likert tipi" bir ölçektir. Ölçekteki ifadeler, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Hedef ögesine ilişkin 7 madde, içerik ögesine ilişkin 8 madde, eğitim durumları ögesine ilişkin 7 madde ve ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin 6 madde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşan veri toplama aracının Cronbach's Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alpha güvenirlik değerinin 0,80 ile 1,0 arası olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Kayış, 2009; Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, veri toplama aracındaki maddelere öğretmenlerin katılım oranları ve sayıları tespit edilmiştir. Verilen yanıtların yüzdelik oranlarının yorumlanması sonrasında, araştırmanın bulgularına esas olmak üzere, söz konusu öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşleri ortaya konmuştur.

Bulgular

1. Öğretim Programının Hedef Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın hedef ögesine ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Programın Hedef Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Program hedefleri açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	22	31,88	29	42,03	1	1,45	8	11,59	4	5,80
2. Program hedefleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel amaçlarıyla uyumludur.	8	11,59	13	18,84	3	4,35	27	39,13	13	18,84
3. Program hedefleri; bireye millî, manevi ve evrensel değerleri kazandıracak şekilde hazırlanmıştır.	19	27,54	30	43,48	2	2,90	9	13,04	4	5,80
4. Program, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden bir bütün olarak gelişimini hedeflemektedir.	18	26,09	28	40,58	2	2,90	9	13,04	7	10,14
5. Program; bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedeflemektedir.	20	28,99	29	42,03	1	1,45	8	11,59	6	8,70

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

6. Program hedeflerinin, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum.	16	23,19	28	40,58	2	2,90	11	15,94	7	10,14
7. Program hedefleri, çağın yönelimlerine uygun olarak belirlenmiştir.	10	14,49	14	20,29	6	8,70	24	34,78	10	14,49

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin, hedeflerin açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, hedeflerin bireye millî, manevî ve evrensel değerleri kazandıracak şekilde hazırlanması, programın bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden bir bütün olarak gelişimini hedeflemesi, programın bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedeflemesi ve hedeflerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması konularında olumlu görüş belirttikleri; hedeflerin Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel amaçlarıyla uyumlu olması ve hedeflerin çağın yönelimlerine uygun olarak belirlenmesi konularında ise olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

2. Öğretim Programının İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın içerik ögesine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Programın İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8. Program içeriği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	18	26,09	31	44,93	1	1,45	8	11,59	6	8,70
9. Program içeriği, program hedefleriyle uyumludur.	14	20,29	27	39,13	3	4,35	12	17,39	8	11,59
10. Program içeriği ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmıştır.	20	28,99	29	42,03	1	1,45	10	14,49	4	5,80
11. Program içeriğinin uygun yoğunlukta olduğunu düşünüyorum.	8	11,59	10	14,49	2	2,90	28	40,58	16	23,19
12. Program içeriği, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmıştır.	19	27,54	30	43,48	1	1,45	8	11,59	6	8,70
13. Program içeriğinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum.	17	24,64	29	42,03	1	1,45	9	13,04	8	11,59
14. Program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlandığını düşünüyorum.	14	20,29	25	36,23	1	1,45	14	20,29	10	14,49
15. Program içeriğinde ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verilmiştir.	14	20,29	33	47,83	2	2,90	10	14,49	5	7,25

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin, program içeriğinin açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, program içeriğinin program hedefleriyle uyumlu olması, program içeriğinin ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olması, program içeriğinin, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olması, program içeriğinin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması, program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlanması ve program içeriğinde ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verilmesi konularında olumlu görüş belirttikleri; program içeriğinin uygun yoğunlukta olması konusunda ise olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

3. Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesine ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16. Program'ın öğrenme-öğretme süreçleri açık ve anlaşılır olarak tanımlanmıştır.	19	27,54	30	43,48	1	1,45	8	11,59	6	8,70
17. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli olarak oluşturulmuştur.	8	11,59	10	14,49	2	2,90	29	42,03	15	21,74
18. Öğrenme-öğretme süreci, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak planlanmıştır.	18	26,09	31	44,93	1	1,45	8	11,59	6	8,70
19. Öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın biçimde yararlanılmaktadır.	16	23,19	28	40,58	2	2,90	10	14,49	8	11,59
20. Öğrenme-öğretme sürecinin, çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlandığını düşünüyorum.	19	27,54	30	43,48	1	1,45	8	11,59	6	8,70
21. Öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	8	11,59	10	14,49	1	1,45	29	42,03	16	23,19
22. Öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ders sürelerini yeterli buluyorum.	9	13,04	13	18,84	1	1,45	26	37,68	15	21,74

Öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik öğretmen görüşleri, Tablo 3'teki verilere bağlı olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, programda öğrenme-öğretme süreçlerinin açık ve anlaşılır olarak tanımlanması, öğrenme-öğretme sürecinin hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak planlanması, öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın biçimde yararlanılması, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olarak oluşturulması, öğrenme-öğretme sürecinin, çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlanması konularında olumlu görüş belirttikleri; öğrenme-öğretme sürecinin, bireysel farklılıkları dikkate alarak

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

hazırlanması, öğrenme-öğretme sürecinin, öğrenci merkezli olarak oluşturulması ve öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ders sürelerinin yeterli olması konularında ise olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

4. Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Programın Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23. Program'da, uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve teknikleri açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir.	20	28,99	29	42,03	1	1,45	8	11,59	6	8,70
24. Ölçme-değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleri ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.	16	23,19	26	37,68	2	2,90	11	15,94	9	13,04
25. Belirtilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, program içeriğine uygun olduğunu düşünüyorum.	19	27,54	30	43,48	1	1,45	9	13,04	5	7,25
26. Program'da ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olduğunu düşünüyorum.	17	24,64	28	40,58	1	1,45	9	13,04	9	13,04
27. Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum.	5	7,25	8	11,59	2	2,90	30	43,48	19	27,54
28. Program'da ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin süre açısından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.	6	8,70	9	13,04	1	1,45	31	44,93	17	24,64

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin, uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve tekniklerinin açık ve anlaşılır olarak belirtilmesi, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleri ile uyumlu olması, ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, program içeriğine uygun olması ve ölçme ve değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olması konularında olumlu görüş belirttikleri; ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin süre açısından uygulanabilir olması konularında olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının hedeflerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; program hedeflerinin açık ve anlaşılır olduğu, hedeflerin bireye millî, manevi ve evrensel değerleri kazandıracak şekilde hazırlandığı, programın bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden bir bütün olarak gelişimini ve bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazanmasını hedeflediği, hedeflerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu ve hedeflerin çağın yönelimlerine uygun olarak belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, Demirel (2017) tarafından ifade edilen “Hedefler; ait olduğu döneme uygun ve tutarlı olmalı, içerikle uyumlu, öğrenci düzeyine uygun ve gerçekleştirilebilir nitelikte olmalı, net ve anlaşılır olarak ifade edilmelidir.” görüşü ile paralellik göstermektedir. Gömleksiz ve Bulut’a (2006) göre, öğretim programlarında öğrencilerin dünyadaki küresel sorunlara ve gelişmelere ilişkin duyarlılık geliştirebilecekleri hedefler belirlenmelidir. Çelik (2006) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada, öğretim programı hedeflerinin net ve açık ifade edilmesi gerektiği açıklanırken; Aykaç ve Başar (2005) tarafından yapılan çalışmada, amaçların sınırlandırılması, sadeleştirilmesi ve içerikle bağlantılı olarak saptanması gerektiği belirtilmiştir. Doğanay ve Sarı (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, amaç ve kazanımların öğrencilere yaratıcılık, sorun çözme, araştırma yapma gibi becerileri kazandırmaya dönük hazırlanması gerektiği sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, program hedeflerinin Türk Milli Eğitimi’nin genel ve özel amaçlarıyla uyumlu olmadığı yönünde olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşün oluşmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından program değişikliğinin gerekçeleri sayılırken, dünyadaki gelişmelere, dünyayla uyuma, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına, bilimsel araştırmalara ve evrensel değerlere çok sık vurgu yapılmasının da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, program hedeflerinin Türk Milli Eğitimi’nin genel ve özel amaçlarıyla uyumlu olmadığı yönünde olumsuz görüş belirtilmesinde, öğretmenlerin üyesi oldukları sendikaların veya kendi dünya görüşlerinin de etkili olduğu söylenebilir

Çağımızda, bir öğretim programının yerel veya bölgesel düzeyde kalması, ulusal sınırları aşamaması beklenemez. Çünkü öğretim programlarının şekillendireceği bireylerin, sadece doğup büyüdüğü ülkenin değil, dünya ailesinin de üyesi olduğu bir gerçektir. Bu durumda, uluslararası alanda rekabet edebilecek güce ulaşabilmek için programların da ulusal ve uluslararası olma dengesini koruyacak, yerellik ve evrensellik çatışmasını ortadan kaldıracak şekilde hazırlanması önem taşımaktadır. Öğretim programı hedeflerinin, ulusal eğitim sisteminin genel ve özel hedefleriyle uyumlu olması, ulusal ve evrensel değerler arasında denge sağlanması, ulusal ve evrensel özelliklerin yanı sıra yerel ve bölgesel özelliklere de yer vermesi, hitap ettiği toplumun değerleri, inançları ve normlarını dikkate alması ve dünyadaki eğilimlere uygun olması gerekir (Çelik, 2006; Demirel, 2017; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Kiroğlu, 2011).

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın içeriğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; program içeriğinin açık ve anlaşılır olarak ifade edildiği, program içeriğinin program hedefleriyle uyumlu olduğu, program içeriğinin ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olarak hazırlandığı, program içeriğinin, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlandığı, program içeriğinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu, program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlandığı ve program içeriğinde ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, Demirel (2017) tarafından ifade edilen “İçerik, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalı; içerik çağdaş gelişmelerle ve bilgilerle uyumlu olmalı; içerik seçiminde öğrencilerin ilgisi, ihtiyaçları, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmalı; içerik teorik ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olmalı; içerik düzenlemesinde yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uyulmalıdır.” görüşü ile paralellik göstermektedir. Doğanay ve Sarı (2008) yaptıkları çalışmada, program içeriklerinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olmasının öğretmenler tarafından önemsendiğini ortaya koymuşlardır. Dinç ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmada, içeriği oluşturan konuların öğrencilerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları konulardan seçilmesinin, öğrenciler tarafından içeriğin daha kolay anlaşılıp kavranmasını sağladığını tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmada; öğretmenlerin, programın içeriğinin çok yoğun olduğu yönünde olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeyle birlikte yaşanan bilgi patlaması, yeni bilgilerin programa yansıtılmasını gerekli kılmaktadır. Burada önemli olan, programa bilgi yoğunluklu bir içerik yüklemek değil; öğrencilerin gelişim ve olgunlaşma düzeylerine uygun, tutarlı, yararlı, dengeli, güncel, çağdaş, hedeflerle uyumlu, sistemli bir bilginin içerik olarak sunulması olmalıdır. Kabapınar ve Ataman (2010) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımız destekleyen çalışmada, konuların fazla oluşu, öğretmenler tarafından öğretim programlarına getirilen bir eleştiri ve sorun olarak kaydedilirken; Doğanay ve Sarı (2008) tarafından yapılan çalışmada, temel bilgilere yeterince yer verilmemesi, içerikle ilgili olarak programların zayıf yönü olarak ifade edilmiştir. Dinç ve Doğan (2010) tarafından yapılan ve konu sayısı ile içerik bilgisinin çok yoğun olmasının, öğretim programları için önemli bir problem kaynağı olduğunun tespit edildiği sonuç araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın eğitim durumlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; Program'da öğrenme-öğretme süreçlerinin açık ve anlaşılır olarak tanımlandığı, öğrenme-öğretmen sürecinin, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak planlandığı, öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın biçimde yararlanıldığı, öğrenme-öğretme sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, Demirel (2017) tarafından ifade edilen “Hedeflere uygun öğrenme-öğretmen stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılmalı, kolay ulaşılabilir eğitim materyalleri belirlenmelidir” görüşü ile paralellik göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde benimsenen yaklaşımlar öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin nedenlerinden biri olduğundan (Baş, 2017; Sarı ve Tertemiz, 2017), program geliştirme sürecinde; eğitim durumlarının, çağdaş eğitim teknolojilerinden üst düzeyde yararlanmayı sağlayacak, güncel öğrenme model ve stratejilerine uygun olarak çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini kullanabilecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Etkinlikler için sınıf koşullarının uygun olmaması, gerekli materyal ve kaynağın bulunmaması, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğretmenler tarafından ifade edilen olumsuzluklardan bazılarıdır (Aykaç ve Başar, 2005; Canerik, 2005; Dinç ve Doğan, 2010).

Yapılan çalışmada; öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinin, bireysel farklılıkları dikkate almadığını, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olmadığını ve öğrenme-

öğretme süreçleri için ayrılan ders sürelerinin yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler tarafından belirtilen bu görüşler, Demirel (2017) tarafından ifade edilen “Öğrenme-öğretme süreçleri bireyin temel gereksinimlerine, hazırbulunuşluk düzeyine ve gelişimsel özelliklerine uygun olmalı, öğrenme-öğretme süreçleri ilgi çekici ve öğrenci merkezli olarak planlanmalıdır” görüşüyle tezat oluşturmaktadır. Gömleksiz ve Bulut (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinin, öğrencilerin ilgi ve meraklarını dinç tutacak, araştırarak ve sorgulayarak bilgiye ulaşmalarını sağlayacak şekilde öğrenci merkezli olarak planlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bireyler farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel özelliklere sahip olduklarından, farklı öğrenme tarzlarına da sahiptirler. Özbay’a (2009) göre öğrenciler, farklı öğrenme gereksinimlerine ve tarzlarına sahip olduklarından, eğitim öğretim etkinliklerinden eşit oranda yararlanamazlar. Bundan dolayı, eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan en ciddi problemlerden birinin, bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme eşitsizliğine etkili çözüm bulmak olduğu söylenebilir (Demir, 2008). Bu sorunun çözümü için, her öğrencinin bir diğerinden farklı olduğunu dikkate alan öğretim programlarının hazırlanması gerekir. İleri düzeyde teknoloji kullanımına dayalı, çağdaş öğrenme model ve stratejilerinin uygulandığı, güncel öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir öğretim etkinliği için zamanın etkili ve verimli kullanılması gerektiği bir gerçektir. Bundan dolayı, program içeriği ile eğitim durumları, zaman unsurunun dikkate alınarak planlanmasını gerektirmektedir. Doğanay ve Sarı (2008) yapılan ve zaman sorununun öğretim programlarında aşılması gereken en önemli problemlerden biri olduğu sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Kabapınar ve Ataman (2010) tarafından yapılan çalışmada, araştırma bulgularımıza benzer olarak, konuların fazlalığından kaynaklanan süre yetmezliğinin, öğretmenler tarafından öğretim programlarına getirilen bir eleştiri olduğu belirtilmiştir.

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın ölçme-değerlendirme ögesine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; programda uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve tekniklerinin açık ve anlaşılır olarak belirtildiği, ölçme-değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleriyle uyumlu olduğu, ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, program içeriğine uygun olduğu, ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçların, Demirel (2017) tarafından açıklanan “ölçme-değerlendirme durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalı, öğrencinin yaşına, sınıf düzeyine, sözcük dağarcığına uygun olmalıdır” temel ilkeleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçme-değerlendirme süreci, çocuklara edindirmeyi düşündüğümüz olumlu davranışların çocuklar tarafından edinilip edinilmediği hakkında bir yargıya vararak, ileriye dönük planlama yapma açısından önemli bir süreçtir (Demirel, 2017). Öğretim programı ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve tekniklerinin açık ve anlaşılır bir biçimde belirtilmesi, hedeflerle ve dersin içeriğiyle uyumlu olması, öğrencilerin ilgili ders sonunda belirlenen amaçlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi açısından önemlidir (Çağlayan & Kıratlı, 2017). Öğretim programında öngörülen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, kazanımları ölçebilecek nitelikte olması gerekir (Gömleksiz & Bulut, 2006).

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı ve programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin zaman açısından uygulanabilir olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Kabapınar ve Ataman (2010) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, kalabalık sınıf mevcutlarının, çok fazla olan ölçme formlarının ve kısıtlı olan ders saatlerinin, ölçme-değerlendirme faaliyetlerini gereği gibi uygulamayı ve denetlemeyi güçleştirdiği sonucu

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Ersoy (2006) yaptığı çalışmada, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin amacına uygun olarak yapılmasının önündeki önemli engellerden birinin zaman sorunu olduğunu belirtmiştir. Yapıcı ve Demirdelen (2007) ile Güven (2011) yaptıkları çalışmalarda ulaştıkları, ölçme-değerlendirme araçlarının çokluğundan ve zaman sınırlılığından dolayı güçlükler yaşandığı sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Aykaç ve Başar (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programlarında öğretmenlerin en fazla ölçme-değerlendirme ögesinde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Bulut (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarında ölçme-değerlendirme ögesini, diğer ögelere oranla daha olumsuz buldukları ortaya çıkmıştır. Programın diğer ögelerinde olduğu gibi, ölçme-değerlendirme ögesinde de bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Bireyler farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel özelliklere sahip olduklarından, her öğrencinin bir diğerinden farklı olduğunu dikkate alan öğretim programlarının hazırlanması önemlidir.

Öneriler

1. Öğretim programının yürütülmesinde en büyük rol öğretmenlere düştüğünden; program geliştirme sürecinin her aşamasına öğretmenlerin aktif katılımları sağlanmalı, öğretmenlerin programa ilişkin görüş ve önerileri program geliştirmenin her aşamasında dikkate alınmalıdır.

2. Programın başarısında, öğretmenlerin programa yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli olduğundan; öğretmenler, programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında daha sistemli ve daha etkili hizmet içi eğitim faaliyetleriyle bilgilendirilmelidir.

3. Programın bilgi yoğunluklu içeriği sadeleştirilmeli; öğrencilerin gelişim ve olgunlaşma düzeylerine uygun, tutarlı, yararlı, dengeli, güncel, çağdaş, hedeflerle uyumlu bir içerik sunulmalıdır.

4. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin ilgi ve meraklarını dinç tutacak, araştırarak ve sorgulayarak bilgiye ulaşmalarını sağlayacak, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alıcı olarak planlanmalıdır.

5. Öğrencilerin başkalarının düşüncelerini ve bakış açılarını ciddiye almaları, çevrelerindeki olayları göz önünde bulundurmaları, öğrendiklerini uygulayarak zihinlerini aktif olarak kullanmaları önemlidir. Bu noktada öğretim programının öğrencilerin yaratıcı fikirler geliştirmelerini ve bu fikirler yardımıyla özgün çalışmalar ortaya koymalarını sağlamalıdır.

6. Daha etkili bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi için, programda önerilen ölçme-değerlendirme formları azaltılmalıdır.

7. Programın öğrenci merkezli olma ve bireysel farklılıkları dikkate alma özellikleri ön plana çıkarılmalı; programın tam olarak anlaşılabilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli kamuoyu desteği sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Altınok, M. A. & Tunç, T. (2013). Bilimsel süreç becerileri bağlamında geçmiş Türk fen programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 22-55.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 883-894.
- Aykaç, N. & Başar, E. (2005). İlköğretim Türkçe dersi eğitim programının değerlendirilmesi. Eğitimde yansımalar VIII. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* içinde (s. 343-361). Ankara: Sim Matbaası.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programları ile 2017 ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1219-1258
- Başar, T. & Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlar, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ve aldıkları disiplin cezaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çağlayan, E. & Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 780-793
- Canerik, H. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. Y. Kavak & E. Taşdemirci (Ed). *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* içinde (s. 362-371) Ankara: Sim Matbaası.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(7), 1-15.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 17-49

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

- Dindar, H. ve Yangın, (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Doğanay A. & Sarı M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M., Özmantar, M. F., Bay, E. & Ağaç, G. (2015). Cumhuriyetin ilanından günümüze eğitimde program geliştirmede ve fen bilimleri programlarında yaşanan değişim ve gelişimler. M. F. Özmantar, A. Öztürk & E. Bay (Ed.), *Reform ve Değişim Bağlamında Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programları Kitabı* içinde (s. 407-424). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, F. (2006). Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 85-89.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26,
- Gömlüksiz, M.N. & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (47), 393-421
- Güven, A. Z. (201). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133
- Kabapınar, Y. & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. Sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791,
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç-Yumuşak, G. (2013). Fen dersinde zihin haritalarının kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-5.

- Kıroğlu, K. (2011). *En Son değişikliklerle yeni ilköğretim programları (1-5. sınıf)*. Ankara: Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2000) Fen öğretiminde araç-gereç kullanımı ve laboratuvar uygulamaları açısından öğretmen yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(5), 242-252.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(3), 597-626
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özata-Yücel, E. (2010). 2005 ilköğretim fen ve teknoloji programının hedefler ve içerik açısından farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 293-310.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90
- Özmantar, M. F. & Öztürk, A. (2017). Problem solving skill in primary mathematics curricula documents of the republican period. *International Journal of Social and Educational Sciences* 4(7), 120-146.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Şahin, S., Öz-Aydın S. & Yurdakul, B. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı yedinci sınıf insan ve çevre ünitesindeki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik İtmi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Sarı, M. H. & Tertemiz, N. (2017). Ortaokul 4. sınıfta dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Sıcak, A. (2014). Fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığının incelenmesi: 2005 fen ve teknoloji öğretim programı örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 182-192.
- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2022). The acquisition level of 21st century skills in the primary education 4th grade social sStudies curriculum. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 600-611.
- Taş, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri laboratuvarı malzemelerini tanıma düzeyleri. S. Olkun, M. E. Deniz, M. Toran, M. H. Sarı & H. Kamışlı (Ed.).

Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

İlköğretim Çalışmaları: Bütünsel Açıdan Çocuk içinde (s. 173-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

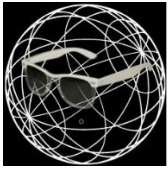
Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Toraman, S. ve Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 11-22.

Yapıcı, M. & Demirdelen C. (2007). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı, H. & Koca K. (2008). Sosyal bilgiler öğretim programı. B. Tay & A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

Taner Özbay* - Ömer Faruk Uzunlar* - Hüseyin Demir* - Altan Yener*
Hakan Baştuğ* - Burcu Kıratlı Baştuğ* - Yunus Ergin*

Abstract

A learning organization is an environment where people constantly increase their capacity to create the results they really want, new ways of thinking are nurtured, shared dreams are freely discussed, and joint learning is constantly practiced. A learning school is not only a school where students actively participate in the teaching process, but also a school where students learn to learn as a process, an achievement. In the learning school, no distinction is made between the teacher and the student, the stakeholders at every level of the institution are the implementers and distributors of the learning process. School as a learning organization is an organization that "learns together", can control itself with a "cybernetic" approach, where creativity, change and continuity are the basic principles, and learning becomes a lifestyle. In this study, first of all, the concept of learning organization was defined, the characteristics of the learning organization were explained, the disciplines of learning organizations were summarized, and suggestions were developed by evaluating public schools in the context of learning organization characteristics.

Keywords: Learning organization, Learning school, Leader, Manager, Traditional organization

Kamu Okullarının Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi

Öz

Öğrenen örgüt, insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli artırdıkları, yeni düşünce yapılarının beslendiği, ortak hayallerin serbestçe tartışıldığı, beraberce öğrenmenin sürekli uygulandığı bir ortamdır. Öğrenen okul, öğrencilerin sadece öğretme sürecine aktif katılım sağladığı okul değil, öğrencilerin öğrenmeyi bir süreç, bir kazanım olarak öğrendikleri okuldur. Öğrenen okulda, öğretmen ve öğrenci ayrımı yapılmaz, kurumun her kademesinde bulunan paydaşlar, öğrenme sürecinin uygulayıcısı ve dağıtıcısıdır. Öğrenen örgüt olarak okul, "birlikte öğrenen", "sibernetik" yaklaşımla kendini denetleyebilen, yaratıcılığın, değişimin ve sürekliliğin temel ilke olduğu, öğrenmenin yaşam tarzı haline geldiği örgütlerdir. Bu çalışmada öncelikle öğrenen örgüt kavramı tanımlanmış, öğrenen örgütün özellikleri açıklanmış, öğrenen örgütlerin sahip olduğu disiplinler özetlenmiş ve öğrenen örgüt özellikleri bağlamında kamu okulları değerlendirilerek öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen örgüt, Öğrenen okul, Lider, Yönetici, Geleneksel örgüt

Type: Research article	Sending Date: 18.12.2022	Acceptance Date: 01.03.2023
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

To cite: Özbay, T., Uzunlar, Ö.F., Demir, H., Yener, A., Baştuğ, H., Kıratlı-Baştuğ, B., & Ergin, Y. (2023). Evaluation of public schools in context of learning organization characteristics. *Journal of Unique Glance at Education*, 1(1), 30-43. doi:10.5281/zenodo.7575597

* School principal, Ministry of National Education, Turkey, tanerozbay52@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2601-8885
* Assistant principal, Ministry of National Education, Turkey, omerfarukuzunlar@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4843-4580
* Assistant principal, Ministry of National Education, Turkey, hsynelfdmr@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4941-2818
* School principal, Ministry of National Education, Turkey, altanyener52@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8937-6981
* Teacher, Ministry of National Education, Turkey, hakanbastug52@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3130-1466
* Teacher, Ministry of National Education, Turkey, burcu.4452@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7090-0248
* Teacher, Ministry of National Education, Turkey, yunusergin1299@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7121-7034

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

Instroduction

Each era had a premise value; Philosophy in Antiquity, Religion in the Middle Ages, New Science in the Age. Today's most important value is technology and therefore knowledge. Another factor that is as effective as the individual in acquiring, developing and transferring information is are organizations. In this ever-changing age, reaching information, catching innovation, learning the transformation of organizations is inevitable in order to ensure its continuity. learning, human, learning organizations based on knowledge, quality and human values should be brought to the fore (Çalık, 2003). Learning organizations are organizations that put the individual in the center and are active in competition. As a means of creating positive synergy by increasing quality on the basis of learning and qualifications. Transformative, modern, which uses learning and strives to make learning a permanent culture and open systems. Schools, which are the first step of formal learning, are in this context is of great importance.

In the information society, schools that are educational organizations are not teaching institutions but learning institutions (Taşargöl, 2013). The existence of schools in the contemporary education environment Its sustainability depends on the successful realization of this transformation. learning school, in which students are active, learning activity is at the forefront, not teaching activity is the school where he attended (Fındıkcı, 1996). It teaches students to access information, an education system that makes them autonomous learners, but schools are learning organizations become possible.

Depending on the pace of social and educational change, the necessity of schools to be "learning organizations" is becoming increasingly important. As a learning organization, the staff of the school should see their professional development not as a task to be completed but as an ongoing job of a lifelong learner. The main goal in such an institution is to focus on student learning. In creating a learning school that will provide individual and collective learning, the leader has an important role, especially in creating the right culture and climate. It is impossible to create a learning school without such dedication.

Learning Organization Concept

In today's rapidly changing and developing world, it is not enough to have a thinker for the organization. The thought of one person thinking of everything from above and others following him loses its importance and value. Therefore, the need for the organization to learn as a whole arises. The rapidly changing management understandings in the world cause the restructuring of organizations and the emergence of new trends. One of these trends is the concept of "learning organization". In addition to these explanations, the fact that organizations have become "learning organizations" is basically the result of a development according to some authors. According to these authors, "learning organization" refers to the last step in this development process (Koçel, 2005; Özgen & Türk, 1996)

According to the philosophy of the learning organization, the way to adapt to changing conditions is through continuous learning. The learning process is also defined as the assimilation of experiences, increasing the capacity of people to develop new ideas and find solutions to problems (Özgen & Türk, 1996; Taşkın, 1993). Because education, which is considered as a factor of production, no matter how important it is, if employees and organizations do not learn from it and apply it, it will not work.

Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin

The learning organization is where people continually increase their capacity to create the results they really want; new mindsets are nurtured; where common dreams are freely discussed; It is an environment where collaborative learning is practiced continuously. The Learning Organization, with its problem-solving-based structure, is designed for effectiveness differs from the traditional organization (Akhtar ve Khan, 2011). Other learning organization it is the spread of “learning” activity to all parts of the business that differentiates it from other organizations for learning. Instead of specifying a separate time frame, it is possible to interact with individuals in the organization (collaboration, division of labor) learning turns into a process (Braham, 1998). When learning organizations are mentioned, organizations that can predict change and adapt quickly to change come to mind. Garvin (2000) learner organizations; defines them as structures that produce and interpret information, use new information and transform it into behavior.

In summary, a learning organization is one in which people continually increase their capacity to create the results they truly want; new mindsets are nurtured; where common dreams are freely discussed; It is an environment where collaborative learning is practiced continuously. There is a constant cultural change in this environment. In order to create this environment, change agents who believe in this approach are needed and the support of the top management is inevitable for success. However, in such an environment, learning organizations can constantly renew themselves and maintain their dynamism (Kaplama & Varoğlu, 1997).

Disciplines of the Learning Organization

The learning organization consists of learning and mastering the five 'learning disciplines' (Senge, 2007). Each discipline must be studied individually, but all together can make up the learning organization. These:

Personal Dominance: The individual's self-education and the necessary competence form the basis of organizational learning. Personal competence is the discipline of constantly opening and deepening our personal vision, focusing our energies and seeing reality objectively. Individuals' personal abilities cost the organization they are in. The personal abilities gathered under the umbrella of an organization are defined as the knowledge and learning capacity of that organization. Therefore, an organization's willingness and capacity to learn cannot be greater than that of its members. Personal mastery is when individuals within the organization learn to develop their own personal capacity to achieve the results they desire. In other words, personal mastery requires creating appropriate learning environments that will enable teammates' organizational learning in line with the desired organizational goals and objectives.

The individual needs to clarify his or her vision and become adept at helping to create an organization that supports its employees in developing their individual skills. Developing an individual vision is the foundation of a shared vision. Individuals must be able to organize their own lives according to what is important to them. A truly shared vision can only be developed when individuals in the organization can receive support for their desire to improve themselves.

Mental Models: Mental models include the enrichment of each individual's inner world, understanding how his personal decisions and actions are shaped, and constantly pondering enlightenment. Therefore, mental models; It is a system of values that directs individual and social preferences and behaviors, shapes social attitudes, rooted in prejudices or does not allow them to pass. It is to create new ways of thinking and analysis methods belonging to the person

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

and in this way to make himself more open to the influences and suggestions from others. Mental models help us both re-make sense of the world and guide our actions.

Shared Vision: Vision is a perspective formed by understanding, views and thoughts that express where and under what conditions an organization will be for the future. The idea of shared vision includes the principles that support the journey to the future and guide the practices, as well as the strengthening of the sense of belonging of the individuals within a certain group and the creation of a common desire for the future.

Team Learning: As a basic concept, team learning depends on the production of institutional knowledge. Teams can be seen as non-individual basic learning units. The discipline of team learning involves uncovering a talent greater than the sum of the abilities of individual individuals and developing the relational thinking styles and capacities of groups within the organization. In order to be able to see and interpret information objectively, it is necessary to be able to examine, discuss and interpret it by a certain group. In addition, the purpose of team learning in organizations is to realize an effective synergy. Revealing a shared picture of the future in terms of individuals and organizations makes it possible for all members of the organization to unite around common beliefs and values, to devote themselves to the organization and to participate in activities. The discipline of team learning begins with "dialogue"; it is the capacity of members of a team to set aside assumptions and engage in genuine "thinking together".

Systems Thinking: Systems thinking encompasses the language and ways of thinking necessary to understand and describe the interrelationships and pressure groups that shape organizational behavior. This discipline helps employees and managers understand how systems will change more effectively and act in harmony with the processes of the wider natural and economic environment. Looking at the organization from the perspective of the system envisages first identifying its internal and external stakeholders, then recognizing the system in general and optimizing it. In other words, organizations that do not have systems thinking have to take two steps forward and one step back. We can liken the organization and its employees to a system connected by an invisible fabric of interrelated actions. Systems thinking is a conceptual framework, a body of knowledge and tools. It allows us to see the whole plot more clearly and helps us see how we can change them most effectively. Systems thinking is the development of the ability to see existing but invisible connections between activities that are related to each other and to understand the effects they have on each other. With this aspect, systems thinking is the structure that gathers learning organization disciplines.

Characteristics of Learning Organizations

The five basic principles of the learning organization, which was first used by Senge as a concept learning discipline: Systems thinking, personal mastery, mental models, shared vision and team learning (Çalık, 2003; Gürkan 2007; Senge, 2007). System the idea of seeing the plot as a whole and how it can be changed necessary to understand. The discipline of personal dominance is the individual truth evaluation, deepening and assimilation of thought. Mental models are it is the assumptions, beliefs and perspectives that shape the perception of the world vision group. It is a joint plan for the future. Learning in a team is as a joint action of the members of the organization with the idea of "unity" away from individuality imaginable.

The feature that makes learning organizations different from other organizations is that the learning process decisiveness and continuity of the interaction between all stakeholders of

*Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin*

the organization, spread to every layer that is the fact. Here, learning is not a finite and time-constrained concept; organization retrospective evaluations carried out simultaneously with the development of its members and the problematic of “what” should be done about the future, including the dimension of “how” should be done, it is a moving process in which everyone is active at some point in the change. Traditional in organizations, the vision is determined by the management or manager, while in learning organizations vision, active participants who go beyond the stakeholders' own areas of responsibility, it comes out of a common consciousness with what they have become. This is the ability to achieve goals within the organization it brings a more realistic approach at its point.

The problem in traditional organizations solving, often through authority and power as an extension of the hierarchical structure while taking place, work through the evaluation of past experiences in learning organizations it is the process of developing solutions within the union. Responsibilities and roles, each of the organization it is distributed among each member at its level; everyone is involved in the success/failure of the organization he is influential and has a say in its development/regression. Leaders in learning organizations, autocratic and it is not the most authoritative, but rather distributive and democratic. Leaders of learning organizations they are involved in the process through interaction and intervention in planning; the members themselves in shaping the future of the organization and the system by enabling it to realize they are supporters.

Organizational learning types can be classified in many different ways. In general on the other hand, first, when employees encounter a problem from the external environment with the objectives of the current strategy with a problem-solving-oriented approach and without any change in vision, the event is simply a change of behavior and from the "one-way learning" process, which is the solution of can be mentioned. In this process, existing norms and values are not questioned they stay in line with their determined targets (Yazıcı, 2001). As a second process “Double-loop learning” is the questioning of the values and methods of the organization, to be detected and corrected. Here, the formation/change of organizational culture there is an opportunity to encourage employees to learn new things. As the third In the "cybernetic" learning approach, there is a continuous interaction and information with the system environment is in the exchange; so that the system is intelligent and self-regulating (Çalık, 2003). Organizational learning types, “from mistakes” learning”, evaluation of organizational problems in the past, “learning from customers” means people who are directly involved in the product/output assessments, “learning by benchmarking”, valuation of practices carried out by other institutions/organizations for better and its adaptation, “learning to learn together” means that the members at all levels learning by working through common consciousness through interaction and sharing can be classified.

The vision of traditional organizations is determined by the top management. In learning organizations, on the other hand, there is a shared vision that emerges from all organizational units. However, senior management is responsible for ensuring the emergence and development of the vision. In the classical organization, while the top management decides what to do, individuals and units in the organization are given the task of continuing their actions in this direction (Tolgay, 2010).

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

Table 1. *Comparison of Learning Organizations and Traditional Organizations*

Learning Features	Traditional Organizations	Learning Organizations
who is learning	Posted, rewarded or similar groups (managers, other organization members)	Everyone, all employees, all department members
who teaches	In-house trainer or external experts	People closest to the job, educators, experts.
Who is responsible	education department	Everybody
What kind of learning tools do people use?	Lessons, training on the job. Master-apprentice relationship, formal education, learning plans.	Lectures, on-the-job training, learning plans, benchmarks, teams, personal efforts, pair work.
When employees learn	When they have to, the first few months, when they have to	Always long term.
What skills do employees learn	Technical	Technical, commercial, interpersonal, learn to learn
Where do they learn	In classrooms, at work	In classrooms, in meetings, in the workplace and outside
Timing	today's requirements	future requirements
Feelings	without enthusiasm	Enthusiastic

Organizational theorists consider the learning organization as a solution to the three basic problems that exist in traditional organizational structures: segmentation, competition, and responsiveness. First, segmentation, which is based on specialization in learning organizations, prioritizes flexibility by presenting it as different functions that enable autonomous movement. Second, learning organizations place emphasis on cooperation as well as competition. Overemphasis on competition can weaken cooperation. Members of the management team compete with each other to demonstrate that they are fairer, more knowledgeable, and persuasive. The third is reaction in traditional organizations (Kingır & Mesci, 2007).

School as a Learning Organization

In the information society, the purpose of education today, the presentation of information and where desired it's not a recall. The education system will be able to realize autonomous learning demands the development of individuals. For this purpose, schools are also organizationally must learn to learn. The learning school is active in the teaching process of the students not the school in which they participate, but rather the students' learning as a process, an achievement it's the school where he learns. In the learning school, there is no distinction between teacher and student; each of the institution stakeholders at the level of education are the implementers and distributors of the learning process. As a learning organization, the school establishes itself with a "co-learning", "cybernetic" approach control, creativity, change and continuity are the basic principles, learning organizations that have become a lifestyle (Aksu, 2013; Subaş, 2010). Başaran, learning states the characteristics of schools as organizations as follows (Taşargöl, 2013):

1. Defines expected learning with clearly stated objectives and is visionary.
2. It creates a culture of change.
3. The staff tends to develop and supports its staff.
4. Performs the right service in the process of social change.
5. Collaborates with different groups and renews the organizational structure.
6. Constantly correcting himself by getting feedback from the production process and its outputs tries to renew it.

*Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin*

In this context, first of all, it is necessary to examine the development of vision. In learning organizations, the vision is determined not only by the manager but also by the organization at all levels determined by the joint participation of its members. In this way, the validity of the vision realism and renewal may be possible. Schools to learning organizations one of the most important factors in the transformation of the culture is the culture of change. Creating a culture of change begins with the assimilation of the concept of change. It, will begin with the question of “what” is the thing that needs to change, parties (students, teachers, administrators, parents, school staff) agree on this issue. will evolve into the process by asking the question of "how" what problems can be encountered and what the solutions can be process will be expanded. However, it should not be forgotten that change is a long and it is a complicated process; continuously to achieve the goals set in the vision. students and students with a high desire for learning and development in an individual sense and renewing strategies needs teachers. In maintaining this delicate balance of change, personnel development is one of the key issues.

First of all, the school administrator's democratic, supporting, respectful to all groups and playing a conciliatory role in school-environment relations must. Thus, in-service training in schools and out of school teacher participation in activities will increase, their professional development will be supported and the teacher, who knows that he is important, will perform the right services in the change process. As a learning organization, the school's ability to cooperate with different groups to ensure the openness of the process and to include educational technologies in the learning process can be accomplished by communication with other institutions will increase the quality of the organization, two-way interaction strengthens ties with society and helps to follow innovations will become an element. Getting feedback from processes and outputs and system improvement in the context of this, successful teachers and students are motivated by rewarding, right/wrong in operation can be made visible to everyone.

The role of administrators in schools as a learning organization, vision goals and school culture, increasing the competence of employees, cooperation and dissemination of sharing. For this, first of all, managers open to criticism, new ideas and approaches, supporting the development of teachers, they must prove to be democratic and collaborative leaders. Opportunity throughout the school and it should create equality of opportunity for all stakeholders and spread the importance of learning as its mission they should acquire. Curriculum, wishes and needs of teachers, students and parents converted into a common denominator accordingly. In the learning school, teachers only transferring information, memorizing, evoking is not here, teaching here, multidimensionality wins. The teacher is the one who teaches the students to search, question and acquire knowledge; at the same time more than his colleagues, superiors, subordinates and all. He is a learner from the student and even with the student. The teacher is now the informant not in a position, but in a position of learning while teaching (Özdemir, 2000). Focus in this new system, where the student is the point, knowledge is now used and more it is an “acquired” resource for production. As a learning organization, the school gives them the ability to manage themselves; their desire and enthusiasm for learning encouraged students internalize learning and make it a part of their lives they have brought.

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

Learning Organizations and Leadership

Leadership has an important meaning for learning organizations. Because, leaders in learning organizations are people who walk forward, reveal the learning abilities and competencies of the organization, and build learning organizations by removing the obstacles to organizational learning, regardless of their positions in the management or hierarchical authority. Senge (2007) state that leaders who think, question and take risks can create and develop a learning organizational culture. Avalio and Bass (2002) identified three basic leadership types as transformational, follow-up and ineffective (laissez-faire) leadership and defined the roles of these leadership styles on organizational success and effectiveness.

To increase the capacity of schools to be learning organizations; It is important to allow individuals with creative thinking skills to work in an environment where they can easily explain their thoughts and to provide a suitable environment for them to implement these ideas. Educational administrators who exhibit authoritarian or ineffective leadership styles cause teachers with creative thinking skills to distance themselves from the organization or to withdraw into themselves (Uzunçarşılı & Özdayı, 1997). School administrators should determine their own mental models and be the pioneers of creating an environment that is open to change and conducive to learning (Schlechty, 2009).

Senge mentions four competencies as the leadership role of the learning organization. First, leaders need to be mobilized and have difficulties with no easy solutions the ability to lead people to problems. Second, the leader's difficult the need to recognize systems thinking when dealing with situations. As the third, the leader must also be the leader of learning. Reflecting on your own decisions and those of others they know that it takes time to capitalize on their ideas leaders he is also aware of his own personal visions, strengths and weaknesses.

To be a living organization that constantly learns, first of all, It means that the leader is always open to new learnings. Also, employees some behavioral models of leaders to reveal their learning abilities display is important. To create an organizational environment that is willing to learn continuously, to create effective creative ideas and to disseminate these ideas within the organization and development are examples of these behavioral patterns learner. Leaders have four basic roles in organizations (Yazıcı, 2001):

1. Leaders, primarily with their thoughts and behaviors, they should show that they are people who are open to learning and development and they should take an active role in all kinds of activities. However, by this the attitudes and behaviors of the employees of the organization as a result of an interaction can be directed.

2. Presenting learning and development opportunities to all employees of the organization should take on the role of support and support.

3. By integrating learning opportunities into their daily work, they should create a system where they can find the opportunity to learn at any time.

4. Importance of learning to other departments and the organization as a whole should undertake the dissemination mission.

To transform their schools into lifelong learning, by making them work towards their goals and enabling them to be innovative the primary responsibility for implementing organizational learning disciplines rests with school leaders decreases. According to Senge, “organizational learning” is a possibility, that is, its own future a possibility that provides the

*Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin*

capacity to create. School leadership, suitable for a situation multiple perspectives, choosing the structure or a combination of structures unlocks this capacity. Establishing organizational learning and particularly adept at using symbolic structure to convey organizational vision.

Learning School Manager

In the information society, the aim of education today is not the presentation of information and its recall when requested. The education system demands the training of individuals who can realize autonomous learning. For this purpose, schools also need to learn to learn organizationally. A learning school is not a school where students actively participate in the teaching process, but a school where students learn to learn as a process, an achievement. In the learning school, there is no distinction between teacher and student; Stakeholders at all levels of the institution are the implementers and distributors of the learning process. School as a learning organization is an organization that "learns together", can control itself with a "cybernetic" approach, where creativity, change and continuity are the basic principles, and learning becomes a lifestyle.

The best way to ensure that effective ideas are accepted within the organization is to spread it throughout the organization. For this, first of all, there must be a vision and understanding patterns shared by the employees within the organization. The existence of such a culture ensures the volunteering of the employees, increasing the competencies and learning capacities of the employees; moving from approaches that punish mistakes to approaches that take lessons from mistakes and removing all obstacles for change to happen; The openness of employees to each other will ensure that effective ideas are easily spread within the organization and generalized by being accepted within the framework of a common understanding and broad-mindedness.

In learning organizations, the vision should be determined not only by the manager but also by the joint participation of the members of the organization at all levels. In this way, the validity of the vision, its realism in achieving the goals and its renewal can be possible. Another important factor in transforming schools into learning organizations is the culture of change. Creating a culture of change begins with the assimilation of the concept of change. This will begin with the question of "what" is the thing that needs to change, and the process will evolve by asking the question "how" after the parties (student, teachers, administrators, parents, school staff) agree on this issue. The process will be expanded by discussing what the solutions might be.

First of all, the school administrator should assume the role of democratic, supportive, respectful to all groups and conciliatory in school-environment relations. In this way, teacher participation in in-service training activities held in schools and outside the school will increase, and the teacher, who knows that his professional development is supported and cared for, will provide the right services in the change process. The school's ability to cooperate with different groups as a learning organization can be achieved by providing the openness of the learning process and incorporating educational technologies into the learning process. Communication with other institutions will increase the quality of the organization, two-way interaction will strengthen ties with the society and become a helpful element in following the innovations. In the context of receiving feedback from the process and its outputs and system improvement, successful teachers and students can be motivated by rewarding, and the right/wrong things in the process can be made visible to everyone.

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

The role of administrators in schools as a learning organization is to adopt the vision goals and school culture, to increase the competencies of the employees, and to expand cooperation and sharing. For this, first of all, administrators must prove to their employees that they are democratic and sharing leaders who are open to criticism, new thoughts and approaches, support the development of teachers. They should create equality of opportunity and opportunity for all stakeholders throughout the school and make it their mission to spread the importance of learning.

To increase the capacity of schools to be learning organizations; It is important to allow individuals with creative thinking skills to work in an environment where they can easily explain their thoughts and to provide a suitable environment for them to implement these ideas. Educational administrators who exhibit authoritarian or ineffective leadership styles cause teachers with creative thinking skills to distance themselves from the organization or to withdraw into themselves. School administrators should determine their own mental models and be the pioneers of creating an environment open to change and conducive to learning.

The best manager is one who creates a healthy and strong learning environment and constantly encourages the self-cultivation of everyone in the organization; In addition, working with qualified individuals does not eliminate the need for continuous learning of those individuals. The learning organization requires a new understanding of leadership. Defining the mission of the organization requires expressing this vision to the employees of the organization by creating a sense of shared goals that binds together the various activities done throughout the organization as a whole.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The most important feature of the century we live in is the rapid changes. Especially in the last 20-25 years, the developments and changes in the field of communication have caused radical changes on organizations, and the use of information systems based on information technologies has begun in a wide area from the public to the private sector. The use of information systems has changed the current life styles of individuals and societies, as well as different effects on organizational structures, ways of doing business, and relations between individuals working in the organization. The desire to make full use of information technologies for organizational purposes has revealed the necessity of integrating and managing these technologies within a system framework. Accordingly, information processing units have been established in most organizations (Karahan & Yılmaz, 2010).

The world has now entered the age of the "information society". Not only individuals and states, but also companies have entered into an intense learning need. In the face of the fierce competition environment, rapid change in science and technology, and environmental conditions that are increasingly uncertain and complex, organizations have entered into new searches. In the context of these quests, organizations are increasingly trying to become a "learning organization" (Öneren, 2008).

The fact that a dynamic and proactive continuous education model designed within a system approach that accurately expresses today's conditions in organizations has become operational is of great importance in terms of training and development activities on the one hand, and creating a learning organization on the other. A learning organization consists of learning individuals. Continuing education is an approach that enables employees in the organization to become learning individuals. Thanks to continuous education, continuous

*Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin*

learning will result in making education a lifestyle by employees, and employees who have adopted learning as a lifestyle will start learning as a group with collective learning (Atak & Atik, 2007).

Learning organizations, with their structures that require constant change, development and learning, are key to individual and organizational development with behaviors such as providing economic returns for the business, positive feelings of employees, sensitivity to the wishes and needs of employees, and solving problems and conflicts (İmamoğlu & Mutlu, 2012).

It should not be forgotten that the basis of learning organizations is human; A person who is open to learning, a person who follows change and can contribute to change. As we mentioned earlier, learning is one of the few advantages that exist today to compete better. This brings some responsibilities to institutions and their employees. Institutions should make some investments in order to be a learning organization and the learning event should be organized in a way that covers everyone. Learning organizations have some characteristics. In order to be a learning organization, these features must be taken into account and fulfilled one by one by the institution that wants to be a learning organization. In this sense, in order to be a learning organization, it is necessary to respond to the learning needs of the employees, to create a suitable learning environment, to see and eliminate the learning deficiencies, to consider the learning organization disciplines as a whole, to allocate the necessary resources and to provide opportunities to encourage the employees in this regard (Çoban, 2006).

Education in the information age, keeping up with the speed of developments, being able to follow up-to-date it has gained a life-long feature due to reasons such as: In such a case, teaching learning activities also change shape, the structure of educational organizations and their stakeholders must change radically. Today, schools are becoming learning organizations. It seems like the only way they can survive change, labor, time, it is a process that requires investment and cooperation. States first, starting from the top, review their policies and strategies to make schools learning organizations should pass. Afterwards, educational environments, administrators and teachers are learning schools. Professional development to be organized to improve the perceptions of should be improved through seminars, workshops and committees. Monitored in teacher training the way should be modernized, it should be an opportunity for teachers to acquire a culture of self-development should be given. As regulars of lifelong learning, teachers use technology and must constantly follow the innovations in education in the global sense, should make the temperament of their relationships collaborative and ultimately teach their students to learn. As teachers, they should set an example. Autonomous learning individuals, learning schools; learning schools evolve into a system with high functionality; the system itself it serves for the construction of an organic and learning world that is self-sufficient.

Every individual working in a learning organization should think together with his teammates in line with the purpose of the business, provide competitive advantages in order to be successful, and take his place by taking important steps in our changing world. At the same time, the models specified in learning organizations should be well learned, applied, supported and addressed by all members of the group within the framework of systems theory. Considering the free market economy, companies have made significant contributions to creativity, openness, group work and continuous self-improvement instead of complexity by using learning organizations. Even if the specified conditions are met in the learning

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

organization, the absence of a leader to guide the group can create a significant deficiency. Considering the mistakes made in the past, generating new ideas should be among the important issues. The "five disciplines" developed by Senge can be used by learning organizations in studies (Kıngır & Mesci, 2007).

In recent times, where international competition has accelerated, the rapid pace of integration with the World these developments have forced organizations to keep up with these rapid developments. These rapid developments have left organizations faced with very different and new problems. While struggling with these, employees should learn to learn both individually and as a team, while organizations should be planned and flexible and closely follow global developments. Sharing information with all employees will only be possible with the understanding of a learning organization. In order to be successful and gain competitive advantage, organizations should be learning organizations that take organizational learning into account today and in the future (Öneren, 2008).

In the studies to be carried out on the way to become a learning organization, the point of view of the institution manager is very important. The organization will develop continuously with managers who are open to innovations, can make correct and constructive criticisms, evaluate the criticisms without prejudice and ensure their personal development. The manager, who is not the manager but the person consulted, will be in constant communication with his employees. It will deal with the entire organization in any work done. Since the authoritarian management approach is replaced by a flexible management approach, employees will not have to comply with strict rules. Employees who feel that they are valued will increase their productivity. Studies in learning organizations should cover a long period of time. Because the studies complement each other.

It is not considered possible for our schools to be evaluated as learning organizations with their current status. It can be said that our schools often show traditional organizational characteristics. Strict hierarchy, excessive adherence to rules, test anxiety, ranking and classification, strict superior-subordinate relationship are some examples of these. Specialization, autonomous training, flexible working, cooperation and trust are essential in learning organizations. In learning organizations, the wishes and needs of individuals as well as the goals of the organization are taken into account, and the leadership understanding that strives to carry the followers forward is displayed in these organizations. When the subject is evaluated in this context, it can be said that our schools do not fully have the characteristics of a learning organization.

He who has not learned to learn himself cannot give the ability to learn to anyone else. In this respect, it is imperative that schools be learning and developing organizations. Being a learning organization will be possible by being a learner as an organization and being an organization that can organize learning. Organizational learning is a dynamic concept that expresses a change and development, especially structural. A learning school refers to a learning institution as an organization. Being a learning school is possible with the cooperation of its members. Such learning is a process in which school members continuously improve their qualifications, but it is also a process that improves the learning capacity and experience of the learning school. Being a learning school means aiming to improve school quality according to changing needs and conditions. For this, a serious change and transformation process should be started from the curricula to the educational philosophy and policies. Schools should be structured flexibly, exam anxiety should be eliminated, rigid hierarchy should be set aside,

Taner Özbay - Ömer Faruk Uzunlar - Hüseyin Demir - Altan Yener
Hakan Baştuğ - Burcu Kıratlı Baştuğ - Yunus Ergin

excessive prescriptiveness should be abandoned, people should be valued, employees' participation in the decisions taken should be ensured, a democratic school environment should be established, and a good school climate should be established. In order for schools to maintain their continuity and become a learning organization, the management staff must be open-minded, supportive of education and development, and open to innovations.

References

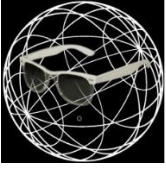
- Akhtar, N. & Khan, R.A. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 257-270.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Atak, M. & Atik, İ. (2007). örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 5(3), 63-70.
- Avalio, B. J. & Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. A. Tekcan (Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çoban, G. (2006). *Öğrenen organizasyon ve bankacılık sektöründeki uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye*, 3(7), 38-47
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 3(2), 78-91.
- Gürkan, G. (2007). Öğrenen örgütler: Yükseköğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olması. *Journal of Administrative Sciences*, 5(2), 118-130.
- İmamoğlu, A. F. & Mutlu, T. O. (2012). Spor işletmelerinde öğrenen organizasyon uygulamalarının örgütsel performansa etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 123-145
- Kaplama, V. & Varoğlu, A.K. (1997). Öğrenim kurumlarında bir toplam kalite yönetimi aracı olarak öğrenmeyi öğrenme modeli ve öğrenen organizasyonlara geçiş sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 69-92
- Karahan, A. & Yılmaz, H. (2010). Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi ilişkisi: afyonkarahisar ilinde bulunan hastane yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(1), 147-174.

Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics

- Kingir, S. & Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 63-81.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği: yönetim organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik- modern- çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 163-178.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özgen, H.& Türk, M.(1996). Öğrenen organizasyon sistemi ve öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2), 478-497
- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for learning: How to transform schools to learning organizations*. San Francisco: Wiley Publishing.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. A. Doğukan ve A. İldeniz (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Subaş, A. (2010), *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Taşargöl, A. (2013). *Okulların örgüt olarak değerlendirilmesi: İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa
- Tolgay, F. (2010). *Öğrenen organizasyonlar ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Uzunçarşılı, Ü. & Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(9), 359-367.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. This study does not require ethics committee approval. Because this study; It is not a study that collects data from the participants by using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques. This study is not a study in which humans and animals are used for experimental or other scientific purposes. This study is not a clinical study on humans or animals.



Okullarda Yaşanan Çatışmalarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerine Bir İnceleme

Osman Eyri* - Erkan Güngör* - Zehra Zümrüt Eyri*

Öz

Bu araştırmanın amacı; okullarda yaşanan çatışmalarda yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelemektir. Bu çalışmada genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 124 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, "Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği" kullanılmıştır. Yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulguları ortaya koyabilmek için betimsel istatistik analizi, çatışma yönetim stratejilerinin kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, çatışma yönetimi stratejilerinin kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticileri tarafından en çok uzlaşma stratejisinin en az ise tümleştirme stratejisinin kullandığı, okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu, hükmetme stratejisinin kullanım düzeyine ilişkin algı ile kıdem arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma ve uzlaşma stratejilerinin kullanım düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında görev yapılan okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel çatışma, Çatışma yönetimi, Çatışma yönetimi stratejileri, Okul yöneticisi, Öğretmen

An Investigation on Conflict Management Strategies Used by Administrators in Conflicts in Schools

Abstract

The purpose of this research, the aim of this study is to examine the conflict management strategies used by administrators in conflicts in schools in the context of teachers' views. In this study, single scanning model and relational scanning model, which are general scanning models, were used. The study group of the research consists of 124 teachers determined by the easily accessible case sampling method. "Uterine Organizational Conflict Scale" was used as a data collection tool in the study. Descriptive statistical analysis was used to reveal the findings regarding the level of use of conflict management strategies by managers. Independent groups t-test was used to determine the relationship between the level of use of conflict management strategies and the gender of teachers. The Kruskal Wallis-H Test was used to determine the relationship between the level of use of conflict management strategies and the seniority of teachers and the type of school they work in. In the study, it was determined by the school administrators that the consensus strategy was used the most and the integration strategy was used the least. In the study, it was determined that there was a significant difference according to gender in the perceptions of school administrators regarding the

* Okul müdürü, Bodrum Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu, osmaneyri@hotmail.com, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3607-2383

* Okul müdürü, Hüseyin Turgut Karabağlı Ortaokulu, erkangungor4148@gmail.com, Türkiye, ORCID: 0000-0003-1275-1154

* Müdür yardımcısı, Bodrum Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu, zehra_zumrut@hotmail.com, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9236-7883

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

levels of integration, compromise, avoidance and compromise strategies. In the study, it was revealed that there is a positive and significant relationship between the perception of the level of use of the domination strategy and seniority. In the study, it was concluded that the type of school in which the teacher worked did not make a statistically significant difference in the perceptions of teachers regarding the levels of integration, compromise, avoidance, compromise and compromise strategies.

Keywords: Organizational conflict, Conflict management, Conflict management strategies, School administrator, Teacher

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 20. 12. 2022	Kabul Tarihi: 28.02.2023
---------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

Atf: Eyri, O., Güngör, E. & Eyri, Z.Z. (2023). Okullarda yaşanan çatışmalarda yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 44-59. doi: 10.5281/zenodo.7595751

Giriş

Örgütleri oluşturan bireyler birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bu insanların; ilgi alanları, becerileri, olay ve durumları algılamaları, benimsedikleri değerleri, ileriye dönük beklentileri, karakter ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, örgüt içerisinde bazen anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar ve çatışmalar örgütü çok yönlü olarak doğrudan etkileyen olgulardır (Taş, 2018). Bu nedenle örgütlerde meydana gelen anlaşmazlıkların ya da çatışmaların dikkate alınmaları ve önemsenmeleri gerekir. Çünkü örgütsel verimliliğin ve başarının bu çatışmaların varlığından ciddi şekilde etkilendikleri söylenebilir. Çatışmaların örgütü doğrudan etkileme özelliğinin, çatışmaların örgütün lehine yönlendirilmeleri ve kontrol edilmeleri gereğini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Geçmişten günümüze çatışma kavramına bakış açısında değişiklik meydana gelmiştir. Geleneksel bakış açısı çatışmaların örgütler için tehdit unsuru olduğunu ve olanaklar ölçüsünde en kısa sürede bertaraf edilmeleri gerektiğini savunurken; davranışçı bakış açısı örgütteki bazı sorunların ortaya çıkmasını sağlamak açısından çatışmaların bazı yararlarının olabileceğini savunmuşlardır. Bu tartışmaların varlığına rağmen, günümüzde çatışmanın örgütsel yararı olduğu düşüncesi üzerinde anlaşma sağlanmış bir konudur (İpek, 2012). Çatışmaların örgütlerdeki durağanlığı önleyerek ve yaratıcılığı teşvik ederek örgütlerin gelişimine ve yaşamına katkı sağladığı söylenebilir (Daft, 2016). Çatışmaların örgütlerin kaçınılmaz birer gerçeği oldukları, çatışmaların örgütsel üretimi ve yenileşmeyi sağladıkları ve bu anlamda örgütsel çatışmaların desteklenmesi gerektiği konusu çatışmalara modern bakışı ifade eder (İpek, 2012).

Çok yönlü oluşu, her disiplinde farklı kavramlarla desteklenmesi ve farklı anlamlar ifade etmesinden dolayı çatışma kavramıyla ilgili ortak kabul görmüş net bir tanımdan söz etmek güçleşmektedir. Alanyazında çatışmanın; zıtlık, uyuşmazlık, uyumsuzluk gibi kavramlarla ifade edildiğine çok sık rastlanmaktadır (Tengilimoğlu, Atilla & Bektaş, 2016). Başaran'a (2008) göre çatışma, bağdaşmayan görüş ve düşüncelerden veya uzlaşılabilen bireysel veya grupsal farklılıklardan doğan bir etkileşim durumudur. Gümüşeli'ye göre (2001) çatışma; anlaşamama, uyum sağlayamama, birbirlerine zıt olma şeklinde kendini gösteren ve iyi

yönetilmediğinde hem örgüte hem de bireye zarar verebilen bir etkileşim sürecidir. Tüm bu tanımlamalarda; anlaşmazlık, zıtlasma, ters düşme, uyumsuzluk, engelleme, amaç-çıkarcı ilişkisi kullanılan ortak kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 2015; Özkalp & Kirel, 2021).

Çatışma, hem bireysel hem de örgütsel açıdan birçok olumsuz durumun oluşmasına zemin hazırlayan bir kavram olmakla birlikte, iyi bir biçimde yönetildiği takdirde bireye veya örgüte birçok katkı sağlar. Çatışmanın bireye ya da gruba olumlu katkı sunması “çatışma yönetiminin” örgütler için yadsınmaz önemini ortaya koymaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, örgütü oluşturan kişiler veya gruplar arasındaki çatışma düzeyini kontrol ederek, var olan anlaşmazlıkların örgütün lehine olacak biçimde yönlendirilmesini kolaylaştırır. Üst seviyede verimlilik elde edebilmek için örgüt içerisindeki bireyler ya da gruplar arasında orta seviyede bir çatışma olması normaldir (İpek, 2012). Hiçbir anlaşmazlığın ya da çatışmanın olmadığı örgütlerde bir durağanlık olacağı, yenilik ve değişim odaklı çalışma yapılamayacağı ve çalışanların performanslarının alt düzeyde kalacağı söylenebilir. Çok sık ve yüksek düzeyde çatışmaların yaşandığı örgütlerde ise karar almada gecikmelerin yaşanması, sorunların çözülemez hale gelmesi, aşırı tavizlerin verilmesi gibi sebeplerle çalışanların performansları negatif yönde etkilenecektir (Koçel, 2015). Aslında örgütlerdeki çatışmaların örgütlü yaşamın bir gereği olduğu bilinmelidir. İnsanların bir arada yaşamlarını sürdürdükleri ve menfaatlerinin çatıştığı yerlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Özellikle bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel açılardan birbirlerinden çok farklı olan; çok farklı inançlara, değerlere, çıkarılara, tutum ve davranışlara sahip olan kişilerin bir arada yaşadıkları örgütler için çatışma kavramı rutinler arasındadır (Genç, 2017).

Alanyazında çatışma yönetimi stratejileri işbirliği ve çıkarıcılık ikilemi şeklinde ele alınmıştır. İsim olarak farklı olmakla birlikte, birçok çatışma yönetimi stratejilerinin içerik olarak benzer oldukları dikkat çekmektedir (Şahin, 2007). Çatışma yönetimi stratejileri genelde hükmetme, kaçınma, ödün verme, tümleştirme ve uzlaşma şeklinde adlandırılmaktadır (Karip, 2021; Rahim, 2001; Robbins & Judge, 2017; Özkalp & Kirel, 2021). Hükmetme stratejisinde çoğu zaman mevcut yasal güce güvenerek talepleri zorla kabul ettirme vardır (Koçak ve Başkan, 2013). Hükmetme, çatışmada yer alan bireyin kendi menfaatlerine yüksek, diğer bireylerin menfaatlerine ise düşük düzeyde ilgi duyduğu durumlarda takınılan tutum olarak ifade edilebilir. Kaçınma stratejisi genellikle pasifte bekleme, ilgi göstermeme, görmezden gelme veya ödün verme tutumları ile ortaya çıkar (Karip, 2021). Ödün verme stratejisi kabullenme, boyun eğme, razı olma stratejisidir. Bireyin talep ve gereksinimlerini, diğerlerinin talep ve gereksinimlerine feda etmesi şeklinde ortaya çıkan bir stratejidir (Göçer, 2021). Tümleştirme stratejisi işbirliği, sorun çözme, bütünleştirme, uyum sağlama olarak da tanımlanmaktadır (Karip, 2021). Uzlaşma stratejisinde esas olan farklılıkların kavga nedeni olmaktan çıkarılarak paylaşılmasıdır. Bu stratejide çatışan kişiler ya da gruplar menfaatlerinden feragat ederek diğer kişi ya da gruplarla ortak paydalarda buluşurlar.

Okulların insan merkezli örgütler olmaları, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık insan ilişkilerinin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu karmaşık insan ilişkilerinin okullarda çok çeşitli anlaşmazlıkların ve çatışmaların doğmasına neden oldukları söylenebilir. Okullarda çatışmaya taraf olabilecek birçok bileşenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) varlığı çatışma olasılığını yükselttiği gibi, çatışma yönetimi kavramı da daha önemli hale getirmektedir. Çünkü okulun kendisine yüklenen misyonu istendik yönde gerçekleştirebilmesi, okulda bulunan söz konusu bileşenler arasındaki ilişkilerin iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu görevin ise okul yöneticisinin asli görevleri arasında olduğu

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

söylenbilir. Bu durumda, okulun yönetiminden sorumlu kişilerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin yadsınamaz bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetim stratejisinin gerek öğretmenlerin ve gerekse okulun verimliliği üzerinde üst düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Atay (2014) yaptığı çalışmada, çatışma yönetimde hükmetme stratejisini çok sık kullanan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını belirlerken; Himmetoğlu (2014) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenler tarafından algılanan kurum kültürü arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şanlımeşhur (2015) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel çatışma ile örgütsel adalet algısı arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, okullarda yaşanan çatışmaların öğrenci ve öğretmenle birlikte okulun tamamında olumsuz sonuçlara neden olduğu; okul yöneticileri tarafından çatışmalarda genellikle hükmetme stratejisi kullanıldığı ve yöneticilerin çatışmaya ve çatışma yönetimine ilişkin algılarının genelde olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2017) ise yaptığı çalışmada, öğretmen performansı ile okul yöneticileri tarafından tercih edilen çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, okullarda meydana gelebilecek çatışmaların doğru yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda, çatışmaları yönetmede doğru stratejilerin kullanılmamasının okulların etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütsel çatışmalara ilişkin algılarının ve başvurdukları çatışma yönetimi stratejilerinin ortaya konması önem taşımaktadır.

Okullar sosyal sistemin bir parçası olarak ele alındığından örgütsel çatışmaların güçlü olarak gözlemlenebileceği yapılar olarak nitelendirilebilir. İletişim ve etkileşimin yoğun olarak yaşandığı örgütler olan okullarda, öğretmen, veli, yönetici, öğrenci gibi çatışmanın ortaya çıkmasını güçlendirecek farklı iletişim grupları bulunmaktadır. Okullardaki çatışmaların iyi yönetilmemesi durumunda olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıktır. Toplumsal yapı içerisinde önemli bir yapı taşı olan okullarda yaşanan çatışmalar eğitim sisteminin zarar görmesine sebep verebilecek boyutlarda olabileceğinden yönetilmesi önemlidir. Okulun üretime dayalı bir kültüre sahip olabilmesinin, çalışanlar arasında etkili bir iletişim ve işbirliğinin tesis edilmesinin okul yöneticilerinin okullarında herhangi bir nedenle çıkmış olan çatışmaları yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir. Aksi durum okulda verimsizlik, kalitesizlik, üretim düşüklüğü ve başarı azlığıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin algılarının, beklentilerinin ve stratejilerinin belirlenmesi önemlidir.

Ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek ya da belirlenmiş olan ortak hedeflerine ulaşabilmek için bir örgütte yer alan bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar, örgüt içerisinde ya da çalışanlar arasında bazı anlaşmazlıklara ve sonuç olarak bazı çatışmalara neden olabilmektedir. Meydana gelen çatışmalar, örgütsel verimliliğin azalmasına ve örgütün hedeflerinden ve belirlenmiş olan amaçlardan sapmasına neden olabilmektedir. Özellikle insani boyutu ön planda olan okullarda bu çatışmaların etkilerinin daha geniş alana yayıldığı ve daha ciddi sonuçların meydana geldiği söylenebilir. Bu durumda örgütlerde yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesi gerektiği açıktır. Bu çatışmaların yönetilmesinde kullanılan stratejilerin ise ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Çatışma bütün örgütler için kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanması doğal bir süreçtir. Eğitim kurumları ve özellikle okullar insani yönü ağır basan, insan yoğunluklu örgütlerdir. Çünkü okulların hammaddesi de çıktısı da insandır. Bu durum okulların insani boyutunun diğer örgütlere göre daha hassas olmasını, informel yönünün formel yönünden daha ön planda olmasını sağlamaktadır (Zembat, 2012). Eğitim örgütlerinde farklı kültürden, farklı ırktan, sosyal çevreden, ekonomik düzeyden gelen; farklı talepleri ve ihtiyaçları olan birçok insan (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve eğitimci olmayan personel) birlikte bulunmak durumundadır. Bu birliktelik ve devamlı bir etkileşim hali çatışmalara neden olabilmektedir (Boyratz, 2015).

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmalar çoğunlukla iş bölümünden, maddi kaynakların paylaşımından, öğretim etkinliklerinden, ödüllendirmeden, cezalandırmadan, yetki kullanımından, politik nedenlerden, kılık-kıyafetten ve öğrenci davranışlarından kaynaklanmaktadır (Karip, 2021). Farklı nedenlere bağlı olarak yaşanana çatışmalar okulların varlık nedenlerini tehlikeye düşürebileceği gibi, iyi bir yönetim stratejisiyle okula katkı sunacak bir şekle de evrilebilir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin çatışmaları görmezden gelmek veya inkâr etmek yerine, okula olumlu katkıları olan bir durum olarak değerlendirmeleri gerekir (Uğur, 2018). İyi bir çatışma yönetimi stratejileri ile var olan çatışma risk oluşturucu bir öge olmaktan çıkarılarak, tehdit eden değil, geliştiren ve kazanım sağlayan bir yapıya dönüştürülebilir. Bütün bunların olabilmesi için okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir.

Okullar yapıları, hitap ettikleri kitle ve çevreleri nedeniyle çatışma potansiyeli olan örgütlerdir. İş stresi, yapılan işin doğası, iletişim ve etkileşim etkileşimlerin çeşitliliği çatışmaları artırıcı ve hızlandırıcı etki yaptığından okul yöneticileri ve öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Himmetoğlu, 2014). Öğretmenlerin ve yöneticilerin taraf oldukları çatışmalar okullarda en sık görülen çatışmalardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışması, bazen güç gösterisine veya karşı tarafı alt etme anlayışına dönüşmektedir. Öğretmenler güçlerini alanlarındaki akademik uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden alırken; okul yöneticileri güçlerini hiyerarşik statülerinden ve resmi yetkilerinden alırlar (Kayhan, 2014). Güç kaynaklarındaki farklılıklar bile öğretmen ve yöneticilerin çok sık çatışmalarına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ve diğer eğitim çalışanlarını okulda alınacak kararlara dâhil etmemeleri, okulu kendi görüş ve düşüncelerine göre dizayn etmeye çalışmaları okullardaki çatışma nedenleridir (Açıkgöz, 2014).

Okul yöneticilerinin tek görevleri okulu mevzuata göre yönetmek değildir. Okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak, çalışanlar arasında işbirliği ve eşgüdüm tesis etmek, iletişim ve etkileşim olanağı sunmak okul yöneticilerinin yapmaları gereken önemli görevler arasındadır. Bunların başarılabilmesi ise, okulda sonuç alıcı bir açık iletişim sisteminin oluşturulması ve çalışanlar arasında uyum sağlayıcı bir çalışma ortamı tasarlanması gerekir (Arslantaş & Özkan, 2012). Çatışmaların örgütler üzerinde olumsuz etkileri olmakla birlikte, örgüte fayda sağlayıcı yönleri de bulunmaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin görevi okuldaki çatışmaları hemen ortadan kaldırmak değil, okula pozitif katkı sunabilmesi için çatışmayı gerekirse desteklemesi, yönlendirmesi ve yönetmesi olmalıdır (Demirkaya, 2012). Okul yöneticilerinin çatışmaları önlerken bile sürekli resmi yetkilerini ve hiyerarşik güçlerini kullanmaları işgörenler açısından olumsuz bir algıya neden olabilir. Dolayısıyla çatışmaların bastırılması sürecinin bile yeni bir çatışmaya neden olabileceği unutulmamalıdır (Maral, 2016). Okul yöneticilerinin çatışmaları olumlu yönde değerlendirebilmeleri için çatışma yönetimi

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

konusunda kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi ve beceri sahibi olmaları, iyi bir gelecek öngörüsüne vakıf olmaları gerekir. Çünkü değişen, gelişen ve büyüyen örgütlerin çatışmaların yaşandığı ve bu çatışmaların iyi yönetildiği örgütler olduğu bilinmektedir (Msila, 2012).

Okul yöneticilerinin öncelikle çatışmalara ilişkin algılarının ortaya konması, çatışmalardan ne anladıklarının, çatışmaları nasıl görüp değerlendirdiklerinin anlaşılması gerekir. Okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin algılarının ve bu algılar ışığında tercih edilecek stratejilerin belirlenmesi çatışmaların iyi yönetilmesi ve olumlu sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu durum, okullarda meydana gelen çatışmaların büyüyen sonuçlarının telafisi imkansız olumsuzluklara neden olmasını da önleyecektir. Bundan dolayı, eğitim yönetiminin ana bileşenlerinden biri olan okul yöneticilerinin bu anlamda görüşlerinin neler olduğunun açığa çıkarılması ve stratejilerinin deneyimlenmesi önem arz etmektedir.

Sorunsuz bir örgüt düşünülemez gibi, sorunu olmayan bir okul da düşünülemez. Bütün örgütlerde olduğu gibi okullarda da bireysel, kurumsal ve mesleki birçok sorun bulunabilmektedir. Okullardaki sorunların birincil çözüm makamı okul yönetimidir. Gerek yasal metinlerde ve gerekse bireysel algıda okulları amaçlar gerçekleştirme yönünde yönetecek ve yaşatacak birinci derece sorumluların okul yöneticileri oldukları açıktır. Yönetimin, okulun çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması, okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini değerli kılmaktadır. Okul yöneticilerine atfedilen bu değer/önemin, bu çalışmaya da değer/önem kattığı söylenebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, okullarındaki sendikal çatışmalara ilişkin görüş ve çözüm stratejilerinin ortaya konmasının, bu sorunlarla karşılaşabilecek eğitimcilere/yöneticilere, karar mercilerine ve politika yapıcılara farklı ve önemli bir ufuk çizilebileceği varsayımı da bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki çatışmaları yönetirken kullandıkları stratejilerin farkına varmaları ve hatalı strateji kullanıyorlar ise, bunun farkında olarak bu durumun düzeltilmesi konusunda onlara katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma; yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinde hangi unsurları göz önünde bulundurmaları gerektiği konusunda fikir vermek; çatışmanın ortadan kaldırılması değil yönetilmesi ve yönetilirken farklı unsurların da göz önünde bulundurulması gerekliliğinin görülmesine yardımcı olmak; okul içinde yaşanan çatışmaların önemsiz olmadıklarının ve doğru yönetilmemesi durumunda daha ciddi sonuçlara neden olabileceklerinin anlaşılmasına katkı sunmak açısından da önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; okullarda yaşanan çatışmalarda yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini öğretmenlerin görüşleri bağlamında belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre yöneticiler okuldaki çatışmalarda hangi çatışma yönetimi stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin çatışma yönetimi algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin çatışma yönetimi algıları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma geçmişte yaşanmış ya da halen yaşanmaya devam eden durumu olduğu gibi betimlemeye çalışmaktadır. Yapılacak betimlemede esas olan durum, kişi ve nesnelere olduğu gibi yansıtılabilir. Bu nedenle; bu çalışmada amaca en uygun ve benzer nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tür ya da miktar olarak ortaya konmasını sağlarken, ilişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığının ortaya konmasını ifade etmektedir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen 124 öğretmen oluşturmaktadır. Tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanan kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme yöntemlerindedir (Patton, 2014). Yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından, katılımcıların demografik bilgilerine erişmek amacıyla cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türüne ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Okul Yöneticileri		
	n	%	
Cinsiyet	Erkek	68	54,84
	Kadın	56	45,16
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	25	20,16
	11-20 Yıl arası	44	35,48
	21-30 Yıl arası	32	25,81
	31 yıl ve üstü	23	18,55
Çalıştığı Okul Türü	Okulöncesi	22	17,74
	İlkokul	44	35,48
	Ortaokul	35	28,23
	Lise	23	18,55

Tablo 1’e göre katılımcıların çoğunun erkek olduğu, mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 11-20 yıl aralığında olduğu ve çoğunluğunun ilkokulda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Rahim (2001) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 28 soruluk “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan “Demografik bilgi formu” da söz konusu ölçeğe eklenmiştir. Söz konusu ölçeğin Tümlleştirme alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .93, Uzlaşma alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .90, Ödün verme alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .90, Kaçınma, alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88, Hükmetme alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve geneli için elde edilen bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

Verilerin Analizi

Yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerine (sıklıklarına) ilişkin bulguları ortaya koyabilmek için betimsel istatistik (descriptive statistics) analizinden faydalanılmıştır. Çatışma yönetim stratejilerinin kullanım düzeyleri (sıklıkları) ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Çatışma yönetimi stratejilerinin kullanım düzeyleri (sıklıkları) ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişki Kruskal Wallis-H Testi ile incelenmiştir. Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden yer yer doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcıların isimleri Ö1, Ö2....Ö124 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

1. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları.

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin okuldaki çatışmalarda hangi çatışma yönetimi stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çatışma Yönetim Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Çatışma Yönetimi Stratejileri	n	\bar{x}	s
Tümleştirme	124	2,102	.971
Ödün verme	124	2,168	.953
Kaçınma	124	2,175	.911
Uzlaşma	124	2,343	.908
Hükmetme	124	2,240	.887

Tablo 2’ye göre öğretmenler, okul müdürlerinin okuldaki çatışmalarda en fazla uzlaşma ($\bar{x}=2,343$) stratejisini kullandıklarını; bunu sırasıyla hükmetme ($\bar{x}=2,240$), kaçınma ($\bar{x}=2,175$), ödün verme ($\bar{x}=2,168$) ve tümleştirme ($\bar{x}=2,000$) stratejilerinin izlediğini ifade etmektedirler. Yapılan betimleyici istatistik analizi sonucunda, okulda meydana gelen çatışmalarda okul yöneticileri tarafından en çok uzlaşma stratejisinin en az ise tümleştirme stratejisinin kullandığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında ilişki.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okuldaki çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çatışma Yönetim Stratejilerinin Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	p
Tümleştirme	Kadın	56	2,436	124	2,168	.002
	Erkek	68	2,070	124		
Ödün verme	Kadın	56	2,285	124	3,167	.000
	Erkek	68	1,817	124		
Kaçınma	Kadın	56	2,270	124	3,310	.001
	Erkek	68	2,010	124		
Uzlaşma	Kadın	56	2,333	124	3,318	.001
	Erkek	68	2,064	124		
Hükmetme	Kadın	56	3,023	124	1,057	.286
	Erkek	68	2,819	124		

Tablo 3'e göre, okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hükmetme stratejisinin kullanımında ise cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Tümleştirme stratejisinin kullanılma sıklığına ilişkin algı kadın öğretmenlerde (2,436) erkeklere kıyasla (2,070) daha yüksektir ($p<0,05$). Ödün verme stratejisinin kullanılma sıklığına ilişkin algı kadın öğretmenlerde (2,285) erkeklere kıyasla (1,817) daha yüksektir ($p<0,05$). Kaçınma stratejisinin kullanılma sıklığına ilişkin algı kadın öğretmenlerde (2,270) erkeklere kıyasla (2,010) daha yüksektir ($p<0,05$). Uzlaşma stratejisinin kullanılma sıklığına ilişkin algı kadın öğretmenlerde (2,333) erkeklere kıyasla (2,064) daha yüksektir ($p<0,05$).

3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin algıları ile kıdemleri arasındaki ilişki.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okuldaki çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çatışma Yönetim Stratejilerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H		
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Tümleştirme	1-10 Yıl arası	25	3,313	6,29	3	.014
	11-20 Yıl arası	44	3,221			
	21-30 Yıl arası	32	3,002			
	31 yıl ve üstü	23	3,985			
Ödün verme	1-10 Yıl arası	25	3,197	6,34	3	.219
	11-20 Yıl arası	44	3,906			
	21-30 Yıl arası	32	3,015			
	31 yıl ve üstü	23	3,206			
Kaçınma	1-10 Yıl arası	25	3,573	5,67	3	.381
	11-20 Yıl arası	44	3,658			
	21-30 Yıl arası	32	3,739			
	31 yıl ve üstü	23	3,874			
Uzlaşma	1-10 Yıl arası	25	3,101	4,18	3	.336
	11-20 Yıl arası	44	3,652			
	21-30 Yıl arası	32	3,316			
	31 yıl ve üstü	23	3,634			
Hükmetme	1-10 Yıl arası	25	3,101	6,82	3	.064
	21-30 Yıl arası	32	3,313			
	31 yıl ve üstü	23	3,639			
	1-10 Yıl arası	25	3,100			

Tablo 4'e göre hükmetme stratejisinin kullanım düzeyine ilişkin algı ile kıdem arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($H_{(4)}=6,29$; $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okulda yaşanan çatışmalarda okul yöneticilerinin hükmetme stratejisini daha sık kullandıklarına ilişkin algıya kapıldıkları söylenebilir. Araştırmada tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin kullanım düzeylerine (sıklıklarına) ilişkin öğretmen algılarında ise kıdemle istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır.

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

4. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin algıları ile görev yaptıkları türü arasındaki ilişki.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okuldaki çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çatışma Yönetim Stratejilerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H		
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Tümleştirme	Okulöncesi	22	3,219	5,12	3	.134
	İlkokul	44	3,021			
	Ortaokul	35	3,019			
	Lise	23	3,240			
Ödün verme	Okulöncesi	22	3,297	5,02	3	.085
	İlkokul	44	3,400			
	Ortaokul	35	3,123			
	Lise	23	3,107			
Kaçınma	Okulöncesi	22	3,276	3,71	3	.201
	İlkokul	44	3,146			
	Ortaokul	35	3,396			
	Lise	23	3,125			
Uzlaşma	Okulöncesi	22	3,202	4,29	3	.328
	İlkokul	44	3,376			
	Ortaokul	35	3,110			
	Lise	23	3,420			
Hükmetme	Okulöncesi	22	3,123	5,97	3	.164
	İlkokul	44	3,200			
	Ortaokul	35	3,208			
	Lise	23	3,131			

Tablo 5’e göre tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma ve uzlaşma stratejilerinin kullanım düzeylerine (sıklıklarına) ilişkin öğretmen algılarında görev yapılan okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, okul yöneticilerinin okullardaki çatışmaları yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarında bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmalara ilişkin çatışma yönetim stratejileri incelendiğinde; katılımcıların çoğunlukla “uzlaştırma” stratejisine yöneldikleri görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin, çatışma durumlarında çatışan taraflara eşit, adil ve tarafsız davranmayı tercih ettikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin okulun genel yapısının çatışmadan olumsuz etkilenmemesini ve çatışan tarafların bir arada çalışmaya devam edebilmelerinin sağlanabilmesi amacıyla tarafların mantıklı ve makul bir noktada buluşmalarını temin etme çabasına girdikleri söylenebilir. Araştırmada, okul müdürlerinin, hakemlik yaparak, tarafları bir araya getirip görüştürerek, onlara öğüt vererek, ikna etmeye çalışarak ve barıştırmak uzlaşma sürecini yönetmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bir katılımcının (Ö13) “Okul müdürümüz

okulda herhangi bir çatışma meydana geldiğinde genellikle tarafları bir araya getirmeyi ve barıştırmayı tercih etmektedir” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö21) “Okul yöneticilerimiz çoğu zaman çatışmaları çözmek için hakemlik yapmayı ve çatışan tarafları bir araya getirmeyi denemektedirler” sözleri, araştırmanın nicel verilerini desteklemektedir. Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin okuldaki çatışmaları çözmek için en çok uzlaştırma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzlaştırma stratejisi, taraflar arasında kazananın veya kaybedenin olmadığı, yöneticinin taraflardan eşit ölçüde özveri istediği, sonuçtan her iki tarafın da kazançlı ve memnun olduğu bir stratejidir (Bilgin, 2000). Çatışma durumunda okul yöneticilerinin tarafların birbirlerini anlamalarını sağlayarak ve çatışma ortamını yumuşatarak bir uzlaşma sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Okul müdürlerinin okullarında yaşanan çatışmalarda uzlaşma stratejisini çoğu zaman çalışanlar arasındaki ilişkilerin ve okulun işleyişinin zarar görmemesi amacıyla kullandıkları söylenebilir. Ören (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada da okul yöneticilerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçer’e (2021) göre okul yöneticilerinin çatışmalarda uzlaşma stratejisini tercih etmeleri, okuldaki ilişkileri sürdürme ve okulu olumsuzluklardan koruma isteklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Atay (2001) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin çatışmaları tarafların memnun olacakları orta bir yol bularak veya çalışanları ikna ederek çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Göçer’e (2021) göre, okul müdürleri okullarındaki çatışmaların daha fazla büyüyen olumsuz etki alanının daha fazla genişlememesi için uzlaşma stratejisini kullanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde, Ural (1997), Göçer (2021) ve Varlık (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da çatışma durumlarında okul yöneticileri tarafından uzlaşma stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, okul yöneticilerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisini kullandıklarına ilişkin bulgumuzu destekleyen başka çalışmalar da (Abacıoğlu, 2005; Yıldırım, 2003; Yıldızoğlu, 2013) bulunmaktadır.

Araştırmada, okul müdürlerinin okullarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları ikinci stratejinin “hükmetme” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul yöneticilerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalarda kendilerini kuralların ve standartların koruyucusu ve uygulayıcısı olarak konumlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin çatışmanın kendilerince haklı olan tarafını destekleyecek biçimde yasal yetkilerini/güçlerini kullanmayı, resmi kuralları/normları hatırlatmayı ve katı uyarılarda bulunmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Göçer (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımıza benzerlik gösteren çalışmada da okul müdürlerinin ikinci sırada “hükmetme” stratejisini kullandıkları ve bu amaçla görüşmeler yaparak, öğüt ve telkinlerde bulunarak, sert uyarılar yaparak çatışmayı yönetmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin çatışmaları çözmeye genelde hükmetme stratejisine yöneldikleri belirlenmiştir. Bir katılımcının (Ö27) “Okulumuzdaki çatışmaları okul yöneticilerimiz genelde emirler vererek ve yasal güçlerini kullanarak ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar” sözleri araştırmanın nicel verileriyle paralellik göstermektedir. Okul yöneticilerinin bu yöneliminin, durumu kontrol altında tutma ve otoritelerini sarsmama gayretinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin bu tercihinin altında çatışmanın şiddeti artmadan, daha keskin müdahaleler ile çatışmayı olanaklı olabilecek en kısa sürede ortadan kaldırmak niyetinin yattığı da ifade edilebilir.

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

Araştırmada, okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları üçüncü stratejinin “kaçınma” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yok sayarak, sabrederek ve zamana yayararak yönettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, kaçınma stratejisinde yöneticinin çatışmanın yönetiminde/çözümünde etkin rol almamayı yeğlediği, genellikle olaylara kayıtsız kalmayı ve müdahil olmamayı seçtiği söylenebilir. Bir katılımcının (Ö8) “Okulumuzda yaşanan çatışmaları yöneticilerimiz genelde görmezden gelmektedirler ve zaman içinde çatışmanın kendiliğinden çözülmesini beklemektedirler.” Sözü ile bir diğer katılımcının (33) “Okul yöneticilerimiz okulda yaşanan çatışmalara taraf olmamayı ve çatışma yokmuş gibi davranmayı tercih etmektedirler.” sözleri araştırmanın nicel bulgularıyla örtüşmektedir. Allison (1991) ve Batool, Khatkhat ve Saleem (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmalarda da okul yöneticilerinin en az kaçınma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda çatışan taraflardan birinin kadın olması halinde yöneticiler tarafından daha çok kaçınma stratejisi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaçınma stratejisi bir “soğuma” dönemi sağlayarak, taraflara çatışmaya neden olan faktörleri ortadan kaldırarak çatışmayı çözmeye yönelik zaman kazandırmaktadır (Pelit, 2003).

Araştırmada okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hükmetme stratejisinin kullanımında ise cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla tüm çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılma sıklıklarının daha fazla algıladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum kadınların erkeklere oranla daha nazik ve kırılabilir olmalarıyla açıklanabilir. Çünkü kadınların taraf oldukları çatışmalarda okul yöneticilerinin her türlü eylemlerinin çatışma yönetimi stratejisi olarak değerlendirilme olasılığı bulunmaktadır. Her ne kadar Öztaş ve Akın (2009) tarafından yapılan çalışmada çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılma sıklıklarının algılanmasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık ortaya konmamışsa da Ören (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada ulaşılan bulgular aksi yöndedir. Bu durum, aradan geçen zamanın ve durumsal (kültür, kuşak, sosyolojik yapı vb.) faktörlerin sonuçlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada; hükmetme stratejisinin kullanım düzeyine ilişkin algı ile kıdem arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okulda yaşanan çatışmalarda okul yöneticilerinin hükmetme stratejisini daha sık kullandıklarına ilişkin algıya kapıldıkları söylenebilir. Araştırmada tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin kullanım düzeylerine (sıklıklarına) ilişkin öğretmen algılarında ise kıdem istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ören (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımız destekleyen çalışmada da ileri yaş ile hükmetme stratejisinin kullanım düzeyine ilişkin algı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, yaşı fazla olan yöneticilerin daha idealist, kendi isteklerini her şeyin önünde tutmaları ve otoritelerini göstermek istemeleriyle açıklanabilir. Bu durumda yaş arttıkça ve buna bağlı olarak kıdem ilerledikçe okul yöneticilerinin hükmetme stratejilerini kullanma oranlarının arttığı ve öğretmenlerin de hükmetme stratejisini algılama düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Kıdemli öğretmenlerin dolaylı olarak yaşı ilerlemiş öğretmenler oldukları dikkate alındığında, emir verme ve daha katı olma şeklinde ortaya çıkan hükmetme stratejisini benimsemeleri ve algılamaları normal karşılanmalıdır.

Araştırmada; tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejilerinin kullanım düzeylerine (sıklıklarına) ilişkin öğretmen algılarında görev yapılan okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, öğretmenlerin okul yöneticilerinin okullardaki çatışmaları yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarında bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir. Görev yapılan okul türlerinin, öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algılarında bir değişiklik nedeni olmaması; okul yöneticilerinin söz konusu stratejileri okul türü fark etmeden aynı düzeyde kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmaları yönetmede birden fazla strateji kullanmalarının da bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Okuldaki her çatışmaya farklı stratejiler uygulanabildiği gibi, aynı çatışmaya birden fazla farklı strateji uygulanabildiği de bilinmektedir. Gümüşeli (2001), okul müdürlerinin bazı çatışma durumlarını yönetmede çatışma yöntemi stratejilerinden sadece birini değil bir kaçını birlikte kullanabileceğini vurgulamaktadır. Ören'e (2021) göre, yalnızca bir stratejinin etkili olmadığı ya da birden fazla stratejinin kullanılmasını gerektiren koşulların varlığı durumunda, çatışmayı yöneten kişi ya da kişiler tarafından birden fazla farklı stratejinin kullanılması olanaklıdır. Mayer'in (2009) tek bir stratejinin etkili olmayacağı durumlarda, duruma göre gerektiğinde birden fazla farklı stratejinin kullanılması gerektiği görüşü de okul yöneticilerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede birden fazla farklı strateji kullanmalarını desteklemektedir.

Öneriler

1. Araştırmada okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmeye ilişkin en çok uzlaştırma, en az kaçınma stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Çatışma yönetimi konusunda okul müdürlerine uygulamalı eğitimler verilerek, okullarında yaşanan sendikal çatışmalara uygulayacakları çatışma yönetimi stratejilerini daha doğru ve daha bilinçli seçebilmeleri sağlanmalıdır. Okul kurallarının net ve anlaşılır bir şekilde ortaya konması, görev dağılımının adaletli yapılması, kaynakların adil kullanılması, sağlıklı bir işbirliğinin temin edilmesi, öğretmenlerinin görüşlerinin alınması gibi durumların çatışmaların azaltılmasında ya da olumlu yönde yönetilmesinde önemli olduğu dikkate alınarak okul yöneticileri ve öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla kuramsal ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

2. Kıdem arttıkça "hükmetme" stratejisinin daha fazla kullanılması, okul yöneticilerinin yaşanan bir çatışmada göreve yeni başlamış ya da yaşı küçük olan öğretmenlerle yaşı büyük ya da deneyimli olan öğretmenlere eşit yaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Kıdem farkından dolayı ortaya çıkabilecek olan sorunların ortadan kaldırılması ya da makul bir seviyeye gelebilmesi için yöneticiler ile öğretmenlerin iyi bir iletişim içinde olmaları gerekir.

3. Göreve yeni başlayan yöneticilere, etkili liderlik ya da yönetici geliştirme programları gibi eğitimler verilerek; gerek eğitim kurumu içerisinde gerek örgütsel yapıyı organize etmede ve gerekse çatışma yönetimi açısından kuşaklar arası farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetim stratejisi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.

5. Okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına, yaşlarına, görev yaptıkları yerleşim yerine ve medeni durumlarına göre tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri incelenebilir.

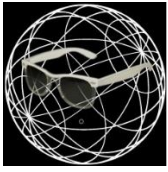
Kaynakça

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, G. (2014). *Örgütsel çatışma, nedenleri, çözüm yöntemleri ve sağlık çalışanları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allison, J. F. (1991). *Perceptions of conflict resolution strategies, levels of conflict, and administrator interaction in high schools*. (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Batool, S., Khattak, S. R. ve Saleem, Z. (2016). Impact of principal's age and administrative experience on conflict management styles at secondary school level. *City University Research Journal*, 6(2), 229-241.
- Bilgin, A. (2000). Çatışma Çözme Taktikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-94.
- Boyras, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2016). *Management*. Boston: Cengage Learning
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çalışma stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Dülger, İ. & Dülger, Ş. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi* 2(2), 444-466
- Genç, N. (20017). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları

- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çalışma yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (s. 235-270). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki Gaziantep il örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçak, S. ve Başkan, G. A. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mayer, B. S. (2009). *Staying with Conflict: A Strategic Approach to Ongoing Disputes*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Msila, V. (2012). Conflict managment and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Öztaş, U., & Akın, O. (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: Antalya serbest bölgesinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Okullarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

- Pelit, E. (2003). *Otel işletmeleri yöneticilerinin astlarıyla aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organization. third edition*. Westport: Quorum Books.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlımeşhur, Ö. (2015). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adalet ile çatışma ilişkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E. A. ve Bektaş, M. (2016). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticinin güç kaynakları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varlık, S. (2008). *İlköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma ve uzlaşma alanları (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileleri bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215.



Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Sendika Üyesi Okul Müdürlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Gamze Ulusoy*

Öz

Bu çalışmanın amacı, okullara yönetici seçme ve atama sürecinin sendika üyesi okul müdürlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Nitel olarak desenlenmiş olan bu çalışmada durum incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim ve bilim iş kolunda faaliyet gösteren bir sendikanın üyesi olmak ve en az 4 yıllık müdürlük kıdemine sahip olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin seçilme ve atama ölçütlerinin yeterli bulunmadığı, okul yöneticilerinde bulunması gereken en önemli özelliğin kariyer ve liyakat olduğu, okul yöneticilerini seçme ve atama yetkisinin MEB merkez teşkilatında olması gerektiği, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim görmüş öğretmenler arasından sınavla seçilmeleri ve atanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, Eğitim yöneticisi, Okul müdürü, Okul, Sendika

Evaluation of the Process of Election and Appointment of Executives to Schools Within the Context of the Opinions of Union Member School Principals

Abstract

The aim of this study is to evaluate the process of selecting and assigning administrators to schools in the context of the views of union member school principals. In this qualitative study, the case study approach was used. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. The obtained data were analyzed by content analysis technique. The study group of the research consists of 24 school principals working in public schools. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Being a member of a union operating in the education and science business line and having a managerial seniority of at least 4 years were determined as sample selection criteria. In the research, it was concluded that the criteria for selection and appointment of school administrators are not sufficient, the most important feature that school administrators should have is career and merit, the authority to elect and appoint school administrators should be in the central organization of the Ministry of National Education, and school administrators should be selected and appointed by examination among teachers trained in the field of educational administration. has been reached.

Keywords: Educational administration, Educational administrator, School principal, School, Union

Türü: Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 20.01.2022

Kabul Tarihi: 03.03.2023

Atf: Ulusoy, G. (2023). Okullara yönetici seçme ve atama sürecinin sendika üyesi okul müdürlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 60-76. doi:10.5281/zenodo.7595775

* Müdür Yardımcısı, Dörtöyl Gazi İlkokulu, Türkiye, gamze_b002@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9627-1283

Giriş

Yönetim kavramı, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticinin insan kaynağını ve diğer maddî kaynakları eşgüdümleyerek işe koşmasını ifade eden bir kavramdır. Bu durumda yönetimin temel işlevlerinden birinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını eşgüdümlemek olduğu söylenebilir (Bayrak, 2019). Eğitim örgütlerinin insan odaklı örgütler olmaları, bu örgütlerin yönetim anlayışlarını ve yönetim stillerini de değiştirmektedir (Ağaoğlu, 2008).

Önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla kaynakların örgütlendiği ve gelecekteki faaliyetlerin saptanması amacıyla varılan sonuçların değerlendirildiği sürece yönetim olarak tanımlanır. Yönetim faaliyetleri yöneticiler eliyle gerçekleştirilir. Belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş insan ve madde gücünü, belirlenmiş olan amaçlara varabilmek için organize etmek yöneticinin önemli görev ve işlevlerindedir. Örgütler doğal olarak insanlardan oluşur ve örgütlerin hammadde insanıdır. Burada önemli olan insanı verimli ve etkili yönetmek olmalıdır (Bayrak, 2019). Dolayısıyla başarılı bir örgütsel eylem ve yapı başarılı bir yönetici gerektirir.

Eğitim, hem bireysel hem de toplumsal yaşamı etkileyen, bireysel ilişkileri ve toplumsal yaşantıyı düzenleyen bir sistemdir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uygulanması olarak nitelendirilebilen disiplinler arası bir alandır (Bayrak, 2011). Eğitim yönetimi, insan merkezli ve etki alanı yetki alanından geniş olan eğitim örgütlerinin idaresi ile alakalı bir alandır. Eğitim yönetimi; sosyoloji, siyaset, iktisat, işletme gibi birçok farklı disiplinden etkilenen ve bunları etkileyen bir bilim alanıdır (Bakioğlu, 2016).

Eğitim örgütlerinde insan ögesinin başat olması ve insansal ilişkilerinin odağa alınması, genel yönetim kuramlarının okul yönetimine uygulanmasını sağlamıştır (Ağaoğlu, 2008). Eğitim örgütünün belirlenmiş olan amaçları eğitim örgütünün yönetsel tarzını biçimlendirir. Bu durumda eğitim yöneticileri; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için çabalayan birer koordinatör, birer politika belirleyici, birer program uygulayıcısı olarak tanımlanabilirler (Bakioğlu, 2016). Toplumsal değişimlerin yaşandığı, sosyal felsefenin değişime uğradığı ve yeni toplumsal stratejilerin önem kazandığı günümüzde, eğitim örgütleri de sosyal yapılarında ve felsefik anlayışlarında değişimi gerçekleştirecek yöneticilere gereksinim duyar (Boyacı, 2011).

Okul yöneticisi, uygulamadaki mevzuat ışığında okulun belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli kullanmaktan, okulu temsil etmekten sorumlu eğitim-öğretim lideridir (Minaz, 2019a). Okul yöneticisi; karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı bir eğitimsel ortam yaratma, güvenlik önlemleri alma, işgörenlerin haklarını muhafaza etme, uygun bir fiziksel eğitim ortamı tesis etme, çalışanları izleme ve değerlendirme, kuruma ait stratejik plan hazırlama ve kurumda eşgüdüm sağlama konularında görev ve sorumlulukları olan kişidir.

Üst sistemler tarafından belirlenmiş olan eğitimsel amaçlara ulaşılması veya bu amaçların uygulamaya dönüştürülmesi okullar aracılığıyla olmaktadır (Bursalıoğlu, 2012). Okul bu amaçlarını gerçekleştirirken, başka eğitim örgütlerinden ve yöneticilerinden destek sağlar (Başaran & Çınkır, 2013). Okulun eğitim sisteminin fonksiyonel bir parçası olması, eğitimsel eylemlerinde üretime dönük olmasını sağlar (Açıkalm, 2016). İnsan yoğunluklu bir örgüt olması, okulun işleyişini farklılaştırabilmektedir. Bu farklılaşma okul yönetimini genel eğitim

yönetiminden de ayırmaktadır. Okul yönetimini genel eğitim yönetiminden ayıran temel öge hitap ettiği kitlenin duyguları olan insanlar olmaları, hedef ve amaçlarının çok farklılık göstermesi ve bireysel özelliklerinin ön plana çıkmasıdır.

Okul yönetimi, okuldaki insan kaynaklarını ve diğer maddi kaynakları, örgütün amaçları doğrultusunda bütünleştirme ve eyleme dönüştürme sürecidir (Boyacı, 2011). Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek yönetimin temel görevlerinden biri olmakla birlikte esas olan örgütsel amaçlar ile bireysel gereksinim ve talepleri dengeli gerçekleştirmek olmalıdır. İnsanların gereksinimlerinin çoğu zaman sınırı bulunmamaktadır. Bu durumda yapılması gereken bireyin örgüte örgütün ise bireye feda edilmeden işletilebilmesidir. Bu da bireysel gereksinimler ile örgütsel hedefler arasında denge kurmayı gerektirir (Bayrak, 2019).

Okulu yönetmek sadece mevzuatı yerine getirmekle sınırlı olmayıp, okulu belirlenmiş olan örgütsel amaçlar ve bireysel talepler doğrultusunda dengeli olarak yaşatmak, okulu oluşturan insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmektir (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticisi, eğitim örgütü olan okulun ortaya konmuş olan amaçlarını gerçekleştirmek için karar veren, planlama yapan, iletişim sağlayan, işbirliği yapan, çalışanları örgütleyen kişidir (Minaz, 2019b). Okulun belirlenmiş olan amaçlara ulaşılabilmesi için işgörenleri örgütleyen, eşgüdümleyen, motive eden ve kontrol eden okul yöneticilerinin, yasalarla belirlenmiş birçok sorumlulukları bulunmaktadır (Gürsel, 2017).

Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir amaca ilişkin olarak sistemli ve bilimsel esaslı olarak devletin gözetimi ve denetimi altında yapıldığı yerdir (Başaran & Çınkır, 2013). Okul aynı zamanda eğitime ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Dolayısıyla okul yöneticisinin başarılı veya başarısız olması bütün eğitim sistemini etkiler. Eğitim sisteminin önemli bir alt bileşeni olan okulda meydana gelen bir aksaklığın veya sorunun, sistemin bir bütün olarak amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2012). Bundan dolayı okulların belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirme yönünde iyi bir uyum içinde faaliyet göstermeleri gerekir. Bu da birinci derecede okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Okul yönetiminin temel görevi, okulu Bakanlık üst sistemi tarafından belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirecek yönde yaşatmaktır. Bu da okulda bulunan maddi olan ve olmayan kaynakların amaçlar doğrultusunda etkin kullanımıyla olanaklı olabilir. Bu durum, okul yöneticisinin, eğitime ve eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticisi, eğitim yönetiminin esasını meydana getiren kuram ve uygulamaları bilmeli, eğitime ilişkin gelişmelerden haberdar olmalıdır. Okul yöneticisinin etkili karar verme, problem çözme, süreci yönetme, işbirliği ve iletişim sağlama yeteneği gelişmiş olmalıdır. Çünkü okul yöneticisinin yasal yetkisinden çok bireysel etkisini kullanması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel gereksinimlerin yerine getirilmesinde daha etkili olmaktadır (Erdoğan, 2010).

Okul yöneticisinin ana amacı ve görevi, kendisine emanet edilmiş olan çocukların davranışlarını istendik yönde değiştirmek ve eğitimsel amaçlarına ulaşmalarına zemin hazırlamak olmalıdır (Boyacı, 2011). Okullarda hiçbir eğitimsel uygulama ya da yönetsel tavır tesadüflere bırakılamaz. Yöneticilerin yönetsel tutum ve davranışları eğitim sisteminin temel ilkeleri ile ülkede geçerli olan yasal düzenlemelerle koşut bir yapı göstermelidir (Bayrak, 2019). İyi bir eğitim öğretim ortamı, iyi bir yöneticinin varlığını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik ise eğitim yöneticilerinin iyi yetiştirilmelerini, değişim yönelimli eğitilmelerini ve

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

geliştirilmelerini gerektirmektedir. Bu da bireysel öğrenme çabalarının yanında, etkili ve sonuç alıcı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini akla getirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarla yönetici seçme ve görevlendirme ile ilgili kriterlerin tekrar gözden geçirilmesi ve asgari düzeyde de olsa, yönetici adaylarının bir yönetici eğitimi programından geçilmiş olması gibi bir ön şartın getirilmesi; mevcut okul yöneticilerinin de çok iyi planlanmış hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin öğretimin gerçekleşmesi ve öğrencinin gelişmesinde kritik rol ve sorumlulukları vardır. Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin okulların performans düzeyini belirlemede önemli rolleri vardır. “İyi bir okulun koşulu, iyi bir yöneticidir” gerçeğinden hareketle okul yöneticisi yetki, sorumluluk ve görevleri yerine getirebilmek için bu alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (İlgar, 2015). Okul yöneticisi okulu amaçları doğrultusunda yönetebilmek için diğer paydaşlarla işbirliği içinde olmalı, demokratik bir okul havası oluşturmalıdır.

Okul yöneticilerinin seçilmesi konusundaki son gelişmeler iki boyutludur: Birincisi, okul yöneticilerini seçme ve görevlendirme yetkilerinin giderek hiyerarşinin daha alt kademelerine göçerilmesi; ikincisi, okul yöneticisi ile birlikte çalışacak olanların da yöneticilerin seçilme sürecine katılmalarına fırsat tanıyan modellerin geliştirilmesidir (Açıkalin, 2016). Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte de başarılı olmanın şartlarından birisi “isteklilik” olduğundan, yöneticilik için istekli olanların başvurularının alınması gerekir (Taymaz, 2021). Görüldüğü gibi bu alanda yazan uzmanlar eğitim yöneticisinin belli bir yeterlilikte olmasını vurgulamış, çeşitli kriterler belirlemişlerdir. Tüm bu çabalar okulun amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmak içindir.

Sendika kavramı ile ilgili olarak anılan temel özellikler bağlamında eğitim alanının örgütlenmesi araştırıldığında eğitim sendikaları karşımıza çıkmaktadır. Bu sendikalar; kamu ve özel sektörde görev yapan, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan öğretmenlerin, iş ve yaşam şartlarını iyileştirme, geliştirme ve öğretmenler arası dayanışmayı oluşturma amacıyla kurulmuş sivil toplum kuruluşlarıdır. Eğitim sendikaları amaç olarak; üyelerin özlük, iktisadi, sendikal hak, mesleki ve sosyal menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi, üyelerine daha saygın bir ortamda yaşama ve çalışma seviyesi sağlama konusunu hedef alan projeleri geliştirmeyi benimsemişlerdir. Eğitim alanındaki sendikalar bu bağlamda kamu sendikacılığı yapmaktadır.

Sendika mevzuatına (4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu) göre sendikalar kamu çalışanlarının ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve kazanımlarını koruma ve geliştirme için oluşturmuş oldukları tüzel kişiliği haiz kuruluşlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin maddi çıkarlarını, iş güvencelerini, sosyal hak ve çıkarlarını en iyi biçimde korumak ve geliştirmek eğitim ve bilim iş kolunda faaliyet yürüten sendikaların asli görevlerindedir. Kanuna göre kamu sendikalarının grev yapma hakkı bulunmayıp, sadece üyeleri ile ilgili özlük ve sosyal hakları savunmak amacıyla toplu görüşme yapma hakları bulunmaktadır (Taş, 2018).

Çalışanların maaşlarını artırmak, çalışma şartlarını düzenlemek, işgörenlere maaş haricinde yararlar sağlamak, çalışanı korumak, siyasi odakları hareketlendirmek, çalışanların iletişim, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak sendikaların işlevlerindedir. Bu sayılanlarla birlikte genel olarak eğitim sendikalarının, Türk Milli Eğitim sisteminin uygulanmasında karşılaşılan olumsuzlukların bertaraf edilmesi ve ilerletilmesi, öğretim programları, ders kitapları ve eğitimdeki tüm faaliyetlerin, ülkenin kültür zenginliğini içerisine alacak şekilde

vicdani, ahlaki ve insan hakları bakımından zorunlu olmasını savunmak işlevi de dâhil edilebilir (Eraslan, 2012). Konu bu şekilde ele alındığında eğitim sendikalarının genel olarak eğitim sistemine, özel olarak da eğitim sisteminde ciddi önemi olan okuldaki örgütlere olumlu etki yapması beklenmektedir. Eğitim sendikaları, özlük ve mesleki kazanımları koruyup geliştirmenin yanında; sosyal alanda, siyasal alanda, iktisadi alanda, kültürel alanda ve politik alanda daha aktif rol alma talebinde ve amacındadırlar (Aksoy, 2014). Bir ülkenin aydın çalışan grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim sendikaları şemsiyesi altında örgütlenmeleri, ülkenin eğitime ilişkin siyasasını ve ülkede uygulanan eğitim politikalarını yakından etkiler.

Sendikaların kamu çalışanlarının haklarının alınmasında, bu hakların korunup geliştirilmesinde en etkili araçlardan biri olduğu söylenebilir (Mutlu, 2001). Memur örgütlenmesinde ayrı ve çok önemli bir konumu bulunan öğretmen sendikaları, okul sistemi üzerinde etkili olduğundan, okulun akademik başarısına ve okulda verilen eğitimin niteliğine katkı sağladığından örgütlenmeyi çok daha önemli hale getirmektedirler (Taşdan, 2013). Sendikaların fonksiyonlarını göz önünde bulunduran okul yönetimi; sendikaların okulun işleyiş sürecini ve yönetimini yakından etkileyen önemli bir yapı olduğunu kabul eder ve değerlendirmelerini bu yönde yapar. Bundan dolayı, eğitim sendikalarının eğitim yöneticileri tarafından bilinmesi ve kabul görmesi önemlidir (Kayıkçı, 2013). Ancak sendika üyesi öğretmenlerin sendikal farklılıklardan kaynaklanan çatışmalarının da bazen kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Burada önemli olan, okul yöneticisinin sendikal çatışmaları bir tehdit ve derhal ortadan kaldırılması gereken bir tehlike olarak algılamaktan çok, eğitim sürecine katkı sunacak bir yapı ve çaba olarak değerlendirmesidir.

Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insan ve maddî kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanımının sağlanması eğitim yöneticilerinin bir görevi olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda, yetişmiş insan gücünün ve maddî kaynakların kıt olduğu kabul edilen ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi daha büyük önem taşımaktadır. Okul başarısının üzerindeki belirleyiciliği eğitim yöneticilerinin seçilmelerini, yetiştirilmelerini ve görevlendirilmelerini önemli hale getirmiştir. Yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan okul yöneticisi, etkili bir okulun oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilebilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rol okul yöneticilerindedir (Karip, 2004).

Türkiye’de okul yönetici seçimine dair mevzuatın bu kadar sık değişmesinde; politik nedenlerle birlikte Bakanlığın bu konudaki uygulamalarının bilimsel olmaktan çok deneme-yanılmayı esas alması, eğitim yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olması da gösterilmektedir (Yılmaz & Altinkurt, 2011). Okul yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmesi Milli Eğitim Şuralarının da temel gündemlerinden birini oluşturmuş; bugüne kadar gerçekleştirilen 19 şuranın hemen hepsinde şu ya da bu şekilde eğitim yönetimi ve organizasyonu gündeme gelmiş ve önemli kararlar alınmıştır. Buna rağmen bu konuda eğitim bileşenlerinin kabul ettiği, çağdaş, bilimsel, demokratik, liyakati esas alan istikrarlı bir yöntem belirlenememiştir. Son olarak 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı Resmi Gazetede Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (EKYSGY) başlıklı yeni bir yönetmelik yayınlanmıştır. Yayınlanan bu yönetmelik ile yönetici seçme sürecinde yazılı ve sözlü sınav ile birlikte yönetici adaylarının aldıkları eğitimler, mesleki deneyimler ve eğitim kurumlarına yaptıkları katkılar da değerlendirme sürecinde puanlandırılmaktadır. Bu yönetmeliğin hangi boyutlarda eğitim yöneticilerinin beklentilerini

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

karşılıdığı, yine eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre nasıl algılandığı bilinmemektedir. Bundan dolayı, eğitim yönetiminin ana bileşenlerinden biri olan okul yöneticilerinin bu anlamda görüşlerinin neler olduğunun açığa çıkarılması önem arz etmektedir.

Türk Millî Eğitim Sistemi'nin sorunlarını belirleyerek, bunların giderilmesi yönünde yol göstermek, görüş ve öneriler sunmak; eğitim sisteminin, öğretim programlarının, ders kitaplarının ve diğer bütün eğitim-öğretim etkinliklerinin içeriğinin düzenlenmesinde rol almak; eğitim uygulamalarını ve mevzuatını izleyerek zenginleştirici ve geliştirici yönde müdahalelerde bulunmak; ülkenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, programlanması, yönetilmesi ve denetlenmesi süreçlerine katılmak ve bu alanlarda projeler üretmek eğitim sendikalarının temel amaçları arasında yer almaktadır (Eraslan, 2012). Eğitim sendikalarından; eğitim-öğretim alanındaki sorunların çözümüne katkı sunmaları, eğitim politikalarının şekillenmesinde rol oynamaları; eğitimin niteliğinin ve okulların imkânlarının artırılması yönünde çalışmalar yapmaları ve eğitim çalışanlarının problemlerinin çözümüne katkı sağlamaları beklenmektedir (Karaman & Erdoğan, 2016; Kayıkçı, 2013). Ayrıca, ülkedeki bütün kamu çalışanlarının yaklaşık yarısını oluşturan ve en yüksek sendikalaşma oranına sahip olan eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolu sendikalarının okul yöneticisi seçilmesi ve görevlendirilmesi sürecinde aktif rol aldıkları bilinmektedir. Bu aktif rol, araştırmada katılımcıların sendika üyelerinden seçilme nedenini oluşturmaktadır.

Tüm bu özellikler okul yöneticilerinin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği ve bu yeterliliklerin yönetici yetiştirme, seçme ve atama süreçlerinde nasıl ölçülüp değerlendirilebileceği sorusunu beraberinde getirmektedir. Alan yazın incelendiği zaman birçok araştırma olduğu görülmektedir. Bunlardan bazılarının eğitim yöneticilerinin atama kriterleri ve yönetmeliklerini (Yolcu & Bayram, 2015; Taş & Önder, 2010), bazılarının okul yöneticilerinin yeterliklerini (Aydın, Günbey & Kara, 2020; Çelenk & Akbaba, 2016; Onural, 2005), bir kısmının geniş bağlamda eğitim yöneticiliğini (Bulut-Toz & Karataş, 2020; Gök, 2019; Süngü, 2012; Yılmaz, Altinkurt, Karaköse & Erol, 2012) ve bir kısmının da okul yöneticilerin yönetici olma nedenlerini (Peçe & Taşdemir, 2021) incelediği görülmektedir. Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme sürecinin sendika üyesi okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendiren bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmaya özgünlük katmaktadır.

Hemen her örgütte olduğu gibi okullarda da kişisel, mesleki ve kurumsal birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde en büyük beklenti okul yöneticilerine yöneliktir. Çünkü okulu amaçları doğrultusunda yaşatma, temelde okul yöneticisine ait bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir. Eğitim yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak gerçekleştirildiği kurumlar olan okullarda yönetimin, okulun niteliğini etkileyen en temel öğelerden biri olması yöneticilerin seçilmelerini ve görevlendirilmelerini önemli hale getirmektedir. Bu durum araştırmaya da önem katmaktadır. Ayrıca, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli ögesi olan okul yöneticilerinin seçim sürecine ilişkin görüş ve önerilerinin ortaya konmasının, eğitimciler ve eğitim konusundaki karar mekanizmalarına önemli bilgiler ve bakış açıları sunacağı düşüncesi de bu çalışmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilme ve atanma sürecini eğitim ve bilim kolunda faaliyet gösteren sendikalara üye olan okul müdürlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığının, okul yöneticilerini seçme ve atama ölçütleri yeterli midir?
2. Okul yöneticilerinin seçilmelerinde ve atanmalarında aranması gereken en önemli ölçüt ne olmalıdır?
3. Okul yöneticileri kim/hangi makam tarafından seçilmeli ve atanmalıdır?
4. Okul yöneticileri hangi kaynaktan/kaynaklardan seçilmelidir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilme ve atanma sürecini eğitim-öğretim ve bilim kolunda faaliyet gösteren sendikalara üye olan okul müdürlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada durum incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Durum incelemesi; incelenen olayın ya da durumun sınırlarının açık ve net olarak ortaya konduğu, yaratıcı çalışmalara ve yeni bulgulara ulaşılmasının sağlandığı, belirli bir olayın ya da durumun daha iyi anlaşılmasının temin edildiği bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Dört Eylül ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu örnekleme seçme yöntemi, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak da tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada eğitim-öğretim ve bilim iş kolunda faaliyet gösteren bir sendikaya üye olmak ve en az 4 yıllık müdürlük kıdemine sahip olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun olmalarına, kolay anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı ile alt amaçlarına hizmet edebilecek olası görüşme soruları saptanmıştır. Bu aşamadan sonra taslağı oluşturulan forma ilişkin olarak 3 uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu taslağı, dil ve anlaşılabilirlik açısından 2 Türkçe Öğretmenin kontrolünden geçirilmiştir. Görüşme formunun pilot uygulaması araştırmada yer alamayan 3 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

Araştırmada okul müdürlerine; Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), okul yöneticilerini seçme ve atama kriterlerini yeterli bulup bulmadıklarına, okul yöneticilerinin seçilmelerinde ve atanmalarında aranması gereken en önemli kriterin ne olması gerektiğine, okul yöneticilerinin kim/hangi makam tarafından seçilmesi ve atanması gerektiğine, okul yöneticilerinin hangi kaynaktan/kaynaklardan seçilmeleri gerektiğine, MEB tarafından yönetici atama mevzuatı hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2020).

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı müdürlerin isimleri M1, M2,... M24 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2022; Weber, 2018). Bu çalışmada veri analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına göre yapılmıştır. Bu süreçte sorulara verilen yanıtlar alt kategoriler halinde gruplanmış; ulaşılan bulgular tablo halinde sunulmuş, alt kategorilerin karşısında frekansları gösterilmiştir. Frekanslar; verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade ederken; kategorisel analiz, bir iletinin birimlere ayrılmasını ve daha sonra da bu birimlerin belirli ölçütler esas alınarak temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2014). Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, okul yöneticilerini seçme ve atama ölçütlerinin yeterliliğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin, Okul Yöneticilerinin Seçilme Ölçütlerini Yeterli Bulma Oranları

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Yeterli	6,11,21	3	12.50
Kısmen yeterli	4,8,10,16,22,24	6	25.00
Yetersiz	1,2,3,5,7,9,12,13,14,15,17,18,19,20,23	15	62.50

Tablo 1 üzerinde yapılan incelemede, okul müdürlerinin %62.50'sinin okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerini yetersiz, %25.00'inin kısmen yeterli; %12.50'sinin ise yeterli buldukları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerini yeterli bulmama (15 okul müdürü yeterli bulmamıştır) ve yeterli bulma (9 okul müdürü ise yeterli ve kısmen yeterli bulmuştur) nedenlerine ilişkin veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Seçilme Ölçütlerinin Yeterli Bulunmamasının Nedenleri

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Seçilmelerde siyasal kayırmacılık yapılmaktadır.	1,2,3,5,7,9,12,13,14,15,17,18,19,20,23	15	100.00
Seçilmelerde kariyer ve liyakat dikkate alınmamaktadır.	1,2,3,5,7,9,13,14,15,17,19,20	12	80.00
Seçilme ölçütlerinde objektif olmayan unsurlar bulunmaktadır	1,5,7,9,12,14,15,17,18,20	10	66.67
Yöneticilik sınavları yöneticilik özelliklerini ortaya çıkarmaktan uzaktır	5,7,9,12,13,15,18,23	8	53.33
Seçilmelerde deneyimler önemsenmemektedir.	2,9,10,11,13,16,20	7	46.67
Yönetici seçiminde öğretmen ve velilerin görüşleri alınmamaktadır.	10,14,17,19	4	26.67

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, okullara yönetici seçme ve atama ölçütlerini yetersiz bulan okul müdürlerinin %100'ünün okul yöneticilerinin seçilmelerinde ve atanmalarında siyasal kayırmacılık yapıldığını, %80.00'inin seçimlerde kariyer ve liyakatin dikkate alınmadığını, %66.67'sinin seçilme ölçütlerinde objektif olmayan unsurların bulunduğunu, %53.33'ünün yapılan sınavların liderlik, liyakat, yetenek, iletişim gibi yöneticilik özelliklerini ölçemediğini, %46.67'sinin seçimlerde deneyimin önemsenmediğini, %26.67'sinin ise seçimlerde öğretmen ve velilerin görüşlerinin alınmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerini yeterli bulmama nedenlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M3. Okul yöneticisi atama kriterleri bence yetersiz. Çünkü kariyer ve liyakat yine devre dışı bırakılmış. Siyasi kayırmacılık ön plana alınmıştır.
- M9. Okul müdürü seçme ve atama ölçütlerini yetersiz buluyorum. Kriterle objektif değil, yapılan sınavlar yönetici seçmekten uzaktır.
- M23. Bakanlığın torpil ve kayırma odaklı mevzuatının belirlediği kriterler kesinlikle yetersizdir. Çünkü bilimsel ve demokratik ölçütler değil, kıdem ve sendika yandaşlığını esas alan kriterlerdir onlar.

Tablo 3. Okul Yöneticilerini Seçme Ölçütlerinin Yeterli veya Kısmen Yeterli Bulunma Nedenleri

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Yönetici seçme sınavları objektif yapılmaktadır.	4,6,8,10,11,21,22,24	8	88,89
Atamalarda liyakat ve kariyer esas alınmaktadır.	4,8,10,11,21,22	6	66,67
Atamalarda puan üstünlüğü esas alınmaktadır.	8,10,11,16,22	5	55,56

Tablo 3 üzerinde yapılan incelemede; okul yönetici seçme ölçütlerini yeterli ya da kısmen yeterli bulan okul müdürlerinin %88.89'unun yönetici seçme sınavlarının objektif yapıldığını, %66.67'sinin atamalarda kariyer ve liyakatin esas alındığını, %55.56'sinin ise seçimlerde puan üstünlüğünün dikkate alındığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerini yeterli veya kısmen yeterli bulma nedenlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M8. Okul yöneticisi atama kriterleri bence yeterli. Sonuçta bir okula müdür atanacak. Bu işi fazla abartmaya gerek yok bence.
- M21. Bence okul müdürü seçme ve atama ölçütleri kısmen yeterli. En azından bu konuda bir mevzuat var. İleride daha iyisi olabilir tabi ki.
- M11. Atamalarda puan üstünlüğünün dikkate alındığını düşünüyorum. Bu da güzel bir gelişmedir.

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin seçilmelerinde ve atanmalarında dikkate alınması gereken en önemli ölçüte ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Seçilmesinde Aranması Gereken En Önemli Ölçütler

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Liyakat ve kariyer	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,22,23,24	24	100.00
Tarafsızlık/objektiflik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,17,18,20,21,22,23	21	87.50
Mesleki kıdem/tecrübe	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,18,19,20,21,24	18	75.00
Sınav puanı	1,3,4,5,6,7,10,11,13,14,17,18,20,21,23	15	62.50
Liderlik/yöneticilik vasfı taşımak	1,3,4,5,10,11,12,13,14,15,20,21,22	13	54.17
Eğitim yönetimi alanında eğitim	2,4,6,7,8,11,12,18,19,20	10	41.67
İnsan ilişkileri/iletişim becerisi	1,4,6,7,10,11,12,19,24	9	37.50
Olumlu kişilik özellikleri	4,10,16,18,19,23	6	25.00

Tablo 4 üzerinde yapılan incelemede, okul müdürlerinin %100'ünün okul yöneticilerinin seçilmelerinde liyakat ve kariyerin esas alınması gerektiğini, %87.50'sinin tarafsızlık ve objektiflik ilkesinin, %75.00'inin kıdemini, %62.50'sinin sınav puanının, %54.17'sinin liderlik/yöneticilik vasfının, %41.67'sinin eğitim yönetimi alanında alınmış eğitimin, %37.50'sini insan ilişkileri ve iletişim becerilerinin, %25.00'inin ise olumlu kişilik özelliklerinin esas alınması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilmelerinde dikkate alınması gereken en önemli ölçüte ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M12. Okul yöneticisi atamasında tek ölçüt kariyer ve liyakat olmalıdır bence. Bu güne kadar yaşadığımız bütün sorunların nedeni bu kriterlerin atamalarda dikkate alınmamasıdır.
- M9. Okul yöneticisi seçme ve atama ölçütlerinin en önemlisi objektifliktir. Yani yansızlık en önemli kriter olmalıdır bence.
- M18. Atamalarda sadece sınav puanı esas alınmalıdır bence. Böyle olduğunda torpil iddiaları ve şaibeler de ortadan kalkar.
- M20. Eğitim yönetimi alanında iyi eğitim almış olmak önemli bir ölçüt olarak konmalıdır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kim/hangi makam/makamlar tarafından seçilmesi gerektiğine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticileri Kim/Hangi Makam Tarafından Seçilmelidir

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Milli Eğitim Bakanlığı	2,4,5,7,8,9,12,13,19,23,24	11	45.83
Uzmanlardan oluşan tarafsız bir kurul	1,3,6,10,14,16	6	25.00
Okul çalışanları	17,18	2	8.33
Mülki amirler	20,21	2	8.33
Veliler/okul-aile birliği	22	1	4.17
Belediyeler	15	1	4.17
Sendikalar	11	1	4.17

Tablo 5 üzerinde yapılan incelemede, okul müdürlerinin %453'ünün okul yöneticilerinin MEB tarafından, %25.00'inin uzmanlardan oluşan bağımsız bir kurul tarafından, %8.33'ünün okul çalışanları, %8.33'ünün mülki amirler, %4.17'sinin Veliler/okul aile birliği, %4.17'sinin belediyeler ve %4.17'sinin sendikalar tarafından seçilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilmelerinde dikkate alınması gereken en önemli ölçüte ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M19. Okul yöneticileri bence Bakanlık tarafından seçilmelidirler. En adil ve yansız olanın MEB olduğunu düşünüyorum çünkü.
- M16. Okul yöneticileri bağımsız ve adil bir uzmanlar komisyonu tarafından seçilip atanmalıdır. Bu durumda işe siyasetin karışması engellenmiş olur.
- M18. Bence okul müdürünü okul çalışanları seçmelidir. Kendini yönetecek kişiyi seçme özgürlüğü olmalıdır çalışanların.
- M11. Bence okul yöneticileri sendikalar tarafından seçilmelidir. En doğrusu budur. Zaten el altından yapılan da budur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin hangi kaynaktan/kaynaklardan seçilmesi gerektiğine ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Seçileceği Kaynaklar

Görüşler	Yöneticiler	f	%
Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmelidir	1,2,4,5,7,9,10,11,12,14,16,17,19	13	54.17
Öğretmenler arasından seçilmelidir	3,6,13,18,20,22	6	25.00
Eğitimcilerin dışından seçilmelidir.	15,21,24	3	12.50
Fark etmez	18,23	2	8.33

Tablo 6 üzerinde yapılan incelemede, okul müdürlerinin %54.17'sinin okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerden, %25.00'inin öğretmenler arasından, %12.50'sinin eğitim alanı dışından (eğitimci olmayan) seçilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Okul müdürlerinin %8.33'ünün ise okul yöneticilerinin seçileceği kaynağın önemi olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilmelerinde dikkate alınması gereken en önemli ölçüte ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M17. Okul yöneticiliği uzmanlık gerektirdiğinden, bu makama seçilecek kişilerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmaları gerekir.
- M10. Okul yöneticiliğinin bir okulu olmalıdır. Çünkü bu meslek sıradan bir meslek değil. O yüzden eğitim yönetimi ya da okul yönetimi konusunda yüksek lisans ya da doktora yapmış kişilerin okul yöneticisi olarak atanmaları gerekir.
- M6. Okul yöneticileri okulda görev yapan öğretmenler arasından seçilmelidir. Böylece torpil ve adam kayırma işi azalır belki.
- M21. Okul yöneticiliği profesyonel bir pozisyonudur bence. Bundan dolayı okul yöneticilerinin eğitimcilerin dışında profesyonel yöneticiler arasından seçilmesi gerekir.
- M23. Okul yöneticisinin kimlerden ya da nereden seçileceği çok da önemli değil. Sonuçta bu ülkede zaten okul yöneticisinin bir değeri yok.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul müdürlerinin büyük bir bölümü (%62.50) tarafından, okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerinin yeterli olmadığı düşünülüyor belirlenmiştir. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, yönetici seçme sınavlarının objektif yapılmaması, seçimlerde kariyer ve liyakat ile sınav puan üstünlüğünün dikkate alınmaması nedeniyle okul yöneticilerinin seçilme ölçütlerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, okul müdürlerinin tamamının okul yöneticilerinin seçilmesinde siyasal kayırmacılık yapıldığını, çok büyük çoğunluğunun ise seçimlerde kariyer ve liyakatin dikkate alınmadığını, seçilme ölçütlerinde objektif olmayan unsurların bulunduğunu, yapılan sınavların liderlik, liyakat, yetenek, iletişim gibi yöneticilik özelliklerini ölçemediğini, seçimlerde tecrübenin önemsenmediğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Bir katılımcının (M3) *“Okul yöneticisi atama kriterleri bence yetersiz. Çünkü kariyer ve liyakat yine devre dışı bırakılmış, siyasi kayırmacılık ön plana alınmıştır.”* Sözlere ile bir diğer katılımcının (M9) *“Okul müdürü seçme ve atama ölçütlerini yetersiz buluyorum. Kriterle objektif değil, yapılan sınavlar yönetici seçmekten uzaktır.”* sözlere konuyu açıklar niteliktedir.

Araştırma bulgularımızı destekler nitelikte, Bayrak (2019) ve Özcan, Gavcar, Saçaklı, ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin atanmalarında objektif ölçütlerin dikkate alınmadığı, seçilme ve atama sürecinde siyasal kayırmacılığın ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, Ateş ve Pehlivan'ın (2022) yaptıkları araştırmada, yönetici seçme ve atama mevzuatının beklentileri tam olarak karşılayamadığını ortaya konarken; Aktepe (2014) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların genel anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamalarını yetersiz görmeleri araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Oysaki dünyada okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, seçiminde ve yetiştirilmesinde çok titiz davranıldığı görülmektedir. Bir okulun etkililiğinin sağlanmasında okul yöneticilerinin etkisinin oldukça yüksek olması, iyi bir okul yöneticisinin kurumu amaçları doğrultusunda başarılı bir şekilde yönetmesi, kurum paydaşlarını ortak hedef doğrultusunda harekete geçirme özelliğinin bulunması okul yöneticilerinin seçilme ve atanma süreçlerinin bilimsel ilkeler ışığında ve yansız bir uygulamayla sonuçlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, okul müdürlerinin tamamının (%100) bir okul yöneticilerinin seçilmesinde uyulmasını istedikleri en önemli kriterin, liyakat ve kariyer olduğu tespit edilmiştir. Bu kriteri sırayla tarafsızlık ve objektiflik ilkesine uyulmasının, mesleki kıdem önemszenmesinin, sınav puanının dikkate alınmasının, liderlik/yöneticilik vasfının varlığının, alana yönelik eğitim alınmış olmasının, insan ilişkileri ve iletişim becerisinin yüksek olmasının, olumlu kişilik özelliklerine sahip olunmasının izlediği belirlenmiştir. Bir katılımcının (M12) *“Okul yöneticisi atamasında tek ölçüt kariyer ve liyakat olmalıdır bence. Bu güne kadar yaşadığımız bütün sorunların nedeni bu kriterlerin atamalarda dikkate alınmamasıdır.”* sözlere ile bir diğer katılımcının (M9) *“Okul yöneticisi seçme ve atama ölçütlerinin en önemlisi objektiftir. Yani yansızlık en önemli kriter olmalıdır bence.”* sözlere bu anlamda dikkate değerdir.

Özcan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, yöneticinin ehliyetli, liyakatli, tecrübeli, lider özellikleri gelişmiş, insan ilişkilerine ve iletişim becerilerine sahip olması sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Arabacı,

Şanlı ve Altun (2015) tarafından yapılan çalışmada, çalışma bulgularımızı destekler nitelikte, okul yöneticilerinin seçilme ve atamalarında liyakatin ve eğitim kriterinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Can (2022) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin seçilmesinde ve atanmalarında liyakatin esas alınmadığı, ideolojik ayrımcılığın ve kayırmacılığın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, Ateş ve Pehlivan (2022) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin eğitim yöneticilerinde gelişmiş iletişim becerilerini önemli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretimin gerçekleşmesinde ve öğrencinin gelişmesinde kritik rol ve sorumluluklarının varlığı; okullara yön verebilmeleri, okulların performans düzeyini etkilemeleri gerçeği okul yöneticilerinin bu alanda gerekli bilgi, beceri ve liyakate sahip olmalarını gerektirmektedir (İlgar, 2015).

Araştırmada, okul müdürlerinin yarısına yakını (%45.83) okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşün MEB'in daha objektif olacağı düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşüncenin temelinde, yönetici seçme ve atama yetkisinin yerel makamlara devredilmesi durumunda kayırmacılığın yayılacağı endişesinin bulunduğu da ifade edilebilir. Son yıllarda sürekli değişen yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliklerinin daha çok referanslar (torpil) ile anılmasının ve buna dair ciddi kanıların ve kaygıların oluşmuş olmasının da bu görüşte etkili olduğu söylenebilir. Bir katılımcının (M19) *“Okul yöneticileri bence Bakanlık tarafından seçilmelidirler. En adil ve yansız olanın MEB olduğunu düşünüyorum çünkü.”* sözleri konuya açıklık getirmektedir. Özcan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların okul yöneticilerinin MEB tarafından seçilmesini ve atanmasını önermeleri, araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Yerel güçlerin baskılarının azaltılabilmesi ve daha objektif olması açısından atamaların Bakanlık tarafından yapılmasının istendiği anlaşılmaktadır. Çünkü yönetici atamalarında siyasî parti ve sendika gibi baskı gruplarının olumsuz etkileri okul yönetiminde karşılaşılan en önemli sorunlardandır (Demirtaş ve Özer, 2014). Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Erol (1995), yönetime siyasetin karışması, alınan kararların sürekli değişmesi ile merkezî kararların uygulanamamasını sorun olarak belirtmektedir. Yıldız, Ateş ve Pehlivan (2022) yaptıkları çalışmada, yöneticilerin yetiştirilmesi, eğitimi ve okul yöneticiliğinin kariyer basamağı olarak yapılandırılmasını önermişlerdir.

Araştırmada, okul müdürlerinin yarısından fazlası (%54.17) okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu düşüncenin temelinde yöneticiliğin öğretmenlikten ayrı bir alan olduğu algısının ve yöneticiliğin daha profesyonel bir alan olması gerektiği görüşünün yer aldığı söylenebilir. Bir katılımcının (M17) *“Okul yöneticiliği uzmanlık gerektirdiğinden, bu makama seçilecek kişilerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmaları gerekir.”* sözleri bu konudaki çıkarımlarımızı desteklemektedir. Günay (2004) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticiliğine aday olanların seçilmesinde önceliğin, belli bir süre öğretmenlik deneyiminden sonra eğitim yönetimi alanında yapılmış tezli yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlara verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özcan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin eğitim yönetimi mezunlarından ya da bu alanda lisansüstü eğitim almış olanlar arasından seçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktepe (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna bağlı olarak, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları önerilmektedir. Kiraz, Uğur, Türkolog, Gürbüz ve Bolat (2022) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin lisans veya lisansüstü eğitim programları ile yetiştirilmeleri gerektiği belirlenmiştir. Ömen ve Kömürlü (2010)

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

yaptıkları araştırmada, eğitim kurumlarına yönetici olacaklara eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans yaptırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Aytekin (2009) okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda yapmış olduğu araştırmasında; eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin atamadan önce mutlaka eğitim yönetimiyle ilgili bir eğitimden geçirilmeleri gerektiğini açıklamaktadır. Bu durumda iyi bir yöneticiden, eğitim düzeyinin yüksek olması, mevzuatı iyi bilmesi, mesleki yönden kendini yetiştirmesi ve yenilemesi, eğitim yönetimi alanında eğitim almış olması beklendiği söylenebilir.

Öneriler

Ehliyetli, liyakatli, kıdemli ve tecrübeli olması; etkili bir iletişim gücüne sahip olması, insan ilişkilerine önem vermesi, liderlik/yöneticilik vasıflarına sahip olması; dürüst, çalışkan, adil, sabırlı, anlayışlı, yapıcı, mütevazı olmak gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olması yöneticiden beklenen önemli vasıflardandır. Eğitim yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde sınavların yanında bireylerin öğrenim durumlarının, kıdemlerinin, bireysel özelliklerinin, bilimsel çalışmalarının, mesleki yeterliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Yöneticilerin seçilmesinde ve atanmasında MEB merkez teşkilatının rol oynaması daha güvenilir olduğundan, okul yöneticilerini seçme ve atama yetkisi dış etkilere daha açık olan yerel yönetimlere bırakılmamalıdır.

Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atama sürecinin sorunlu olduğu, seçme ve atamalarda taraf tutulduğu, eğitimin siyasallaştığı, atama yönteminin şeffaf olmadığı, atamaların hem yöneticiler hem de öğretmenler arasında güven problemi oluşturduğu, yenilikten uzak olduğu, deneyimsizliğin sıkıntılar oluşturduğu, atama ölçütlerine sendika ve yerel siyaset faktörünün belirleyici etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, okul yöneticilerinin göreve başladıklarında makamlarının gerektirdiği yeterliğe istenen düzeyde sahip olmadıkları kaygısı yarattığı söylenebilir. Yapılması gereken, okul yöneticisi olacak kişinin performansının önemsenmesi, atanma ve yükselmelerde başarı kriterinin esas alınması olmalıdır. Ayrıca, mevcutta görev yapan okul yöneticilerine hizmet içi eğitim yoluyla veya lisansüstü eğitimini teşvik ederek eğitim yönetimi programlarını almaları sağlanmalıdır. Yeni atanacak okul yöneticileri ise eğitim yönetimi alanında lisans, yüksek lisans veya doktora yapmış kişilerden seçilmelidir.

Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirmede bütün okul bileşenlerinin görüşünün alındığı daha demokratik bir süreç oluşturulmalıdır. Yönetici seçme ve görevlendirme ölçütleri bilimsel veriler esas alınarak nesnel olarak belirlenmeli, mevzuat hazırlama aşamasında ve görevlendirme sürecinde paydaş katılımı sağlanmalı, şeffaflık korunmalı, siyasi referanslar devre dışı bırakılmalı, liyakat ve kariyer temel ölçüt alınmalıdır.

Çok sık değişmesinden dolayı, son 10 yıl içerisinde yürürlüğe konan eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliklerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı nitel, nicel veya karma araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

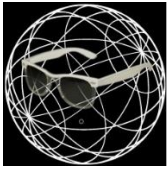
- Açıkalm, A. (2016). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. *Sınıf yönetimi*. Z. Kaya (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.

- Aksoy, H. H. (2014). Sendikalar ile ilişkili ya da ilişkisizliğimiz üzerine. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (34), 34-35.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 166-186.
- Aydın, B., Günbey, M. & Kara E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- Aytekin, Z. (2009). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Başaran, İ.E & Çınkır, Ş. (2013). *Türkiye eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayrak, C. (2011). Toplumsal bir sistem olarak okul. *Eğitim sosyolojisi*. A. Boyacı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi Sürecinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Bulut-Boz, T. & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433.
- Çelenk, N. ve Akbaba-Altun, S. (2016). Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin profili. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 2-18.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Okullara Yönetici Seçme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi

- Eraslan, L. (2012). Türkiye’de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 1-15.
- Erdoğan, İ. (2010). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 39-64.
- Günay, E. (2004). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, M. (2017). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Çizgi Yayınevi.
- İlgar, L. (2015). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karaman, H. G. & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye’deki Eğitim Sendikalarına Yönelik Bir İnceleme: Amaçlar, Beklentiler ve Sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140.
- Karip, E. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu* (25-27 Ocak), Antalya.
- Kayıkçı, K. (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Sendikaların İşleyişine İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (37), 22-29.
- Kiraz, Z., Uğur, N., Türkoluk, E., Gürbüz, M. & Bolat, Ö. (2022). 5 Şubat 2021 Tarihli Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ve bu Yönetmeliğe Dair Yönetici Görüşleri. *Journal of History School*, 56, 802-835.
- Minaz, M.B. (2019a). Eğitim yönetiminde etik. H. Taş (Ed.). *Eğitimde Etik* içinde (ss. 77-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Minaz, M.B. (2019b). Okul yönetiminde etik liderlik. M. A. Akın (Ed.). *Etik Liderlik* içinde (ss. 57-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Mutlu, L. (2001). Memurların sendikalaşması ve ekonomik-sosyal haklara etkisi. *Sayıştay Dergisi*, (42), 20-36.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlilik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 41, 69-85.
- Ömen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.

- Özcan, M. B., Gavcar, M., Saçaklı, F. & Şahin, N. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçilme ve Atanma Kriterlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134
- Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 33-48.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454
- Taşdan, M. (2013). Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 231-265.
- Taymaz, H. (2021). *Okul Yönetimi*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Weber, M. (2018). *Bürokrasi ve otorite*. B. Akın (Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. B., Ateş, F. & Pehlivan, F. (2022). Okul müdürlerinin yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin algı ve beklentileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 465-484.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. & Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 65-83.
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.



Problems Encountered by School Administrators in School Management in the COVID-19 Pandemic and Strategies for Coping with These Problems

Rıfat Taş* - Enver Atış* - Netice Aybar* - Hanife Kuzu Atış*

Abstract

The purpose of this research is to examine the problems faced by school administrators in school management and strategies to cope with these problems during the COVID-19 pandemic. The study group of the research, in which the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used, consists of 22 school administrators. Maximum diversity sampling method was used to determine the participants. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The analysis of the research data was carried out in accordance with the content analysis technique. As a result of the research, the problems that school principals encounter in school management during the COVID-19 pandemic process are divided into 8 sub-themes: administrative problems, communication problems, financing problems, planning problems, problems with personnel, problems in school climate, problems in school health and problems encountered in the education and training process. clustered. School principals stated that they used different strategies, both administrative and individual, when coping with these problems. School principals stated that they received support from other school administrators as a managerial strategy, consulted with the school management team, benefited from teachers with distance education experience, made effective monitoring and evaluation, identified the source of problems, exhibited technology leadership behaviors, acted with a flexible management approach, used different communication tools. and shared good practices with teachers.

Keywords: School management, COVID-19, School administrator, School principal, Strategy

COVID-19 Pandemisinde Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Stratejileri

Öz

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisinde okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 22 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda COVID-19 pandemisi sürecinde okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar yönetsel sorunlar, iletişim sorunları, finansman sorunu, planlama sorunları, personelle ilgili sorunlar, okul ikliminde yaşanan sorunlar, okul sağlığında yaşanan sorunlar ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar olmak üzere 8 alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerin sorunlarla başa çıkmak için yönetsel ve bireysel farklı stratejilere

* School principal, Yenişehir Dokuzçeltik Preschool, Turkey, rifattas.2121@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3995-8350

* Assistant principal, Yenişehir Dokuzçeltik Preschool, Turkey, seveske@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3306-445X

* Teacher, Şehit Polis Sabri Kün Preschool, Turkey, negunes-86@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6774-2450

* Teacher, Cemil Özgür Secondary School, Turkey, 1451hnf@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3870-5295

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

başvurdıkları belirlenmiştir. Okul yöneticileri yönetsel strateji olarak diğer okul yöneticilerinden destek aldıklarını, okul yönetim ekibiyle istişare yaptıklarını, öğretmenlerden yararlandıklarını, etkili izleme ve değerlendirme yaptıklarını, sorunların kaynağını tespit ettiklerini, teknoloji liderliği davranışları sergilediklerini, esnek yönetim anlayışıyla hareket ettiklerini, farklı iletişim araçlarını kullandıklarını ve iyi uygulamaları öğretmenlerle paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul yönetimi, COVID-19, Okul yöneticisi, Okul müdürü, Strateji

Type: Research article	Sending Date: 21.01.2022	Acceptance Date: 04.03.2023
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

To cite: Taş, R., Atış, E., Aybar, N. & Kuzu-Atış, H. (2023). Problems encountered by school administrators in school management in the COVID-19 pandemic and strategies for coping with these problems. *International Journal of Unique Glance at Education*, 1(1), 77-92. doi: 10.5281/zenodo.7595719

Introduction

COVID-19, which emerged in December 2019 in Wuhan, China, World Health Organization (WHO) was declared a “pandemic” on 11 March 2020 (WHO, 2020). While 36 975 people died from the COVID-19 pandemic in Turkey, this worldwide the number reached 3 010 000 people; both the rate of spread of the pandemic and the death rates continues to increase (Ministry of Health, 2021). Declaring COVID-19 as a pandemic social life, health, economy and education sectors in many countries since significant changes have occurred. Because pandemics affect the health systems of countries. cause profound changes in economic, political and social aspects as well as deeply affecting them.

They can be with the pandemic, there have been serious changes in the flow and rhythm of life all over the World (Zhao, 2020); world in order to reduce the impact of the pandemic and slow the rate of its spread applications such as flexible working, working from home, rotating work in many parts of the World has been passed. In addition, partial or full-time curfews all over the world, measures such as quarantine processes, isolation processes and maintaining social distance have been taken. Within the scope of these measures, places that can reduce social distance or increase contact were closed, and schools and universities were included in these closed places (Bozkurt & Sharma, 2020; Gupta & Goplani, 2020). The COVID-19 pandemic has affected every industry it has deeply affected the education sector as well as the education sector and has caused serious concerns about this sector has been. Because with the spread of the pandemic, as of April 2020, 192 countries completely, 5 countries have closed their schools locally and therefore the student population of the World 99.4% (approximately 1.716 billion students) were affected by this process (UNESCO, 2020a). In Turkey, due to the interruption of Education Over 18 million students and more than 1 million education workers were affected because of this (MEB, 2020a).

All countries urgently need to prevent students from being cut off from education due to school closures. They began to look for solutions. Considering the contagiousness and rate of spread of COVID-19 it is the most important thing for individuals to continue their education without jeopardizing their health. It has been seen that one of the simple and effective ways is to resort to technological opportunities and this This view has brought distance education to the agenda (Emin, 2020). Many countries due to the pandemic Ensuring the continuity of education by putting into practice emergency measure packages using digital technologies. They tried to provide (Angoletto & Queiroz, 2020). Countries, schools' search for Education education packages to support the education of children, a variety of educational resources, including

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

radio education, educational television, and online teaching resources. used resources/paths. With schools taking a break from teaching, all over the World online platforms have been the most frequently used tools (Taş, 2021). Online tools consist of educational content and format that students can discover on their own from guided learning programs to virtual meetings and real teacher-led time courses vary widely (Schleicher, 2020).

Upon the emergence of positive cases and the onset of deaths in Turkey, all educational institutions education has been interrupted and all educational institutions are short-lived in order to switch to distance education. At the same time, it had to prepare its infrastructure (Davran, 2020). An alternative before Distance education, which is considered as a compulsory education during the COVID-19 pandemic, It has taken part in all levels of education in a way that has taken place in all levels of education and due to the pandemic It has been started to be applied as the only alternative in all areas where it cannot be done (Fidan, 2020).

Distance education, through electronic or non-electronic systems, limits place and time. It is a planned and comprehensive learning program that removes the activity (Altıparmak, Kurt & Kapıdere, 2011). Distance education, conventional standard classroom In cases where it is not possible to carry out in-house activities, various electronic media It can also be defined as providing education from a specific center by using to İşman (2011), distance education is the educational attainment of learners and teachers in different environments. It is a training model in which they carry out their activities through communication technologies or mail.

After schools interrupted education due to the pandemic, countries have recognized children's learning losses. different distance education methods in order to reduce have started to use it. The physical and technological capacity of the countries and the level of teachers' technological skills, families and children's appropriate physical Depending on the circumstances and the availability of technological tools, various digital teaching using synchronous (synchronous) and asynchronous methods with platforms carried out (UNESCO, 2020b). Suspension of education due to the pandemic in our country Television and internet-based distance education was started by the Ministry of Education, Education Informatics Educational support has been started to be given over the internet and television with the EBA Network (Duban & Şen, 2020). Aiming not to interrupt students' education, remote the center of the education process was specified as "television + internet" (MEB, 2020b), more In the next period, external live lessons came to the fore through the Education Information Network (EBA).

Education of the epidemic the changes in the school system have caused important developments at the school level as well has been. Suspension of education in schools within the scope of epidemic measures, face-to-face the evolution of education to distance education, the increase in the importance of school health and hygiene and many current issues such as the use of technology in education are new issues in the management process of schools situations and developments. Decisions made by policy makers regarding education during the pandemic period. School administrations have important duties and responsibilities in the implementation phase. The uncertainty that may arise in times of crisis such as a Pandemic in the chaos environment, the reflexes of schools to adapt to existing and developing new situations needs to be developed and strengthened (Kavrayıcı & Kesim, 2021). This situation as a leader, the school principals continue the problem-solving processes in management. development has become a necessity (Çalık, Sezgin & Çalık, 2013). Epidemic education and training has changed rapidly and stakeholders are not prepared for this sudden change. by rapidly changing

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

the focus and methods of school principals while they were caught they had to lead in the disruption of education.

Developments in education and training activities due to the impact of the COVID-19 epidemic It has been the subject of many academic studies. When the studies are examined technology leadership of school administrators (Turan, 2020), instructional leadership (Keleş, Atay & Karanfil, 2020), distance education (Altun-Ekiz, 2020), education at universities during the epidemic process (Dikmen & Bahçeci, 2020), comparison of educational activities in countries (Telli & Altun, 2020). These academic studies when evaluated in general, the studies carried out are mostly educational activities. Appears to be focused on However, the COVID-19 epidemic also affects the management of the school. It can be said that it has led to important developments and changes. The success of school-centered educational activities is closely related to the management processes of the school.

While the education administration deals with the system, the school administration deals with the problems intensifying at the school level. deals with. Educational administration is a macro level education, school management is a micro level approaches with a point of view (Erdoğan, 2010). In order to achieve success in school management, to identify the problems encountered in the management of the school, to overcome these problems. Developing solutions is very important (Taş, 2021). In this context, school in the COVID-19 epidemic the problems encountered in the management of the school, the school principals responsible for the management of the school the determination of the opinions in line with their opinions and the presentation of solution proposals. It is thought that it will contribute to the studies to be carried out on education in the period. Epidemic The problems encountered in school management in the process of may be due to its absence. In this period of the epidemic, in the education process. Determining the problems encountered by applying scientific methods will occur in the future. It will enable to be prepared for possible crisis and disaster situations.

The aim of this research is to determine the school principals' management in the COVID-19 epidemic. to examine the problems they face and the strategies to deal with these problems. For this purpose to achieve this, answers to the following questions will be sought:

1. Problems faced by school principals in school management in the COVID-19 pandemic what are they?
2. Dealing with the problems faced by school principals in school management during the COVID-19 pandemic what are exit strategies?

Method

Qualitative research method was preferred in this study, which aims to examine the problems faced by school principals in school management during the COVID-19 pandemic and the strategies for coping with these problems according to the opinions of school principals. The research was designed as a phenomenological pattern, one of the qualitative research types. To reveal human experiences about a phenomenon the phenomenology pattern, which is a research strategy carried out with the aim of (Creswell, 2013), to cases that are known but do not have a detailed knowledge and understanding about focuses (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Study Group

The study group of this research consists of 22 school administrators. The maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Maximum diversity sampling is defined as determining similar and different situations in relation to the problem being studied in the universe and conducting the study on these situations (Büyüköztürk et al., 2022). In the use of this technique, it is aimed to reach richer and more detailed data by ensuring the diversity of participants. In order to ensure diversity, attention has been paid to the fact that the participants of the study work in different types of schools, are from different branches, have different seniority and have different educational levels. Of the participants, 15 are men and 7 are women. Of the participants, 5 are in preschool, 7 are in primary school, 6 are in middle school, 6 are in high school. The managerial experience of 6 of the participants is 8 years, 5 of them are 6 years, 10 of them are 5 years, 3 of them are 4 years.

Data Collection

The research data were obtained from face-to-face interviews with volunteer participants in accordance with the interview method. Before starting the interviews, the participants were informed about the purpose of the research with the consent form. Necessary explanations have been made regarding the confidentiality and reliability of the information. The duration of the interviews with each participant is planned as approximately 20 minutes. The interviews were conducted at the schools where the participants worked and at the time periods determined by the participants. In this study, the principles of scientific research and publication ethics were meticulously complied with, and necessary permissions were obtained for this purpose, and a Voluntary Consent Form was signed by the participants.

Analysis of Data

Content analysis technique was used in the analysis of research data. The purpose of content analysis is to explain the data obtained as a result of the research with various concepts (Yıldırım & Şimşek, 2021). First, all of the data obtained were examined in detail and codes were given to expressions with the same meaning. Then, themes and sub-themes were created according to the codes. At the last stage, the themes and sub-themes created were arranged, the findings were defined and interpreted. In addition, direct quotations from the opinions of some participants were made. The real names of the school administrators participating in the study were not used, and the names of the administrators were coded as M1, M2,M22.

The findings obtained as a result of the analysis of the data were interpreted systematically with a critical approach, multidimensional considerations were made while specifying the possible reasons for the findings, and discussions supported by the results of the relevant literature were made. In the interpretation of the findings, excessive generalizations were avoided in the results and discussions, a flexible language with probability was used instead of a sharp language, and care was taken to ensure that the suggestions developed were based on research findings.

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

Findings

1. Findings Regarding the Problems Faced by School Administrators in School Management in the COVID-19 Pandemic

The Findings regarding the problems encountered by school administrators in school administration during the COVID-19 pandemic are given in Table 1.

Table 1. *Opinions of School Administrators about the Problems They Encountered in School Administration During the COVID-19 Pandemic*

Theme	Theme Sub-theme	Codes
Problems that School Administrators Face in School Management During the COVID-19 Pandemic	Administrative problems	Not being prepared for the crisis Constant change of decisions Lack of clarity and comprehensibility of ministerial decisions The fact that the decisions contradict the legislation Failure to take the opinions of practitioners in centralized decisions Failure to achieve unity in the implementation of decisions Managers have to take more initiative than necessary Weakening of cooperation with stakeholders Experiencing delays in centralized decisions
	Communication problems	Why the inability to make face-to-face communication is caused by misunderstandings Some parents' inability to use communication tools The rise of disinformation on social media
	The problem of financing	Reduction of the school's income sources Increase in health and cleaning expenses
	Planning problems	Lack of an action plan on distance education Experiencing conflicts in weekly lesson planning Ignoring disadvantaged students in planning Decisions The current lesson plans should be based on face-to-face education
	Problems with personnel	Loss of motivation Decreasing the effectiveness of teachers Poor performance Reduction of cooperation Reduction of productivity
	Problems experienced in the school climate	The dominance of uncertainty The formation of anxiety and fear Deterioration of social relations Decimation of interaction between employees Reduction of colleague cooperation
	Problems experienced in school health	Experiencing difficulties in maintaining social distance The fact that old habits complicate the implementation of health measures High risk of disease transmission at school
	Problems encountered in the educational process	Increasing inequality of opportunities and opportunities Interruption of the continuity of education and training Falling student participation Increasing learning losses Lack of technological infrastructure The problem of adaptation to distance education The difficulty of distance education of inclusion students Weakening of students' belonging to the school The difficulty of making assessment and evaluation in distance education Decrease in efficiency in remote processing of applied courses

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

According to Table 1, the problems that school principals face in school administration during the COVID-19 pandemic are clustered into 8 sub-themes. These sub-themes administrative issues, communication issues, financing issues, planning issues, personnel issues, problems in the school climate, school health issues and problems that are encountered in the educational process. Codes in the administrative problems subcategory; failure to be prepared for the decisions of the Ministry of the crisis, a lack of clear and concise decision because they are in contradiction with the legislation of the continuous change of the comments, instead of official correspondence in the use of other channels are central in the decision to seek the views of practitioners failure is the lack of unity in the implementation of the decision, managers have to take too much Initiative, cooperation with stakeholders in the decision the weakening of central and delays are listed as.

Codes in the communication problems subcategory; the inability to make face-to-face communication causes misunderstandings, the inability of some parents to use communication tools and the increase in disinformation on social media have been listed as. The codes in the financing problem subcategory are listed as increasing health and cleaning expenses and decreasing the income sources of the school. Codes in the subcategory of planning problems; the lack of an action plan related to distance education, conflicts in weekly lesson planning, ignoring disadvantaged students in planning, and existing lesson plans are listed as being based on face-to-face education. The codes in the personnel related problems subcategory are listed as loss of motivation, decreased effectiveness of teachers, decreased performance, decreased cooperation, decreased productivity and weakening of belonging.

The codes in the subcategory of problems experienced in school health are listed as difficulty in maintaining social distance, old habits make it difficult to implement health measures, and the risk of disease transmission at school is high. Problems in the educational process in the sub-category codes; the increase in opportunity and inequality of opportunity, education and training interruption in the continuity of, the fall of Student Involvement, learning losses increase, the lack of technological infrastructure, the weakening of social and emotional development of students in distance education issues, the challenge for distance education students belonging to the weakening of the school inclusion of students in distance education assessment of the difficulty of making practical classes is listed as the decline in efficiency in processing the remote. Some examples of school administrators' views on the subject are presented below:

The most important problem we face is that the instructions and instructions coming from the center are not fully understood, and they are announced to the public via social media in a way that everyone makes different meanings (M2).

The fact that everything changes every day. The previous decisions taken turn into other decisions the next day. There are difficulties in transferring current information to parents, students and teachers (M7).

We had difficulty in making distance education plans. The reason is that it is necessary to evaluate many factors together. In addition, because we are used to central government, we have always waited for orders and instructions. The ministry also failed to show reflexes in time due to the fact that it was his first experience. Sometimes he experienced contradictions(M11).

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

We are experiencing economic difficulties because our school canteens are closed and donations from our parents are falling. Another is that constantly changing and updated implementation decisions prevent creating a stable course (M16).

Preparation of the epidemic process of the schools There were problems we had in the process of obtaining the clean certificate of the school. Jul. We have survived this process with the supports we have received. We received our documents, but we also went through a difficult process with our staff (M19).

Chaos is occurring with the inconsistent orders of our ministry. It's up to the managers to put this together. Unclear regulations put us in trouble in front of teachers, students and parents (M20).

The fact that the parent whose student did not come to the school even though the expenses of the school continued has left the financial support he had made to the school before has revealed another difficulty (M22).

2. Findings on Strategies for Coping with the Problems Faced by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

The data of the findings on the strategies for coping with the problems encountered by school administrators in the COVID-19 pandemic are given in Table 2.

Table 2. *Opinions of School Administrators on Strategies for Coping with the Problems They Encountered in the COVID-19 Pandemic*

Theme	Theme Sub-theme	Codes
Strategies for Coping with the Problems Faced by School Administrators in School Management in the COVID-19 Pandemic	Managerial strategies	Getting support from other school administrators
		Consultation with the school management team
		Consultation with other school administrations in the education district
		Benefiting from teachers with distance education experience
		Effective monitoring and evaluation
		Identifying the source of the problem
		Exhibiting technology leadership behaviors
	Individual strategies	Flexible management approach
		Using different means of communication
		Sharing good practices with teachers
		Don't act cold-blooded and discreet
		Taking the initiative
		Making individual sacrifices
		Showing the will to solve problems
Effective communication		
Don't be patient		

According to Table 2, the strategies of school principals to deal with the problems they face in school administration during the COVID-19 pandemic are clustered into 2 sub-themes. These sub-themes are managerial strategies and individual strategies. Codes in the sub-theme of managerial strategies; getting support from other school administrators, school management team, in consultation with the school administration in consultation with the other in the area of education, distance education for teachers with experience to benefit from effective monitoring and evaluation, to identify the source of the problem, technology leadership behaviors, exhibiting a flexible management approach, using different communication tools to share with teachers and best practices are in order. Codes in the individual strategies sub-theme;

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

acting coolly and prudently, taking initiative, making individual sacrifices, showing the will to solve problems, effective communication and patience are listed as. Some examples of school administrators' views on the subject are presented below:

We held meetings with representatives of the relevant parties and determined a strategy. By taking advantage of our friends who have competence in distance education, we have ensured the dissemination of good practices throughout the school. We have taken joint decisions in order to ensure unity within the education region (M4).

I used the programs that our teachers will use in distance education myself first. Then I showed the teachers how to use the program to our teachers in a practical way (M7).

I was injured by different technological tools to communicate with teachers and staff during periods when face-to-face meetings were prohibited. I also announced the good practices in distance education to teachers (M12).

First of all, I followed the policy of calmly spreading the waiting time. Those who were in a hurry experienced difficulties. I adopted the understanding of flexibility instead of a strict attitude (M18).

Work should be continued patiently and decisively. This process will continue until it passes (M21).

I had a consultation with our management team and help from other school administrator friends (M22).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion and Conclusion

According to the findings obtained as a result of the research, it is seen that school administrators are facing a wide variety of problems in the management of the school during the COVID-19 pandemic. The identified issues; administrative issues, communication issues, financing issues, planning issues, personnel issues, problems in the school climate, school health issues and problems that are encountered in the educational process.

Failure to be prepared for crises, issues administrative issues under the heading of the decisions of the Ministry of lack of a clear and concise decision decision because they are in contradiction with the legislation of the continuous change of the comments, managers have to take too much initiative, cooperation with stakeholders in the decision the weakening of central and delays are listed as. Sarı and Nayır (2020), who examined international reports during the pandemic period in their study, state that countries' unpreparedness for the crisis has emerged as an important problem in the educational process. This finding described in the reports coincides with the finding obtained from the research that the lack of preparedness of school administrations for the crisis is one of the problems encountered during the COVID-19 pandemic process. An important problem faced by school principals under the sub-category of administrative problems is the problems experienced in decision-making processes. School principals stated that the decisions taken by the ministry during the COVID-19 pandemic were not clear and understandable, decisions were constantly changing, conflicting decisions were made with the legislation, unity was not achieved in the implementation of decisions, there were delays in centralized decisions, and the opinions of practitioners were not taken about the decisions taken related to the management of the school. The research findings of Kavrayıcı

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

and Kesim (2021), in which they examined the reflections of the COVID-19 pandemic process on school management processes, support the conclusion that the decisions made in their studies caused problems in school management processes.

One of the main findings of the research is that school principals encounter communication problems during the COVID-19 pandemic. School principals have stated that the inability to conduct face-to-face communication about communication causes misunderstandings, some parents are unable to use communication tools, and disinformation on social media is increasing. Külekçi-Akyavuz and Çakın (2020) also stated in their studies that the vast majority of school administrators experience problems due to the lack of communication with both teachers and students, as well as with parents, and due to the lack of face-to-face communication. Even under normal conditions, communication barriers are often experienced in organizations in general and in schools in particular, while fighting an epidemic that affects the whole world in an extraordinary process and while faced with the limitation of communication channels within the scope of this struggle, it is inevitable that communication problems will occur. In the study conducted by Taş (2021); eliminating the possibility of learning by doing-living, minimizing teacher-student-parent communication, interaction and cooperation, disrupting students' socialization, the risk of technology addiction increasing the number of students, experiencing problems with access to the course have been expressed as negative aspects of distance education.

In the research, one of the problems faced by school principals during the COVID-19 pandemic is the problems related to financing. The school principals expressed the problems related to financing as an increase in health and cleaning expenses and a decrease in the school's income sources. This finding is in parallel with the finding of Kavrayıcı and Kesim (2021) that school incomes decreased and appropriation deprivation was withdrawn in some schools during the pandemic process. Similarly, Memduhoğlu and Meriç (2014) state that one of the main problems that school principals encounter the most in the management of the school is the problem of financing and budget. Sarice (2006) states that the implementation of many tasks in the management of the school depends on financing and budget and draws attention to the importance of financing and budget in the effectiveness of the school.

In the study, school administrators believe that they have encountered problems in planning in school management during the COVID-19 pandemic. The school administrators stated the problems they encountered with planning as the lack of an action plan related to distance education, there were conflicts in weekly lesson planning, disadvantaged students were ignored in planning, and the existing lesson plans were based on face-to-face education. Dec. Külekçi-Akyavuz and Çakın (2020) found that school administrators had planning problems during the pandemic period, and Arslan and Küçükler (2016) supported the findings of their research on the findings that school administrators encountered problems related to planning in their studies. Başaran and Çinkır (2013) stated educational planning as the process of deciding the ways of providing and using the inputs needed to ensure that the school achieves its educational, organizational and managerial goals.

The school principals who participated in the research stated that they encountered many problems under the heading of personnel problems during the COVID-19 pandemic. These problems are listed as staff loss of motivation, decreased effectiveness of teachers, decreased

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

performance, decreased cooperation and productivity, and weakening of belonging. Kavrayıcı and Kesim (2021) states that the problems experienced with personnel during the pandemic period make it difficult to manage schools. Semerci and Çelik (2002) state that not only student-related but also staff-related problems are frequently encountered in schools, while Külekçi-Akyavuz and Çakın (2020) state that there is apathy among teachers during the pandemic period. Sarı and Nayır (2020) state that the COVID-19 process causes stress in teachers and causes them to feel bad. Akmansoy (2012) states that the negativities experienced in educational environments can be effective for a long time depending on the degree of influence of students and cause negative attitudes such as insecurity, low motivation, lack of self-confidence in individuals.

Another finding obtained from the research is that the school administrators stated that there were some problems in the school climate during the COVID-19 pandemic. School administrators explained these problems as the predominance of uncertainty, the formation of anxiety and fear, the deterioration of social relations, the Decimation of interaction between employees and the decrease in cooperation with colleagues. Bagwell (2020) suggests that during crisis periods such as the pandemic period, school stakeholders experience deep uncertainty, and social isolation reduces interaction. According to Schwab and Malleret (2020), one of the most important effects of the pandemic process is the uncertainty that arises about the future. Huong (2020) states that uncertainties in the COVID-19 period negatively affect education and training.

The school administrators who participated in the research stated that they encountered various problems in school health with the COVID-19 pandemic. These problems are stated as difficulty in maintaining social distance at school, old habits make it difficult to implement health measures, and there is a high risk of disease transmission at school. Pearson et al. (1997) state that crises that develop suddenly and whose symptoms can be noticed when they appear include events that can endanger the safety and health of employees and society in the organization. Sarı and Nayır (2020) state that the COVID-19 pandemic threatens school health and causes teachers, students and parents to feel bad.

School principals are of the opinion that the COVID-19 pandemic has caused many problems in educational processes. Managers of this opportunity issues and the increase in inequality of opportunity, education and training interruption in the continuity of, the fall of Student Involvement, learning the increase of losses, technological infrastructure, lack of education issues, inclusion of students in the school that the students belonging to the weakening of the challenge for distance education, distance education assessment in the difficulty of making practical expressed as the decrease of the yield in the processing of remote classes. Harris (2020) state that the COVID-19 pandemic has triggered inequalities in society and that people with a lower level of well-being in society are even more affected by this situation. Harris (2020) pointed out that in the COVID-19 process, not every student's opportunity is equal, some students have access to the Internet, tablets, etc. he emphasized that he did not have access to educational teaching tools. Saran (2020) states that inequality of opportunity in accessing online education is an important problem in developing countries. Kavrayıcı and Kesim (2021) states that during the pandemic period, students' poverty creates obstacles to their access to computers, the Internet and even television, which has a negative impact on the educational process. Saavedra (2020) draws attention to the increase in learning

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

loss in students during the COVID-19 pandemic process. Sarı and Nayır, (2020) underline that the problems experienced in education and training processes during the pandemic period are highlighted in international reports.

Within the framework of the second theme of the research, the opinions of school administrators regarding the coping strategies of the problems they encountered in school management during the COVID-19 pandemic were examined. It is observed that the opinions of school administrators are clustered in the sub-themes of administrative strategies and individual strategies. Other strategies in dealing with the problems that school administrators face administrative getting support from school administrators, school management team, in consultation with the school administration in consultation with the other in the area of education, distance education for teachers with experience to benefit from effective monitoring and evaluation, to identify the source of the problem, technology leadership behaviors, exhibiting a flexible management approach, using different communication tools and best practices sharing with teachers, that is. The individual strategies of school administrators in dealing with the problems they encounter are acting coolly and prudently, taking initiatives, making individual sacrifices, showing the will to solve problems, effective communication and being patient. In times of uncertain crisis, school leaders cannot continue the leadership practices they have been accustomed to up to this time. In such times, leadership means exploring different solution searches in order to create new paths (Harris, 2020). The findings of Keleş, Atay and Karanfil's (2020) research that school administrators are trying to solve the problems they face during the pandemic process by giving technological support to teachers and using effective communication methods with all stakeholders support the research findings. Kavrayıcı and Kesim (2021) states that school principals' cold-blooded, motivating, empathy, technology leadership, quick decision-making, team building and coordination behaviors come to the fore during the pandemic period. Döş and Cömert (2012) mention the importance of the need for school principals to provide effective communication by acting in a cold-blooded attitude and behavior in times of crisis.

As a result; the COVID-19 pandemic, school administrators, school management and strategies for coping with the problems they face in these problems, which has uncovered in this study, school principals COVID-19 pandemic, many problems (such as administrative issues, communication issues, financing issues, planning issues, personnel issues, problems in the school climate, school health problems and problems in the educational process), it is understood facing. However, it is observed that school principals use administrative and individual strategies to deal with these problems.

Recommendations

An action plan can be prepared by the ministry for crisis management in order to realize a possible pre-crisis education-education that may also affect education systems in the most effective way. The findings obtained from the research on the problems that school principals face in school management can be taken into account in the formation of ministry policies for crisis periods. The decisions taken for education and training should be taken with a participatory approach, in accordance with the realities of the field and in a way that does not cause uncertainty. Professional development activities can be organized to determine how personnel should act and protect the health of personnel during extraordinary periods similar to

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

the COVID-19 pandemic. Every school should have a distance education strategy ready for situations where face-to-face education cannot be provided. In times of crisis, a sufficient share can be allocated from the central budget in order to minimize the inequality of opportunities and opportunities in education. Learning losses caused by the COVID-19 pandemic should be determined based on students, and individual compensation plans can be prepared by teachers to compensate. Choosing the wrong material on the ground restricts the easy movement of children in the garden. In addition, in the event of an accident, the hard floor of the area where the child will fall causes injury and damage to them. For this reason, the material to be used should be soft textured. School garden walls should be equipped with interesting writings, pictures and figures containing practical and useful information about life. Entrances and exits to the schoolyards should be made through a single door for security purposes, security booths and security guards/officers should be present at the entrances of the schoolyards regardless of the number of students.

References

- Akmansoy, V. (2012), *Kaos teorisi ve eğitime yansımaları: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. Akademik Bilişim 11 - XIII. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 319-327), Malatya.
- Altun-Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, Covid-19 Pandemisi, 1-13.
- Angoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2), 1-2
- Arslan, G. & Küçük, E. (2016). Okul müdürlerinin planlama etkinlikleri ve stratejik planlamada karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2) , 839-856.
- Bagwell, J. (2020). Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Başaran, İ. E. & Çinkır, Ş. (2013). *Türkiye eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- 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 doi:10.5281/zenodo.3778083
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13. baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Sage.

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

- Çakın, M. & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çalık, T., Sezgin, F. & Çalık, C. (2013). *Yönetimde problem çözme. (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Davran, İ. (2020) Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. M. Kurt, F. A. Aksal, Z. A. Gazi ve Y. Çerkez, U. Akçıl (Ed.). In *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (pp. 45-67), Nicosia, Cyprus
- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Döş, İ. & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 1304-1329.
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs pandemisi ve acil durumda eğitim. *Seta/perspektif*, 268, 1-4. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf>
- Erdoğan, İ. (2010). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43
- Gupta, A., & Goplani, M.M. (2020). Impact of COVID-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 31(21), 661-671. Doi: 10.13140/RG.2.2.32141.36321
- Harris, A. (2020). COVID-19 school leadership in crisis. *Journal of Professional Capital and Community*. 5(3/4), 321-326. Doi: 10.1108/JPC-06-2020-0045
- Huong, V., (2020). Factors affecting instructional leadership in secondary schools to meet Vietnam's general education, *Innovation International Education Studies*, 13(2), 48-60.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 155-174.
- Külekçi-Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.

Problems Encountered by School Administrators in the COVID-19 Pandemic

- MEB. (2020a). Milli Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- MEB. (2020b). Haber arşivi. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Ministry of Health. (2021). Turkey COVID-19 patient table March 15, 2021. <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Pearson, C.M., Misra, S.K., Clair, J.A. & Mitroff, I. I. (1997). Managing the unthinkable. *Organizational Dynamics*, 26(2), 51-64
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>.
- Saran, S. (2020). Technology: Digital Epiphany? COVID-19 and Our Tech Futures. *In Insight Report Challenges and Opportunities in the Post-COVID-19 World* (24–27). Geneva: World Economic Forum. www.weforum.org.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarı, S.(2006). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Esenler ilçesi Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Schleicher, A. (2020). Covid-19's implications for education: Insights from education 2020 at a glance. <http://www.oecd.org/termsandconditions>.
- Schwab, K. & Malleret, T. (2020). Covid 19: The great reset. Geneva: World Economic Forum. Forum Publishing.
- Semerci, Y. & Çelik, P. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 30(30) , 205-218.
- Taş, H. (2021). Evaluation of distance education implemented during the COVID-19 pandemic process in the context of stakeholder views. *Journal of Education and Humanities*, 12(23), 23-49
- Telli, S, & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 175-199.

Rıfat Taş - Enver Atış - Netice Aybar - Hanife Kuzu Atış

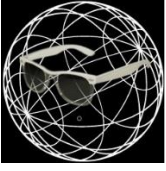
UNESCO. (2020a). *Global monitoring of school closures caused by covid 19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO. (2020b). *School reopening*. (UNESCO Covid-19 education response Education sector issue notes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>

World Health Organization [WHO] (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33. Doi: 10.1007/s11125-020-09477-y



Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Yunus Emre Şen* - Berna Şen* - Raziye Güner*

Öz

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevreye ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve başarılı bir sınıf yönetimi için aday öğretmenlerin neler yapmaları gerektiği sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli olmadıkları, cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi becerisi üzerinde etkili olmadığı, okulun bulunduğu çevrenin ve sınıf mevcutlarının ise sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada iyi bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine inmeleri, iletişim kurmaları, dersi sevdirmeleri, öğrencilerin dikkatlerini toplamaları, ses tonlarını iyi kullanmaları, öğrencileri karara katmaları gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, Aday öğretmen, Okul yöneticisi, Eğitim Yöneticisi, Okul müdürü

The View of School Managers about the New Start-Up Teacher's Ability to Perform Classroom Management

Abstract

This research, which aims to evaluate the classroom management skills of prospective teachers in the context of school administrators' views, was designed as a descriptive study in the form of a survey model. In the study, it was sought to answer the questions of whether the classroom management skills of prospective teachers differ according to their gender, school environment and class size and what prospective teachers should do for successful classroom management. The study group of the research consisted of 24 school administrators. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained in the study were analyzed with descriptive analysis technique. In the study, it was concluded that prospective teachers were not adequate in terms of classroom management skills, gender variable was not effective on classroom management skills, and the environment of the school and class size

* Müdür Yardımcısı, Bodrum Öğretmenevi ve ASO, Türkiye, yunusemresen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4378-5878

* Öğretmen, Bodrum Atatürk İlkokulu, Türkiye, bernaaybas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9490-9183

* Müdür Yardımcısı, Bodrum Cumhuriyet Ortaokulu, Türkiye, razetr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9351-7513

were effective on classroom management skills. In the research, it was determined that for a good classroom management, teachers should get down to the level of the students, communicate, make the lesson enjoyable, gather the attention of the students, use their voice tones well, and involve the students in the decision.

Keywords: Classroom management, Prospective teacher, School administrator, Education Manager, School principal

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 23.01.2022	Kabul Tarihi: 05.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Şen, Y.E., Şen, B. & Güner, R. (2023). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 93-109. doi: 10.5281/zenodo.7595741

Giriş

İçinde bulunulan hızlı dönüşüm, her alanda olduğu gibi eğitim de büyük etkilere neden olmuştur. Eğitim klasik tanımından uzaklaşarak artık, çocuğun, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar dâhilinde önce kendisi daha sonra içinde yaşadığı toplum en sonra da dâhil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Toprakçı, 2008). Bu noktada da eğitim kurumlarının en önemlisi olan okullara düşen görev büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının küreselleşen dünyanın gelişim ve değişim ritmine uygun bir yapı yakalayabilmesi ise yapılacak olan değişimin, sistemin en küçük birimi olan sınıfların ele alınarak gerçekleştirilmesi ile mümkün olacaktır (Çağlar, 2010). Sınıf, öğrencilerin yaşamında aileden sonra gelen eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ve ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanının büyük bir bölümü bu ortak yaşam alanında geçmektedir (Sadık, 2016). Sınıf en basit tanımla öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında yer alan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin bir arada olduğu, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanabilir. Bu kısa tanım sınıfın kendi içinde incelenecek pek çok nitelik taşıdığını da göstermektedir. Sınıf, kendine özgü niteliğiyle eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış özel bir ortamdır. Sınıf, öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin çevresiyle öğrenme hedefine dönük etkileşimler kurduğu en önemli ortamdır (Güleç & Alkış, 2004).

Sınıf, öğretme ve öğrenme davranışlarının gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin yüze bulunduğu ortamdır. Sınıfların karmaşık çalışma alanları olduğu, sınıf içinde olayların; öğretmene öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri konusunda sınırlı bir düşünme zamanı bırakacak kadar hızlı ve önlenemez biçimde geliştiği görüşü alanyazında sıkça yer almaktadır (Evertson & Emmer, 2013). Bu noktada iyi bir sınıf yönetimi, istenen öğrenci başarısının elde edilmesinde önemli bir adım olarak ele alınmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamında öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakları, süreçleri, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının kurallarının belirlenmesi, sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencinin etkin çalışmalarındaki engellerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklerin öğrenciler tarafından belirlenerek katılımlarının sağlanması; sınıfta zamanın madde ve insan kaynaklarının etkin olarak yönetilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır (Başar, 2016).

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de özen gösteren, zamanı verimli kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı sunabilen, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini merkeze alan, disiplin sorunlarının oluşmasını engelleyebilen ve ortaya çıkan sorunları en uygun biçimde çözebilen çağcıl sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sorun çözücü etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergileyebilmeleri için bu konuda bilgi sahibi olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetimi bilgi ve becerisi, etkili eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak için, öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biridir (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Sınıf yönetimini, öğretmenlerin akademik ve sosyal/duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek bir ortam yaratmak için yaptıkları faaliyetler olarak tanımlamak olanaklıdır (Evertson & Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi sınıf düzenini kurmak, öğrencilerin derse katılımlarını ve işbirliği yapmalarını sağlamak için öğretmenin yaptığı faaliyetlerin bütünüdür (Emmer & Stough, 2001). Sınıf yönetimi, sınıftaki hayatın bütün yönleriyle bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 2011). Tanımlardan anlaşılacağı üzere, sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmaktan çok, sınıfların çeşitliliğini ve karmaşıklığını örgütleyip düzenleyen sistemli bir yönetim anlayışıdır.

Sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması, sınıf içi iletişimini düzenlemesini kısaca sınıfta eğitim öğretim faaliyetleri için de uygun ortam sağlamayı içerir (Seyfullahoğulları, 2010). Ayrıca etkili bir sınıf yönetimi sadece öğretim faaliyetlerini değil aynı zamanda öğrencilerin gelişimini de etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıftaki öğretim etkinliklerinde ne kadar başarılı oldukları geniş oranda onların insani sorunları yönetmede ne kadar yeterli olduğuna bağlı olması, sınıf yönetiminin daha çok önem verilmesi gereken bir konu alanı olduğunu göstermektedir (Sadık, 2016). Sınıfta yönetmek, öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim olması ile değil, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ikliminin oluşturulması demektir (Tertemiz, 2006).

Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi; kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi uyum içinde yönetilmesidir. Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, çok kültürlülüğünü, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntem olarak da tanımlanabilir.

Eğitimin kalitesinin büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Evertson & Harris, 1992; Demirel, 2017; Şentürk & Oral, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkiledikleri, bu etkinin ise öğrencilerde yüksek oranda akademik katılım ve istenmeyen davranışlara çok az oranda yönelme sağladığı bilinmektedir (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008; Greenwood, Horton & Utley, 2002). Sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının sağlanarak sürdürülmesidir (Brophy, 1988). Öğretmenler eğitim süreçlerini düzenleyerek ve bu süreçleri amaca uygun yürüterek sınıf yönetimi görevlerini

yerine getirirler (Wragg, 2001). Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde etkili olamayabilirken, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak ise öğretmenlerin birçok güçlükle baş etmelerini sağlayabilmektedir.

Sınıfta nitelikli eğitim öğretim ortamının oluşturulabilmesi için sınıf içerisindeki farklı değişkenleri göz ardı etmemek gerekir. Bunlar zaman, iletişim, güdülenme, sınıfın fiziksel ortamı, eğitim ve öğretim programlarının planlanması gibi değişkenlerdir (Örücü, 2012). Öğretmenler de bu değişkenleri göz önünde bulundurarak olumlu sınıf iklimi oluşturmalıdır. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, etkin bir eğitim ve öğretim ortamı için büyük bir önem taşır. Sınıf öyle bir ortam olmalı ki öğrenciler sınıfta bulunmaktan mutluluk duymalıdır. Öğrenme ve etkileşim süreci, kaba söz ve davranışlarla kesintiye uğratılmamalıdır (Çiftçi, 2015). Öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesine (Başar, 2016), sınıftaki yönetimin başarılı olmasının ise doğrudan öğretmene bağlı olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008).

Yapılan araştırmalar, sınıf yönetimine ilişkin etkinliklerin, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmaları gerektiğini göstermektedir (Brophy, 1988). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2017). Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon ve yönetimi, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıfın örgütlenmesi, ve öğrenme ortamının oluşturulma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Bütün bu alanlar birbiriyle binişik ve birbirini etkiler durumdadır (Arı & Saban, 1999).

Öğrencilere kazandırılması istenen olumlu davranışlar etkili bir okul eğitim ile sağlanır. Etkili bir sınıf yönetimi olmadan bir okulun olumlu etkisinden söz edilemez. Etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması ise sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır. Bu nedenle sınıf yönetiminin iyi olması eğitim alanında da başarıya ulaşmadaki ilk basamağı oluşturur (Şentürk, 2010). Eğitim kurumunda okulların eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi, eğitim-öğretim programı kadar bu programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini ne ölçüde gerçekleştirdiğine de bağlıdır.

Bireyin gelecek yaşamını etkileyen eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmen, öğretimi gerçekleştirirken aynı zamanda öğrencinin kişiliğinin oluşmasını da etkiler. Öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Çünkü öğretmenin sınıf içinde yapmış oldukları her davranış doğrudan ya da dolaylı olarak sınıf yönetimini etkiler (Ada, 2000). Bu nedenle öğrenci davranışı üzerinde etkili olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinin tespit edilmesi ve bu konuda öneriler geliştirilmesi önemlidir. Sınıf yönetiminin en etkili ögesinin öğretmen olması nedeniyle bu araştırma, aday öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin yeterliliklerini artırmaları yolunda eksikliklerinin ortaya koyulabileceği üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca, bu araştırma, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerini ortaya koymasına bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu da araştırmayı diğer yapılan araştırmalardan farklı bir noktaya getirerek özgünleştirmektedir.

Bu çalışmada; aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

1. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri yeterli midir?
2. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevreye ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
3. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olmaları için yapmaları gerekenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışma olarak desenlemiştir. Mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 24 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu örnekleme seçme yöntemi, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak da tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada, en az iki aday öğretmen(ler) ile aynı okulda görev yapmış olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Seçilen örnekleme evrenin yaklaşık %21'ini temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun olmalarına, kolaylıkla anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı ile alt amaçlarına hizmet edebilecek olası görüşme soruları saptanmıştır. Bu aşamadan sonra taslağı oluşturulan forma ilişkin olarak iki uzmandan görüşü alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu taslağı, dil ve anlaşılabilirlik açısından üç Türkçe Öğretmeninin kontrolünden geçirilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerine; aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerini yeterli bulup bulmadıklarına, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okulun bulunduğu çevreye ve sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığına, sınıf yönetimi konusunda başarılı olmaları için aday öğretmenlerin neler yapmaları gerektiğine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2016).

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı yöneticilerin Y1, Y2,... Y24 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi ve eş uzman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell & Poth, 2018; Lincoln ve Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldana, 2020); inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yapılan görüşmelerin ses kayıtları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve her iki çözümlemedeki uzlaşma yüzdesi %89 olarak belirlenmiştir. Keeves ve Sowden'e (1994) göre güvenilirlik için uzlaşma oranının %80 olması yeterlidir. Ayrıca, daha kapsamlı bir veri analizi yapılması için araştırma sürecinde eğitim bilimleri alanından bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almış (Lincoln & Guba, 1985), katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacılar hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve katılımcıların yanıtlarına ilişkin verimli tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Yazılı metne dönüştürülen sözel konuşmaların tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş olan ses kayıtları ve görüşme sırasında tutulmuş olan notlar katılımcılara kontrol ettirilerek teyit edilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sunulurken; katılımcıların görüşlerinden zaman zaman doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, eleştirel bir yaklaşımla sistematik olarak yorumlanmış, bulguların olası nedenleri belirtilirken çok boyutlu düşünülmüş ve ilgili alanyazın sonuçlarıyla destekli tartışmalar yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında, sonuç ve tartışmalarda aşırı genellemelerden kaçınılmış, keskin bir dil yerine olasılık içeren esnek bir dil kullanılmış ve geliştirilen önerilerin araştırma bulgularına dayalı olmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

1. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Becerilerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yeterlilik Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Yeterli değil	15	62.50
Yeterli	6	25.00
Kararsızım	3	12.50

Tablo 1'e göre; okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerini yeterli düzeyde görmedikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri görüşmelerde, aday öğretmenlerin öğrencilerle aralarına mesafe koymadıklarını, bu konuda kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmadıklarını, sınıf yönetimine ilişkin tekniklere vakıf olmadıklarını, ders konularına hâkim

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

olmadıklarını, öğrencileri iyi tanımadıklarını, disiplin sağlamayı bilmediklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinin yeterlilik durumuna ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Göreve yeni başlayan arkadaşlar öğrencilerle aralarına herhangi bir mesafe koyamamaktalar. Bu da öğrencilerin kendilerini ciddiye almamalarına ve şımarmalarına neden olmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında bir mesafe bulunmalıdır ki, öğrenci sınıfta disiplinli dursun (Y5).

Aday öğretmen arkadaşlar okulu yeni mezun oldukları üniversite sanıyorlar. Okulların kuralları vardır ve sınıfı yönetebilmek için bu kurallara gereksinim vardır (Y11).

Aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları sınıf yönetimine ilişkin eğitim yetersiz bence. Çünkü bu arkadaşlarımız sınıf yönetimine ilişkin teknik ve yöntemlerden habersizler (Y18).

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sorun yaşamalarının en büyük nedeni deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmamalarıdır. Eğitimde tecrübe çok önemlidir. Sınıfın kontrolü de uzun deneyimler sonucunda öğrenilmektedir (Y21).

2. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlerine, Okulun Bulunduğu Çevreye ve Sınıf Mevcuduna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevreye ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. *Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	%
Cinsiyetin önemi yok	21	87,50
Cinsiyetin önemi var	3	12,50

Tablo 2'ye göre, aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinde cinsiyetlerinin önemi bulunmamaktadır. Dolayısıyla cinsiyetin başarılı bir sınıf yönetimi açısından belirleyici bir unsur olmadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerine göre başarılı bir sınıf yönetimi için cinsiyetin değil, etkili ve doğru yöntemlerin önemi vardır. Okul yöneticilerine göre öğretmenin ses tonu, jest ve mimikleri, iletişim kurma yöntemleri sınıf yönetimi başarısını etkilemektedir. Çok az sayıda okul yöneticisi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha iyi otorite kurabildiklerini, daha disiplinli olduklarını ve sınıfı daha iyi yönettiklerini belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin, cinsiyetin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

İyi bir sınıf yönetimi için sadece aday öğretmenlerin değil hiç bir öğretmenin cinsiyeti etkili olamaz. Çünkü öğretmenlik bir sanattır ve bunun kadını erkeği olmaz bence (Y1).

Başarılı bir sınıf yönetimi için cinsiyetten çok sınıfta kullandığınız yöntem ve teknikler etkilidir. Doğru bir sınıf yönetimi stratejisi her zaman işe yarar ve burada öğretmenin cinsiyetinin de bir önemi olmaz (Y9).

Öğretmen bir orkestra şefidir aslında. Kullandığı sesin tonu, jest ve mimikleri, hal ve hareketleri sınıf yönetiminde belirleyici rol oynar bence. Bu durumda da kadın ya da erkek olmanın bir önemi yoktur (Y23).

Aslında erkek öğretmenlerin bu konularda daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Çünkü kadın öğretmenler genelde olaylara duygusal yaklaşıtlarından öğrencileri üzmemek adına disiplin sağlayamamakta ve sınıfı yönetememektedirler (Y17).

Kadın öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkilerinin ve kontrollerinin daha az olduğu bir gerçek. Çünkü öğrenciler kadın öğretmenlerden çekinmemektedirler. Kadın öğretmenlerin daha yumuşak başlı olmaları sınıf yönetiminde erkeklerin daha başarılı olmalarına neden olmaktadır bence (Y20).

Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okulun Bulunduğu Çevreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Çevre farklılık oluşturmaktadır.	16	66.67
Çevre farklılık oluşturmamaktadır.	8	33.33

Tablo 3'e göre, okulun bulunduğu çevre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir. Öğrencinin aile yapısının, yetiştirilme şeklinin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısının, kültürel özelliklerinin, yaşanan güvenlik sorununun, şiddet olaylarının ve çevrenin eğitime bakış açısının sınıf yönetimini etkilediği okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Az sayıda okul yöneticisi ise okulun bulunduğu çevrenin değil, öğrencinin kendi bireysel yapısının ve öğretmenin tutum ve davranışlarının sınıf yönetimini etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, okulun bulunduğu çevrenin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Okulun bulunduğu çevrenin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkileri vardır. Çocuklar ailelerinin aynasıdır. Öğrenciler doğup büyüdüğü ortamın özelliklerini yansıtırlar. Çocuğun bulunduğu ortamda şiddet varsa çocuk şiddete meyilli olur. Bu da sınıf yönetimini olumsuz etkiler (Y6).

Okul çevresinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkileri olduğunu söyleyebilirim. Şehir merkezindeki sınıf yönetimi ile bir köy okulundaki sınıf yönetimi aynı olamaz. Şehirde öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi daha üst seviyelerde iken köylerde bu durum her zaman böyle değildir. Köylerdeki aileler öğrencilerin eğitimi hakkında daha duyarsız olabiliyor. Bu durum öğrenciye yansınca bir köy öğretmenin sınıf yönetimi de daha zor olabilir (Y10)

Okulun bulunduğu çevrenin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sınıf ortamı dış ortamdan yalıtılmıştır. Yani sınıf özel bir alandır ve dışarıdaki kontrolsüz yaşam sınıfa yansımamalıdır (Y1).

Okulun çevresi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çok etkilemez. Çünkü sınıf yönetimi becerisi öğretmenin bireysel becerisine, bu konudaki tutum ve davranışlarına bağlıdır. Bir de öğrenci bir birey olarak kendi davranışlarını kendisi belirler ve çevreden çok etkilenmez. İyi bir sınıf yönetiminin anahtarı öğretmen ve öğrencinin kendisidir. Dış dünya değil (Y24).

Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Sınıf mevcudu farklılık oluşturur.	18	75.00
Sınıf mevcudu farklılık oluşturmaz.	6	25.00

Tablo 4'e göre, sınıf mevcudları aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir. Okul yöneticileri sınıf mevcudlarının kalabalık olmasının sınıf yönetimini güçleştirdiğini, az olan sınıfları yönetmenin ise daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıda okul yöneticisi ise sınıf mevcudlarının sınıf yönetiminde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını, bunun bir deneyim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin, sınıf mevcudlarının aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Sınıf mevcudlarının sınıf yönetimi üzerinde ciddi etkileri olduğunu söyleyebilirim. 5-10 kişilik sınıfı yönetmekle 35-40 kişilik sınıfı yönetmek aynı şey değildir. Kalabalık sınıf mevcudları deneyimsiz öğretmenlerin ipin ucunu kaçırmalarına, kontrolü sağlayamamalarına neden olabilmektedir (Y3).

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin verimi düşer ve sınıfın kontrolü zorlaşır. Buradaki sorun kalabalık sınıflarda öğretmenin bütün öğrencilerle ilgilenememesi ve kenarda kalan öğrencilerin dersten kopmalarıdır. Bundan dolayı başarılı bir sınıf yönetimi için sınıfların kalabalık olmaması gerekir (Y8).

Kalabalık sınıflar her açıdan sorundur. Aslında bir sınıfın mevcudu 20 öğrenciyi aşmamalıdır. Kalabalık grupları yönetmek her zaman ve her durumda zordur. Bir de öğretmenin aday olması, yani acemi olması sınıf yönetimini daha da güçleştirir (Y24)

Aslında sınıf yönetiminde esas olan öğretmenin deneyimidir. Deneyimli bir öğretmen uygulayacağı yöntem ve tekniklerle sınıfı başarılı bir şekilde yönetebilir. Deneyimsiz bir öğretmenin kalabalık olmayan sınıflarda da başarı sağlayamayacağını söyleyebilirim (Y16).

Sınıf boşluk kabul etmez. Bundan dolayı öğretmen dersini dolu dolu işlemeleridir ki öğrenci sınıfta düzen ve disiplin bozmaya fırsat bulmasın. Bu durum sınıf mevcuduyla değil öğretmenin becerisiyle ilgilidir bence (Y19).

3. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Yapmaları Gerekenlere İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olabilmeleri için yapmaları gerekenlere ilişkin yönetici görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Yapmaları Gerekenlere İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Öğrencilerle iyi bir iletişim kurmalıdır	3	12,50
İstikrarlı ve ilkeli olmalıdır	3	12,50
Ders anlatımında öğrencinin düzeyini dikkate almalıdır	2	8,33
Sınıf içinde doğru bir disiplin anlayışı oluşturmamalıdır	2	8,33
Öğrencilerin derse katılımını sağlamalıdır	2	8,33
Kendini ve dersini sevdirmelidir	2	8,33
Dersi eğlenceli hale getirmelidir	1	4,17
Öğrenciyi olumlu davranışlar sergilemesi yönünde güdülemelidir	1	4,17
Öğrencilerini tanımalıdır	1	4,17
Mesleğini önemsemelidir	1	4,17
Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemelidir	1	4,17
Uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelidir	1	4,17
Öğrencinin güvenini kazanmalıdır	1	4,17
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekmelidir	1	4,17
Tutum ve davranışlarıyla öğrenci üzerinde iyi intiba bırakmalıdır	1	4,17
Ödül ve cezaı yerinde kullanmalıdır	1	4,17

Tablo 5'e göre; okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olabilmeleri için sırasıyla öğrencilerle iyi bir iletişim kurmalarını, istikrarlı ve ilkeli olmalarını, ders anlatımında öğrenci düzeyini dikkate almalarını, sınıf içinde doğru bir disiplin anlayışı oluşturmalarını, öğrencilerin derse katılımını sağlamalarını, kendini ve dersini sevdirmelerini, dersi eğlenceli hale getirmelerini, öğrenciyi olumlu davranışlar sergilemesi yönünde güdülemelerini, öğrencilerini tanımalarını, mesleğini önemsemelerini, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemelerini, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelerini, öğrencinin güvenini kazanmalarını, öğrencilerin dikkatlerini derse çekmelerini, tutum ve davranışlarıyla öğrenci üzerinde iyi intiba bırakmalarını ve ödül ve cezaı yerinde kullanmalarını önerdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin

sınıf yönetimi konusunda başarılı olabilmeleri için yapmaları gerekenlere ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlik bir iletişim mesleğidir. Yeni göreve başlamış öğretmenlerin öğrencileriyle iyi bir iletişim içinde olmaları sınıfı iyi yönetmelerini sağlayacaktır. Ancak iletişimde sınırlar aşılmamalıdır (Y 4).

Öğretmenler istikrarlı, kararlı ve ilkeli olmalıdır. Çünkü bu olduğunda sınıfta uyulması gereken davranış kalıpları ortaya çıkar ve sınıfı yönetmek kolaylaşır (Y7).

Aday öğretmenler sınıfı iyi yönetmek istiyorlarsa öğrencilerin düzeylerine uygun ders anlatmayı ve eğitimsel etkinliklerde bulunmayı seçmelidirler. Aksi durum dersin anlaşılmasına ve disiplinin bozulmasına neden olur (Y9).

Öğrencinin derse yoğunlaşması ve sınıfta yaramazlık yapmaması için derse aktif katılımı gerekir. Çünkü sınıfta boşluk oluşması disiplinsizliğe neden olur. O yüzden iyi bir sınıf yönetimi için derse ve alınana kararlara öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır (15).

Aday öğretmenin kendisini ve dersini sevdirmesi iyi bir sınıf yönetimi için ilk koşullardan biridir bence. Öğrenci size severse size saygı duyar ve dersinizde sorun çıkarmaz (Y18).

Öğretmenler mesleklerini önemsemelidirler. Mesleğini seven ve mesleğinin gereğini yerine getiren öğretmenin sınıfı yönetmesi de kolaylaşır (Y20).

İyi bir sınıf yönetimi için göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları gerekir. Yani başarılı bir sınıf yönetimi için öğrencilerin tanınması gerekir (Y21).

Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte demokratik yöntemlerle belirlenmesi, sorunların çıkmasını önleyerek sınıfın başarıyla yönetilmesini sağlar (Y24).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan aday öğretmenleri sınıf yönetimine ilişkin becerileri açısından yeterli düzeyde görmedikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinin yetersizlik nedenleri olarak; öğrencilerle aralarına mesafe koyamamalarını, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmamalarını, sınıf yönetimine ilişkin teknikleri bilmemelerini, ders konularına hâkim olmamalarını, öğrencilerini iyi tanımamalarını, disiplin sağlamayı bilememelerini gösterdikleri belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olmalarında üniversiteden yeni mezun olmanın verdiği rahatlığın, demokratik sınıf ortamına ilişkin edindikleri kuramsal bilgilerin, yaş olarak öğrencileri kendilerine yakın görmelerinin ve öğretmen-öğrenci arkadaşlığı kavramına ilgi duymalarının etkili olduğu söylenebilir.

Berry (2010) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda çok zorlandıkları ve çok sıkıntı çektikleri belirlenmiştir. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin, öğretimin başarısını ve eğitimin hedeflere ulaşmasını belirlemede birinci derecede etkili olduğu ortaya konmuştur (Celep, 2000). Terzi (2002) tarafından yapılan ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilere istenilen davranışları kazandırmakta güçlük yaşadıklarına ilişkin araştırma sonuçları araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Güven, Çelik ve Özkan'ın (2017) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinin okul yöneticileri tarafından yeterli düzeyde görülmediği tespit edilmiştir. Bir katılımcının (Y5) “Göreve yeni başlayan öğretmenler öğrencilerle aralarına herhangi bir mesafe koyamamaktalar. Bu da öğrencilerin kendilerini ciddiye almamalarına ve şımarmalarına neden olmaktadır.” sözleri ile bir diğer katılımcının

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

(Y11) “*Aday öğretmenler okulu üniversite sanyorlar. Okulların kuralları vardır ve sınıfı yönetebilmek için bu kurallara gereksinim vardır.*” sözleri konuya açıklık getirecek türdendir.

Bozan ve Ekinci (2020) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla örtüşen çalışmada göreve yeni başlayan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Gökyer ve Özer (2014) tarafından yapılan çalışmada da aday öğretmenlerin sınıfta öğretimin yönetimi ve öğrenciyi/çevreyi tanıma becerileri açısından kendilerini az yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Taş ve Minaz (2021) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcının (Y18) “*Aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları sınıf yönetimine ilişkin eğitim yetersiz bence. Çünkü bu arkadaşlarımız sınıf yönetimine ilişkin teknik ve yöntemlerden habersizler.*” sözleri ile bir başka yöneticinin (Y21) “*Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorun yaşamalarının en büyük nedeni deneyimli öğretmenlerden yararlanmamalarıdır. Eğitimde tecrübe çok önemlidir.*” sözleri bu anlamda dikkate değerdir. Güven, Çelik ve Özkan (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunun, öğrencileri derse hazırlamada, motive etmede ve sınıf içi disiplini sağlamada oldukça yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde cinsiyetlerinin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla cinsiyetin başarılı bir sınıf yönetimi açısından belirleyici bir unsur olmadığı, öğretmenlerin erkek ya da kadın olmalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ses tonlarını, jest ve mimiklerini, iletişim kurma yöntemlerini sınıf yönetimi başarısı üzerinde etkili unsurlar olarak ifade etmeleri; başarılı bir sınıf yönetimi için cinsiyetin değil, etkili ve doğru yöntemlerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir katılımcının (Y1) “*İyi bir sınıf yönetimi için sadece aday öğretmenlerin değil, hiç bir öğretmenin cinsiyeti etkili olamaz. Çünkü öğretmenlik bir sanattır ve bunun kadını erkeği olmaz bence.*” Sözleri ile bir diğer katılımcının (Y9) “*Başarılı bir sınıf yönetimi için cinsiyetten çok sınıfta kullandığınız yöntem ve teknikler etkilidir. Doğru bir sınıf yönetimi stratejisi her zaman işe yarar ve burada öğretmenin cinsiyetinin de bir önemi olmaz.*” Sözleri bu anlamda önemlidir.

Güven, Çelik ve Özkan (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da göreve yeni başlayan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Taş ve Minaz (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde cinsiyetin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2008) Korkmaz, (2007), Korkut ve Babaoğlu (2010), Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beceri, davranış, yeterlilik ve algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcının (Y23) “*Öğretmen bir orkestra şefidir aslında. Kullandığı sesin tonu, jest ve mimikleri, hal ve hareketleri sınıf yönetiminde belirleyici rol oynar bence. Bu durumda da kadın ya da erkek olmanın bir önemi yoktur.*” Sözleri dikkate değerdir.

Araştırmada, okulun bulunduğu çevrenin aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin aile yapılarının, yetiştirilme şekillerinin, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısının, kültürel özelliklerinin, yaşanan güvenlik sorunlarının, şiddet olaylarının ve çevrenin eğitime bakış açısının sınıf yönetimini etkilediği okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Bir katılımcının (Y6)

“Okulun bulunduğu çevrenin aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerinde etkileri vardır. Çocuklar ailelerinin aynasıdır. Öğrenciler doğup büyüdüğü ortamın özelliklerini yansıtırlar. Çocuğun bulunduğu ortamda şiddet varsa çocuk şiddete meyilli olur. Bu da sınıf yönetimini olumsuz etkiler” sözleri ve bir diğer katılımcının (Y10) *“Okul çevresinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkileri olduğunu söyleyebilirim. Şehir merkezindeki sınıf yönetimi ile bir köy okulundaki sınıf yönetimi aynı olamaz. Köylerdeki aileler öğrencilerin eğitimi hakkında daha duyarlı olabiliyor. Bu durum öğrenciye yansınca bir köy öğretmenin sınıf yönetimi de daha zor olabilir”* sözleri konuya açıklık getirecek türdendir.

Araştırma bulgularımızı destekler nitelikte, Güven, Çelik ve Özkan (2017) tarafından yapılan çalışmada da okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimini dolaylı olarak; okula gelen öğrenci profili, aile yapısı ve sosyo-kültürel farklar gibi özellikler bakımından etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci (2010) tarafından aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bozan ve Ekinci (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul çevresinin sosyal ve kültürel farklılıklar ile veli tutumlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf mevcutlarının aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşülen okul yöneticileri sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının sınıf yönetimini güçleştirdiğini, mevcudu az olan sınıfları yönetmenin ise daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci kalabalığının disiplin sağlanmasında ve derse katılım sağlamada sorunlara neden olduğu söylenebilir. Öğretmenin kalabalık sınıflarda öğrencilerin tamamına hâkim olmadığı ve bundan kaynaklı olarak sınıf yönetiminin güçleştiği söylenebilir. Bir katılımcının (Y3) *“Sınıf mevcutlarının sınıf yönetimi üzerinde ciddi etkileri olduğunu söyleyebilirim. 5-10 kişilik sınıfı yönetmekle 35-40 kişilik sınıfı yönetmek aynı şey değildir. Kalabalık sınıf mevcutları deneyimsiz öğretmenlerin ipin ucunu kaçırmalarına, kontrolü sağlayamamalarına neden olabilmektedir”* sözleri ile bir başka katılımcının (Y8) *“Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin verimi düşer ve sınıfın kontrolü zorlaşır. Buradaki sorun kalabalık sınıflarda öğretmenin bütün öğrencilerle ilgilenememesi ve kenarda kalan öğrencilerin dersten kopmalarıdır. Bundan dolayı başarılı bir sınıf yönetimi için sınıfların kalabalık olmaması gerekir.”*

Güven, Çelik ve Özkan (2017) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, kalabalık sınıfların yönetiminin zor olduğu ve bu nedenle aday öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştiremedikleri sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Bozan ve Ekinci (2020) tarafından yapılan çalışmada da sınıfların kalabalık oluşunun aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz olmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aküzüm ve Özdemir-Gültekin (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve başarılarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olabilmeleri için sırasıyla öğrencilerle iyi bir iletişim kurmalarını, istikrarlı ve ilkeli olmalarını, ders anlatımında öğrenci düzeyini dikkate almalarını, sınıf içinde doğru bir disiplin anlayışı oluşturmalarını, öğrencilerin derse katılımını sağlamalarını, kendini ve dersini sevdirmelerini, dersi eğlenceli hale getirmelerini, öğrenciyi olumlu davranışlar sergilemesi yönünde güdülemelerini, öğrencilerini tanımalarını, mesleğini önemsemelerini, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemelerini, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelerini, öğrencinin güvenini kazanmalarını, öğrencilerin dikkatlerini derse çekmelerini, tutum ve

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

davranışlarıyla öğrenci üzerinde iyi intiba bırakmalarını ve ödül ve cezayı yerinde kullanmalarını önerdikleri tespit edilmiştir. Bir katılımcının (Y9) *“Aday öğretmenler sınıfı iyi yönetmek istiyorlarsa öğrencilerin düzeylerine uygun ders anlatmayı ve eğitimsel etkinliklerde bulunmayı seçmelidirler.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Y18) *“Aday öğretmenin kendisini ve dersini sevdirmesi iyi bir sınıf yönetimi için ilk koşullardan biridir bence. Öğrenci size severe size saygı duyar ve dersinizde sorun çıkarmaz.”*

Etkili bir sınıf yönetimi ile yakından ilişkili olan öğretim becerisine mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yeterince sahip olmaması eğitim sürecinde önemli bir sorundur. Mesleğin ilk dönemlerinde sınıf yönetimine ilişkin davranış boyutunda yapılan hatalar ise; otorite kurma, öğrenci ile iletişim dengesini kuramama, not ile tehdit etme, çok sert veya katı kurallar, sınıf düzeni, öğrenci ile empati kuramama, öğrenciler üzerinde korku oluşturma, güler yüzlü davranışlar, sorunsuz ve sessiz bir sınıf beklentisi, öğrenci oturma düzenini umursamama, başka bir meslektaşını kötüleme noktasında gerçekleştiği görülmektedir (Can & Arslan, 2018). Güven, Çelik ve Özkan (2017) ve Şentürk (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da aday öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini tam anlamı ile gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerini iyi tanımaları gerektiği, öğrenci seviyesine uygun plan yapmaları, giyim hal ve tavırları ile öğrencilere iyi örnek olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kırbaş ve Atay (2017) tarafından yapılan çalışmada etkili sınıf yönetimi için yapılması gerekenler; öğrenci merkezli ders işleme, etkinliklere ağırlık verme, sınıf kurallarını birlikte belirleme ve okul-veli-öğretmen iş birliğini sağlamak olarak belirlenmiştir. Bir katılımcının (Y4) *“Öğretmenlik bir iletişim mesleğidir bence. Yeni göreve başlamış olan öğretmenlerin öğrencileriyle iyi bir iletişim içinde olmaları sınıfı iyi yönetmelerini sağlayacaktır. Ancak iletişimde sınırlar aşılmamalıdır.”* sözleri ile bir başka katılımcının (Y7) *“Öğretmenler istikrarlı, kararlı ve ilkeli olmalıdır. Çünkü bu olduğunda sınıfta uyulması gereken davranış kalıpları ortaya çıkar ve sınıfı yönetmek kolaylaşır.”* sözleri konuyu açıklar niteliktedir.

Öneriler

Birçok çalışma (Akın, 2006; Alkan, 2007; Erol, 2006; Sağlam, 2007; Terzi, 2002; Turanlı & Yıldırım, 2000; Yalçınkaya & Tonbul, 2002) başarılı bir sınıf yönetiminde deneyimin etkili ve önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle, göreve yeni başlayan aday öğretmenler etkili sınıf yönetimini tam anlamı ile gerçekleştirebilmek için daha kıdemli ve deneyimli öğretmenlerden destek almalı, onların deneyimlerinden yararlanmalıdır.

Öğretmenler hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerin yetersizliğinden dolayı kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli hissetmemektedirler (Öztürk, Gangal & Ergişi, 2014). Bundan dolayı başarılı bir sınıf yönetimi beceri için, aday öğretmenler hizmet öncesinde amaca dönük olarak eğitilmeli; göreve başlayan aday öğretmenler ise uygulamaya dönük sonuç alıcı hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir.

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler tarafından öğrencileri tanınmalı, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, öğrenciler derse güdülenmeli, aileyle işbirliği içinde olunmalı, önleyici disiplin stratejileri uygulanmalı, öğrencileri davranışlarının sorumluluğunu almaya teşvik eden stratejiler kullanılmalıdır.

İyi bir sınıf yönetimi için aday öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların mevcutları azaltılmalı ve olanaklar ölçüsünde sınıf mevcutlarının 20'nin üzerine çıkmamasına özen gösterilmelidir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini fark edebilmeleri için, birbirlerinin derslerini izlemelerine, meslektaş koçluğunu sağlayıcı, öğretmenler arası işbirliğini teşvik eden uygulamalara yer verilmelidir.

Çağdaş toplumlarda yönetimin amacı sadece otoriteyi sağlamak değildir. Bu anlayış eğitime de hâkim kılınmalı ve sınıf yönetimi öğretmenin otorite oluşturma çabasından ziyade uygun eğitim ortamının hazırlanmasına hizmet etmelidir.

Kaynakça

- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aküzüm, C., & Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arı, R., & Saban, A. (1999). *Sınıf yönetimi*. Konya: Günay Yayınları.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berry, B. (2010). Getting real about teacher effectiveness and teacher retention. *The Center for Teaching Quality*, 4(1), 1-15.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 137-153. doi:10.24106/kefdergi.3480
- Brophy, T. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

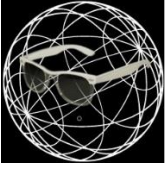
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

- Can, E. & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *KSBD*, 10(18), 195-219
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers USA
- Cresswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage publications, inc.
- Çağlar, A. (2010). 21. yy'da okulun değışen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. Oğuz, O., Okyay, A. & Ayhan, H. (Ed.), *21. yy'da eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (s.57-67) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Demirel, Ö. (2017). *Plandan uygulamaya öğretim sanatı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C.M., & Emmer, T.E. (2013). *Classroom management for elementary teachers*. USA: Prentice Hall.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gökkyer, N. & Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Turkish Studies*, 9(2), 691-712
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değıştirme stratejileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 247-266.
- Güven, S., Çelik, Ç. & Özkan, Z. (2017). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 618-634. doi:10.24315/trkefd.306344
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keeves, J. P. & Sowden, S. (1994). Descriptive data, analysis of. In T. Husen and N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopaedia of Education* (pp. 1464-1475). London: Pergamon.
- Kırbaş, Ş. & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(28), 517-538. doi: 10.7827/TurkishStudies.12451
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 146-156.
- Lemlech, J.K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York, NY: Longman.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Öztürk, Y., Gangal, M., & Ergişi, M. B. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238.
- Sadık, F. (2016). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Arnas, Y.A., & Sadık, F. (Ed), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seyfullahoğulları, A.(2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 7(14), 21-40.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 1-26.
- Taş, H. & Minaz, M.B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi: 10.1177/21582440211061369
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 67-91). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 1-20
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turanlı, A., & Yıldırım, A. (2000). Sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamının bir öğretmenin iki değişik sınıfında gösterdiği farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 118, 26-31.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74–79.
- Wragg, E. C. (2001). *Class management in the primary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Yalçinkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-38.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. & Akşin-Yavuz, E. (20). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43



Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerinin Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

Mürşide Aktan* - Yasemin Poyraz Sarı* - Serkan Çilci*- Ahmet Şentürk*

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algılarını cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaya koymaktır. Araştırma, tarama modeli niteliğinde tasarlanmış bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 194 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bass tarafından geliştirilen 22 soruluk “Liderlik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki, bağımsız grup t testi; öğrenim durumları, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis-H testi; yaşları arasındaki ilişki ANOVA testi ile incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları ve okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Lider, Liderlik, Yönetici, Kadın, Kadın yönetici, Okul yöneticisi.

An Investigation of the Leadership Roles of Female School Administrators in the Context of Teachers' Views

Abstract

The aim of this research; the aim of this study is to reveal the perceptions of teachers about the leadership roles of female administrators in their schools according to gender, age, seniority, educational status and type of school. The research is a study designed as a survey model. The study group of the research consists of 194 teachers working in public schools and determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The 22-item “Leadership Behavior Scale” developed by Bass was used as a data collection tool in the study. The relationship between teachers' perceptions of school administrators' leadership roles and their gender was determined by the independent group t-test; the relationship between their educational status, the type of school they work in and their professional seniority with the Kruskal Wallis-H test; the relationship between the ages was examined with the ANOVA test. In the study, there was no statistically significant difference between teachers' perceptions of the leadership roles of female administrators in their schools and their gender, age, educational status and school type; it was

* Müdür Yardımcısı, Turnasuyu Ortaokulu, murside52@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5156-5624, Türkiye

* Okul Müdürü, Vakıfbank Ortaokulu, poyraz8412@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0565-3628, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Vakıfbank Ortaokulu, serkancilci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2838-5489, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Vakıfbank Ortaokulu, ahmetsenturk202020@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5670-7513, Türkiye

concluded that there is a significant difference between the perceptions of the female administrators in their schools regarding the leadership roles of the teachers and their seniority.

Keywords: Leader, Leadership, Manager, Woman, Female administrator, School administrator.

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 01.01.2023	Kabul Tarihi: 05.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Aktan, M., Poyraz-Sarı, Y., Çilci, S. & Şentürk, A. (2023). Kadın okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 110-127. doi:10.5281/zenodo.7633859

Giriş

Lider, belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla diğer insanları etkileyebilen, onları ikna ederek amaçlar doğrultusunda devinime geçirebilen kişi olarak tanımlanır (Gürsel, 2020). Liderlik, izleyiciler üzerinde sadece yetke sahibi olmak değil, izleyicileri etkileyerek yönlendirme ve gizil güçlerini ortaya çıkarma eylemidir (Göksu, 2011; Özdemir, 2021). Bu durumda liderlik, insanları belirlenmiş amaçlar etrafında bir araya getirebilmek ve ortak amaçları gerçekleştirme yönünde eyleme geçirebilmek için gereksinim duyulan etkileme gücüdür (Gürsel & Yıldız, 2020). Bu durumda liderliğin bireyi değil süreci ifade ettiği söylenebilir.

İnsanlar, toplumsal varlıklar olarak birlikte yaşama gereksinimi duymakta ve en küçük topluluktan en gelişmiş toplumlara kadar çeşitli etkileşimlerle birlikte yaşamlarını sürdürmektedirler. İnsanların belli bir grubun içinde olmadan yalnız başlarına yaşamaları, talep ve ihtiyaçlarını yerine getirebilmeleri olanaklı olamaz. Sosyal hayatta bazen iletişim, öncülük ve yönlendiricilik gibi özellikleriyle ön plana çıkan kişiler olabilmektedir. Bu insanlar toplumları örgütleme, yönlendirme ve devinime geçirme gücüne sahip olan lider insanlardır (Teyfur, Beytekin & Yalçınkaya, 2013). Liderler belirlenmiş olan hedeflere varma sürecinde izleyicilerinin gereksinimlerini ve menfaatlerini yakından takip eden, izleyenlerini ortak amaçlar etrafında birleştirerek potansiyel güçlerini, risk alma cesaretlerini, istek ve enerjilerini yönlendiren kişilerdir (Görgülü, 2013).

Toplumsal devamlılık için liderlerin varlığının gerekli olduğu söylenebilir. Liderlik veya yalnız başına olmak hedeflerden sapma ve amaçlara ulaşamama ile sonuçlanabilir. Çünkü çoğu zaman toplumların belirlenmiş olan hedeflerine ulaşabilmeleri, liderlerinin becerilerine bağlıdır (Aydın, 2014). Çünkü lider olan insanlar, dünyadaki gelişmeleri ve değişimleri yakından izleyebilen, geleceği öngörebilen, fırsatları yakalayabilen, belirsizlikleri ortadan kaldıracı, risk alabilen ve bütün bunları gerçekleştirmek suretiyle izleyenlerine yeni yollar ve alternatifler sunabilen insanlardır (Özden, 2008). Günümüz liderlerinin bireysel ve toplumsal sorunlara duyarlı, çevresinde meydana gelen gelişmelerden haberdar, gelişmeleri çözümlene yeteneği gelişmiş, fırsatları değerlendirerek ya da yeni fırsatlar yaratarak toplum rekabet gücünü artıran kişilerdir (Yeşilyurt, 2007).

Hiyerarşik pozisyonuna veya rolüne bağlı olarak verilen yasal güç, izleyenlerin becerilerini değerlendirmeye yarayan ödül gücü, izleyenlerin emirlere uymalarını sağlayan zorlayıcı güç, liderin sahip olduğu özel beceri ve bilgi olan uzmanlık gücü ve liderin izleyiciler üzerindeki güçlü etkisini sağlayan karizmatik güç liderlerin güç kaynaklarıdır (Çelik, 2017).

Lider, izleyenleri hedefe ulaşmaları için eyleme geçiren; örgütsel hedefler ile bireysel hedefleri birleştirerek amaçlara ulaşmak yönünde çalışanlara öncülük eden kişidir (Kaya, 2020).

Yönetici ve lider kavramları çoğu zaman aynı anlamda kullanılmakla birlikte, iki kavramın da birbirinden farklı ve ayırt edici özellikleri olduğu bilinmelidir. Yönetici kavramı gücün resmi pozisyonundan/hiyerarşiden alındığını, lider kavramı ise gücün kişilikten ve bireysel bilgiden alındığını ifade eder (Özler, 2013). Örgütte daha önce belirlenmiş olan amaçlara varmak için kaynakları organize etme, gelecekteki çalışmalarını planlama, sürdürme ve sonuçları değerlendirme sürecine yönetim denilmektedir. Yönetim etkinliklerini gerçekleştiren kişi ise yönetici olarak adlandırılır. Bir araya gelmiş olan insanların bir araya gelmelerine neden olan ortak amacı gerçekleştirme taleplerini karşılamak yönetimin asli görevi sayılır. Bunun için ise iyi bir planlama, doğru bir karar verme, eşgüdüm, işbirliği, etkili bir iletişim ve etkileşim gerekir. Örgütlerde insanı verimli bir şekilde yönetmek esastır (Bayrak, 2011).

Bilim insanları liderliği farklı açılardan tanımlamışlardır. Kimi liderliğin değişimi desteklemesi yönünü ele almış iken kimi liderin değişime hızlı adaptasyonu sağlaması yönünü değerlendirmiştir (Ağaoğlu, 2022). Toplumı sürükleyebilen, toplumun ufkunu açabilen, yeniliklere açık olan, takıntılı olmayan, yenilenebilen, sorunlara en hızlı, en doğru çözümü üretebilen ve izleyenlerini güdüleyebilen kişilere lider denir (Eroğlu, 2013). Yönetici olmanın temel şartı makam sahibi olmaktır. Lider olmak için ne yönetici olmaya ne de bir makama ihtiyaç vardır. Bu durumda örgütün en alt kademesindeki bir kişinin de lider olma olasılığı her zaman mevcuttur. Burada önemli olan resmi makam ya da yetki değil, etkileme ve yönlendirebilme gücü, harekete geçirebilme kabiliyetidir. Bu açıdan her liderin aynı zamanda yönetici olabileceğini, ancak her yöneticinin lider olamayacağı söylenebilir (Özler, 2013).

Yöneticilik bir meslek olarak kabul edilir ve yasalarla belirlenmiş bir görev tanımı bulunmaktadır. Yönetici belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirme yönünde çalışan ve işleri doğru yapan kişidir. Yöneticiler belirlenmiş politikaların devamlılığını sağlarlar. Liderlerin belirlenmiş bir görev tanımı söz konusu değildir. Değişimi ve dönüşümü odağa almış olan lider doğru işi yapan kişidir. Lider, mevcutla yetinmeyip yenilik peşinde olan ve yeni politikalar oluşturabilen kişidir (Çelik, 2017; Koçel, 2015). Yönetici, belirlenmiş olan hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanları yönetme sorumluluğunu almış bireydir (Derbedek, 2008). Lider ise mensubu olduğu toplumun hedeflerini belirleyen, amaçlarını saptayan ve bu amaçlara ulaşabilmeleri yönünde topluma tesir eden ve onları yönlendiren bireydir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008).

Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir amaca ilişkin olarak sistemli ve bilimsel esaslı olarak devletin gözetimi ve denetimi altında yapıldığı yerdir (Başaran, 2000). Okul aynı zamanda eğitime ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Dolayısıyla okul yöneticisinin başarılı veya başarısız olması bütün eğitim sistemini etkiler. Eğitim sistemin önemli bir alt bileşeni olan okulda meydana gelen bir aksaklık veya sorun, sistemin bir bütün olarak amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2021). Okullarda hiçbir eğitimsel uygulama ya da yönetsel tavır tesadüflere bırakılamaz. Yöneticilerin yönetsel tutum ve davranışları eğitim sisteminin temel ilkeleri ile ülkede geçerli olan yasal düzenlemelerle koşut bir yapı göstermelidir (Bayrak, 2019). İstendik bir öğretim ortamı, benimsenmiş bir yöneticinin varlığını gerekli kılmaktadır. Rekabet ortamının hâkim olduğu yirmi birinci yüzyılda, verimlilik ve kalite anlayışına göre çalışan eğitim

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

kurumları için liderlik önemli hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul yöneticileridir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kadının eğitim öğretim hakkından yararlanma, iş hayatında yer edinme, seçme seçilme vb. gibi haklar kazanması uzun yıllar almıştır. Günümüzde kadının çeşitli alanlarda temsili açısından hala sorunlar yaşadığı görülebilmekte ve cinsiyet eşitsizliklerinin tespit edilip giderilmesine yönelik çalışmalar akademik bağlamda ve uygulamada sürdürülmektedir (Asat & Deniz, 2022). Bu kapsamda ülkemiz tarihine bakıldığında 1839 Tanzimat Fermanı ile kadının resmî hayattaki yeri tartışılmaya başlanmış ve fermanla birlikte kadına bazı haklar verilmiştir. Ayrıca bu dönem kız çocuklarının ve kadınların eğitilmesinin öneminin anlaşıldığı bir dönem olmuştur (Akyüz, 2021). 1914’te ilk kez Kadın Üniversitesi açılmış, 1921’de İstanbul Üniversitesi’nde kız öğrenciler yer almaya başlamış ve öğretmenlik dışı meslekler edinme olanağı edinmiş; 1924’ten itibaren ise kamudaki görev alma haklarını, devleti güvenli buldukları için daha çok tercih etmişlerdir (Akkent, 2014; Karaca, 2007; Negiz & Yemen, 2011). Kadının eğitim hizmetlerinden yararlanmasının sonucu olarak, 1950 yılı sonrasında kadın çalışan sayısında artışlar oluşmuş; kadın, toplumsal statü anlamında yükselişe geçmiştir (Usluer, 2000). Ancak bu gelişim çeşitli sebeplerle istenilen seviyeye ulaşamamış, 1980 yılına kadar kadınlar yönetici ve işveren pozisyonlarında neredeyse yok denecek kadar az bir sayıda yer almıştır (Çakınberk, 2012). Buğra ve Yakut-Cakar’a (2010) göre 1980 sonrası ise gelişen kadına olan politik bakış açısı, muhafazakâr ve ataerkil anlayış ve buna bağlı olarak alınan kararlar, hayata geçirilen uygulamalar kadının iş hayatındaki yerini olumsuz etkileyen sonuçlar doğurmuş ve kadın istihdamı OECD ortalamalarının oldukça altında gerçekleşmiştir. Kadınların hane halkı gelirine katkı sağlamada üstlendikleri rol iş gücü piyasasında değil, sosyal yardım alanında tanımlanmıştır.

Dünya’da küreselleşme ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürel, ekonomik ve sosyal alanda yaşanan gelişmeler ile birlikte, kadınların da üstlendiği roller değişime uğramıştır. Bu değişimler kadınların daha fazla ekonomik ve sosyal alana girmesiyle sonuçlanmıştır. İlk başlarda bu değişimler kadınların ev ekonomisine katkı sağlamak amacıyla iş hayatına girmeleri olsa da, ilerleyen zamanlarda eğitim seviyeleri yüksek, toplumda daha güçlü ve özgür bir şekilde statü kazanmaları ile sonuçlanmıştır. Dünya’da birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kadınların iş yaşamına katılımlarının artırılması için birçok pozitif ayrımcılığı içeren yasal düzenleme yapılmıştır. Ancak çalışma hayatında göreceli olarak kadın sayısının artmasına rağmen, Türk toplumunun ataerkil yapısı kadınların çalışma hayatındaki konumunun cinsiyet eşitliği temelinde çok fazla ilerleyememesine sebep olmuştur (Tanrısevdi, 2015).

İş ve sosyal hayatta gün geçtikçe kendi varlıklarını daha çok hissettiren kadınlar, daha önceleri erkeklerin yaptıkları birçok işi yapabilir duruma gelmişlerdir. İş yaşamında zaman içerisinde başarılı olabilmek için değişik faktörlerin ortaya çıkmasıyla birlikte kadınların iletişimlerinin kuvvetli olması, yenilikçi, titiz, girişimci ve adil yönetimler sergilemesi yöneticilik konusunda avantaj sağlamıştır. Kadınların yöneticilik görevlerinde başarısız olduklarına dair bir çalışma olmamasına rağmen, kadınların iş hayatı ile birlikte aile hayatını da sürdürme çabası liderlikten uzak kalmalarına sebep olmaktadır. Türkiye, kadınların yöneticilikte özellikle eğitim yönetiminde oranlarının düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Yöneticiliğe atanma ve yöneticilikte yükselme ile ilgili herhangi bir engel

olmamasına rağmen kadınların aynı oranlarda üst yönetim kademelerine gelemedikleri açıktır (Bulut & Çelikten, 2021).

Kadınların yönetici olmalarının önündeki kariyer engeller; toplumsal önyargılar, aile içi sorumluluklar, örgüt kültürü, fırsat eşitliğinin olmayışı, algı, cinsel kalıp yargıları ve cinsiyet ayrımcılığı olarak sıralanabilir (Sezen, 2008). Kadınlar geleneksel yönetim anlayışındaki gibi sert, katı ve emir verici bir tutum yerine çağdaş yönetim anlayışıyla hareket etmektedirler. Kadınlar, ekip ilişkilerinde başarılı olmaları, çalışanlarına karşı daha duyarlı olmaları, gerektiği zaman övgüyü hak edenleri takdir etmeleri nedeniyle yönetimde dengeyi ve başarıyı sağlayan bir profil çizmektedirler (Camcı & Güvenç, 2022). Toplumda baskın olan ataerkil değerler nedeniyle erkeklerin kadınlara göre daha aktif ve daha sert, kadınların ise daha nazik ve toplumsal normlara uymada daha titiz oldukları söylenebilir (Taş & Kiroğlu, 2019). Geleneksel Türk ailesinde kız çocukları ataerkil yapıya uyum sağlamak üzere yetiştirildiklerinden (Tolan, 1991), kadınlar kendilerine aktarılan geleneksel kadınlık ideolojisini içselleştirerek buna göre tutum ve davranış sergilemektedirler (Çelebi, 1990). Erkekler genel olarak cesur, güçlü, bağımsız ve maceracı; kadınlar ise sıcak, edilgen, uyumlu, sessiz ve koruyucudurlar (Vatandaş, 2011). Kadınlar ilişkilerinde erkeklerin aksine daha duygusal, daha destekleyici ve daha şeffafken (Mudd, 2002); erkekler daha yarışmacı, daha atılgan, konuşmalarında ve duygularında daha sert yapıldırlar (Ünal, 1994). Kibarlık, acıma, sorumluluk ve adanmak kadınlarda daha çok gelişmiştir (Beutel & Marini, 1995).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kadınların meslek seçiminde ve yönetim kademelerine seçilmesinde bazı cinsiyet eşitsizlikleri görülmektedir. Ayrıca, yönetim ve liderlik kavramlarını karşılayan cinsiyet olarak erkeklerin kadınlara göre hem insanların algılarında hem de gerçek yaşamda daha öne çıktığı görülmektedir. Günümüzde azalmakla birlikte; geçmişten günümüze yönetim gücünü simgeleyen ve bu gücü gerçek manasıyla taşıyabileceğine inanılan cinsiyetin erkek olduğu algısı, sadece ülkemizde değil tüm dünyada hakim olan bir düşünce tarzı olmuştur. Karar almada etkililik, rekabet, cesaret gibi kavramların temsil edildiği cinsiyet erkekler olurken; kadınların yöneticilik pozisyonunda gerek duyulan bu yetkinliklere daha az sahip olduğu ve hatta yöneticilik pozisyonu için kadınların fazla kırılğan ve duygusal varlıklar olması gibi net ve katı eleştirilerle kadınların yöneticilik pozisyonu için uygun görülmediği durumlar yaşanmaktadır (Üstün & Bahçıvan, 2021). Açıklanan nedenler ve ileri sürülen argümanlar tamamen erkek egemen bir kültürün önyargıları olarak değerlendirilebilir. Türkiye’nin gelişmişliği açısından da yönetimde kadınların söz sahibi olabilmeleri gerekmektedir. Ancak yükselme ve yönetim görevlerine gelebilmek için eğitim, yaş, hizmet süresi gibi gerekli bir takım koşulların sağlanması gerekmektedir (Ercan, 2016). Kadınların yöneticilik pozisyonu yolunda karşılaştıkları bu sorunların çoğu, okullarda görev yapan kadın yöneticileri de etkilemektedir (Baştuğ & Çelik, 2011; Çelikten, 2004; Kandemir, 2018).

Kadınlar, iş yaşamında belirli yeterliliklere sahip olmalarına rağmen görünmez bazı engeller ya da kısıtlamalar nedeniyle özellikle üst düzey pozisyonlara ulaşmakta güçlük çekmektedir. Özellikle yönetim kademelerinde kadınların erkek yöneticilere kıyasla daha küçük bir grubu oluşturdukları bir gerçektir. Bu gerçeklik kadınlar açısından ciddi bir ayrımcılığa uğramayla eş anlamlıdır. Bu durum kadın erkek arasındaki süregelen ayrımcılığın açık bir delili olarak değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarında durumun bundan farksız olduğu

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

söylenbilir. Çünkü kadın okul yöneticisi sayısının erkek okul yöneticisi sayısından ciddi oranda az olduğu bilinmektedir. Kadın yönetici sayısının az olmasının sebepleri arasında, cinsiyetin negatif etkisi, aile yaşantısına etkisi, yaşadığı çevrenin kadın yöneticiye bakışı gibi nedenleri sayabiliriz (Arıkan 2003). Okul çalışanları içinde kadınlar, büyük bir çoğunluğu oluştururken, yöneticilik pozisyonu için bu çoğunluk veya eşitlik sağlanamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan toplam 1.139.673 öğretmenin 684.379'u (%60.05) kadın, 455.294'ü (%39.95) erkektir (MEB, 2022). Başka bir deyişle MEB'de her 100 personelden 60'ı kadınlardan oluşmaktadır (Polat, Polat, Çoban, & Kılıç, 2022). Personelin yarısından fazlasının kadınlardan oluşmasına karşın, bu durum yönetici kademesinde aynı orantısal dağılıma sahip değildir. Sistemde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olmalarına karşın, okul yöneticisi görevlendirmelerinde bu farkın korunmadığı hatta kadınlar aleyhine makasın gün geçtikçe daha fazla açıldığı söylenebilir. Kadın ve erkek idareci sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu farkı görmek mümkündür. 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 3'ü (%2,47), 825 İlçe Millî Eğitim Müdürünün 12'si (%0,98) kadındır. Eğitim kurumu yöneticilerinde ise; 30.832 okul müdürünün 2.904'ü, 1.573 müdür yardımcısının 159'u, 53.021 müdür yardımcısının ise 13.291'i kadındır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018).

Geçmişten günümüze kadar gelen ve erkekler ile kadınlar arasında kabul edilen bedensel ve zihinsel farklılıklar sebebiyle toplumsal olarak cinsiyetlere farklı roller yüklenmiştir. Kadın ve erkek arasında var olduğuna inanılan ve ön kabulte teyit edilmiş olan bu farklılık algısı her dönem ve her toplumda var olagelmıştır. Erkek ve kadın cinsiyetlerine biçilen ve hayatın birçok alanını etkileyen bu roller, zamanla başkalaşım ve değişimler yaşayarak gündelik yaşamda çeşitli evreler geçirmiştir. Erkek ve kadın olmanın bir cinsiyet farkından öte gitmediği kabul edilmelidir. Çünkü modern dünyamızda bu anlamda kadın ve erkeğin hayatı birlikte omuzladıkları bilinen bir gerçektir. Gökalp'e (2008) göre, dişilik ve erilik, erkek ya da kadın olmaktan öte psikolojik bir süreçtir. Bireylerin dişil veya eril özellikler göstermesi onların kesin olarak farklı cinsiyete sahip olmalarını gerektirmemektedir. Ancak toplumlar dişil özellikleri kadınlardan, eril özellikleri ise erkeklerden beklemektedir.

Öğretmenlerin okullardaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algılarının ortaya konmasının; okul yöneticiliğindeki erkek egemen yapının kırılmasını sağlayabileceği söylenebilir. Kadınların liderlik rollerinin ortaya konması, liderliğin ve okul yöneticiliğinin sadece erkeklerin tekelinde olan beceriler olmadıklarının farkına varılmasına katkı sağlayacağı düşüncesi de araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların okullarda yöneticilerin kadın olmasının bu okullara ve yöneticiye sağladığı olumlu (güçlü) ve olumsuz (zayıf) yönlerin bilinmesi açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okullarda yöneticilik yapmayı düşünen kadın öğretmenlere de bu yönüyle ışık tutacağı ümit edilmektedir. Bu araştırmanın önemi, kadın yöneticilerin eğitim yöneticiliği kademelerinde az yer almalarının sebeplerine ve karşılaştıkları kariyer engellerine ışık tutarak alanyazına katkı sağlamasından gelmektedir. Bu bilimsel bilgi çerçevesinde alınacak önlemler ile çağdaşlaşmanın göstergelerinden biri olan kadının toplumdaki yeri ve önemi konusundaki eksikliklerin giderilerek, gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşabileceğimiz düşünülebilir. Aynı zamanda, bu çalışma ile eğitim sektöründe kadın öğretmenlerin sayıca yoğun olarak çalışmasına karşın yönetsel düzeylerde yer alamamalarının nedenleri de sorgulanabilecektir. Türkiye'de kadın öğretmen oranı ile kadın yönetici oranı arasında ciddi bir uçurum olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin %60,05'i (684.374) kadıinken, okul müdürlerinin sadece %7,2'sinin kadın olması (MEB, 2022) ilginç bir istatistiktir. Kadın öğretmenlerle kadın okul yöneticileri arasındaki bu oransal farktan hareketle, kadın öğretmenlerle kadın okul yöneticileri arasında oluşan bu hiyerarşik ilişkinin ve kadın yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ortaya konmasının, eğitim örgütlerine ve alanyazına önemli bir katkı sunması da beklenilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin okullardaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algılarını cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türüne göre ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 194 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu yöntem, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak da tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada kadın yöneticilerin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) bulunduğu okulda görev yapıyor olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından, katılımcıların demografik bilgilerine erişmek amacıyla cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türüne ilişkin sorular da sorulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Okul Yöneticileri		
	N	%	
Cinsiyet	Erkek	104	53,61
	Kadın	90	46,39
Öğrenim Durumu	Önlisans	18	9,28
	Lisans	142	73,20
	Lisansüstü	34	17,52
Yaş	21-30	40	20,62
	31-40	81	41,75
	41-50	50	25,77
	51 ve üstü	23	11,86
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl arası	47	24,23
	6-10 Yıl arası	31	15,98
	11-15 Yıl arası	66	34,02
	15-20 Yıl arası	20	10,31
	21 yıl ve üzeri	30	15,46
Okul Türü	Okulöncesi	29	14,95
	İlkokul	66	34,01
	Ortaokul	54	27,84
	Lise	45	23,20

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunun erkek olduğu, öğrenim durumlarının çoğunlukla lisans düzeyinde olduğu, yaşlarının çoğunlukla 31-40 yaş aralığında olduğu, mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 11-20 yıl aralığında olduğu ve çoğunluğunun ilkokulda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Bass (1985) tarafından geliştirilen 22 soruluk "Liderlik Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "Demografik bilgi formu" da söz konusu ölçeğe eklenmiştir. Söz konusu ölçek; 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Biraz Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiş Likert tipi bir ölçektir. Yapılan çalışmada ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021; Tavşancıl, 2019).

Ölçek uygulanmadan önce katılımcılara; isimlerinin kesinlikle istenmediği, çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, soruları içtenlikle cevaplamalarının araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından önemli olduğu, araştırma sonucunda elde edilecek bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve araştırmanın amaçları dışında başka amaçlar için kullanılmayacağı açıklanmıştır. Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Homojen olan değişkenler için parametrik test olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmayan değişkenler için Non-parametrik Kruskal Wallis-H test kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda tespit edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki bağımsız grup t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis-H testi ile incelenirken; yaşları arasındaki ilişki ANOVA testi ile incelenmiştir.

Bulgular

1. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	sd	t	p
Liderlik Roller	Erkek	104	3,47	192	1,892	.183
	Kadın	90	3,10	192		

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1,892$; $p>.05$).

2. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile yaşları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile yaşları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

Boyut	Yaş	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Liderlik Roller	21-30	40	3,37	.58	G. Arası	1,86	2	.55	1,498	.219
	31-40	81	3,24	.66	G. İçi	75,43	192	.42		
	41-50	50	3,09	.79	Toplam	77,29	194			
	51 ve +	23	3,12	.34						
	Toplam	194	3,21	.63						

Tablo 3’e göre öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1,498$; $p>.05$).

3. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Boyut	Kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H		
		N	X _{Sıra}	χ ²	sd	p
Liderlik Rollerini	1-5 Yıl arası	47	112,31	14,129	2	.012
	6-10 Yıl arası	31	78,02			
	11-15 Yıl arası	66	103,80			
	16-20 Yıl arası	20	81,85			
	21 ve üzeri	30	93,90			

Tablo 4’e göre öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=14,129$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi (Mann Whitney U Testi)

Kıdem	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p
Gruplar (1-2)					
1-5	47	53,51	3835,00	1311,00	.463
6-10	31	55,10	2300,00		
Gruplar (1-3)					
1-5	47	50,29	3677,50	578,50	.009
11-15	66	34,10	987,50		
Gruplar (1-4)					
1-5	47	46,63	3346,50	671,50	.189
16-20	20	41,44	841,50		
Gruplar (1-5)					
1-5	47	55,10	3990,00	1162,00	.192
21 ve +	30	47,78	1095,00		
Gruplar (2-3)					
6-10	31	39,33	1491,00	273,00	.004
11-15	66	25,28	576,00		
Gruplar (2-4)					
6-10	31	34,56	1332,50	3171,50	.081
16-20	20	28,22	547,40		
Gruplar (2-5)					
6-10	31	44,55	1734,50	570,50	.041
21 ve +	30	36,24	1326,50		
Gruplar (3-4)					
11-15	66	23,01	505,50	240,50	.184
16-20	20	27,24	520,50		
Gruplar (3-5)					
11-15	66	29,60	657,00	336,00	.111
21 ve +	30	35,90	1280,00		
Gruplar (4-5)					
16-20	20	30,52	627,50	381,50	.712
21 ve +	30	32,30	1167,50		

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında; 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında 6-10 yıl lehine ve 6-10 yıl ve 21 ve üzeri yıl arasında 6-10 yıl lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$).

4. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Boyut	Kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H		
		N	$\bar{X}_{Sıra}$	χ^2	sd	p
Liderlik Roller	Önlisans	18	101,45	1,892	2	.412
	Lisans	142	96,93			
	Lisansüstü	34	88,61			

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=1,892$; $p > .05$).

5. Öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişki

Öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kadın Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Boyut	Kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H		
		N	$\bar{X}_{Sıra}$	χ^2	sd	p
Liderlik Roller	Okulöncesi	29	91,89	.548	2	.714
	İlkokul	66	95,91			
	Ortaokul	54	101,24			
	Lise	45	100,49			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=.548$; $p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarında adil ve tarafsız olduklarını da göstermektedir. Okul yöneticilerine ilişkin algıda cinsiyetin belirleyici rol oynamaması, okuldaki kadın yöneticiler ile kadın öğretmenler arasında yansızlığı zedeleyecek bir kadın dayanışmasının bulunmadığını da göstermektedir. Kaldı ki yansız davranmak, izleyenlerini bir

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

bütün olarak kucaklamak ve kabul etmek liderlik özelliklerindedir. Kültür (2006) ve Uçan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen, cinsiyetin liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu, araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Yıldırım ve Çelikten (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada da farklı cinsiyetteki okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın okul yöneticileri öğretmenlerle kolaylıkla empati kurabilmekte, öğrencilere anaçlık iç güdüsü ile yaklaşmakta, duygusal ve duyarlı olmakta ve hoşgörülü davranmaktadırlar (Kılınç & Cemaloğlu, 2018). Kadın yöneticilerin ifade edilen bu tutum ve davranışlarının öğretmenler arasında cinsiyet değişkeninin ötelenmesine neden olduğu söylenebilir. Çalışanlar arasında ayırım gözetilmemesi, cinsiyetçi yaklaşımın tercih edilmemesi, kadın okul yöneticilerinin çalışanları tarafından aynı şekilde algılanmalarını sağlamaktadır. Kaldı ki, Day ve Stogdill (1972) kadınların yakın ilişkiyi önemseyen, duygusal ve anlayış boyutu yüksek liderlik stillerini kullandıklarını ortaya koymaktadırlar. Hasan ve Othman (2012) da yaptıkları çalışmada, kadın liderlik davranışlarının daha etkin ve verimli olabileceği, çünkü kadınların doğaları gereği iş birlikçi ve katılımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sandberg'e (2015) *Sınırlarını zorla: Kadınlar, iş ve liderlik isteği* göre tarihsel olarak kadınları hep geride tutan şefkat ve duyarlılık, onların geleceğin daha doğal liderleri olmalarını sağlayabilecektir. Liderliğin cinsiyeti yoktur ve kadınların liderlik becerilerine dair yapılan cinsiyetçi yaklaşımlar ve ayrımcı dil anlamsızdır (Üstün & Bahçıvan, 2021). Yöneticilikte bazı kadınların etkili bir yöneticilik yapamaması gibi erkeklerin de bu işte başarısız olduğu olmuştur. Aynı şekilde etkili erkek yöneticiler olduğu gibi etkili kadın yöneticiler de olmuştur. Ama kadınlara karşı yöneltilen cinsiyetçi yaklaşımların yoğunluğunun erkeklere yöneltilenden fazla olduğu da bir gerçektir.

Araştırmada öğretmenlerin okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik yaşlarından kaynaklı bir tutum ve davranış sergilememelerinin bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin genç ya da daha kıdemli olmalarına değil, iş yapma ve üretme güçlerine yoğunlaşılmasının öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarında farklılık oluşmasını engellediği söylenebilir. Kadın yöneticiler, yöneticilik süreçlerinde iş birlikçi yaklaşımı benimseyen, fikir paylaşımına değer veren, çalışanların yetenek ve becerilerini sergileme konusunda destek sağlayan, yeniliklere karşı uyumlu ve yenilik ihtimallerine karşı temkinli ve hazırlıklı, çalışanlarıyla iletişim ve ilişkilerinde cesaretlendirici, empati yeteneği gelişmiş ve yönlendirici bireyler olarak nitelendirilebilir. İşgörenlere eşit davranılmasının bir liderlik özelliği olduğu dikkate alındığında, kadın okul yöneticilerinin çalışanlara eşit mesafede durmaları, iş ve işlemlerinde eşitliği gözetmeleri kendilerine yönelik öğretmen algılarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmasını engellemiştir denebilir. Yıldırım ve Çelikten (2019) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalarında da öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna

ulaşmıştır. Uçan (2012) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin okulda göstermiş oldukları liderlik davranışlarının, öğretmenlerin yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Uçan (2012) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik rolleri ile öğretmenlerin yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırma sonuçları bulgularımızla çelişmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kıdemi düşük olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, kendilerini yetiştirmek ve meslekte hata yapmamak adına okul yöneticilerini daha yakından takip ettikleri ve verilen talimatlara daha fazla uydukları söylenebilir. Bu durum, kıdemi düşük olan öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki algılarını, görüş ve düşüncelerini daha güvenilir kılmaktadır. Yıldırım ve Çelikten (2019) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalarında da öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kıdemi düşük olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada, kadın okul yöneticileriyle az çalışan öğretmenlerin, kadın yöneticilerin liderlik davranışlarını gösterdiklerini daha fazla düşündüklerini ortaya koymaktadır. Eraslan (2004) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının kıdem faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla çelişen çalışmada ise yöneticilerde algılanan liderlik rollerinin öğretmenlerin kıdem faktörüne göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin kadın yöneticilerin okulda sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, bu sonuçta okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının ve oynadıkları liderlik rolünün öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile doğrudan bağlantılı olmamasının ve okullarda meslek icrasının diplomadan daha öncelikli olmasının da etkili olduğu söylenebilir. Uçan (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç (2009) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin öğrenim durumlarının kadın okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Çelikten (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin, okullarındaki kadın yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç kadın okul yöneticilerinin okul türü değişkenine bağlı olmaksızın her durumda ve her

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

ortamda aynı liderlik rollerini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu sonuç, okul yöneticilerinin okul türüne bakılmaksızın liderlik davranışları sergiledikleri ve liderlik rollerini profesyonel bir yönetici olarak istikrarlı bir şekilde yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir. Görev yaptıkları okul türünün okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında farklılığa neden olmaması ve bunun çalışanlar tarafından algılanmış olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olma yolunda olduğu anlamına da gelir. Dolayısıyla okul yöneticisinin bir lider olarak hangi okulda olursa olsun aynı tutum ve davranışları sergilemesi beklenir. Okulu yaşatmak ve belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirmek için okul yöneticilerinin liderlik davranışları göstermeleri ve lider özellikleri taşımaları günümüzde kaçınılmaz bir hal almıştır. Öğretmenler tarafından, okul türü ayırımı yapılmaksızın okul yöneticilerinin istikrarlı bir şekilde liderlik davranışları gösterdiklerinin ifade edilmesi bu anlamda dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

1. Kadın yöneticilerin daha esnek çalışabilmelerine olanak tanınmalı, bazı işleri evde internet üzerinden yapabilmeleri sağlanmalıdır. Türk eğitim sisteminde zoru başarıp üst yönetim kademesine gelebilmiş kadınların tanıtılması çalışmaları yapılmalıdır.

2. Eğitim sistemimizde kadın öğretmenlerin daha fazla olması, kadın yöneticiler ile daha rahat iletişim kurmalarına, kendi aralarından sosyal bir yapı oluşturmalarına olanak sağlayarak, her iki tarafın motivasyonunu artırarak etkili bir iletişim kurmalarına olanak sağlayabilir.

3. Eğitim kurumları başta olmak üzere, kurumlarda daha fazla kadın yöneticinin görev alabilmesi için kısa, orta ve uzun dönemli planlar yapılmalı, bu konudaki kültürel, sosyal ve toplumsal engeller ortadan kaldırılmalıdır.

4. Eğitim kurumlarına; yöneticilik ve liderlik eğitiminden geçmiş, eğitimsel beklentileri karşılayacak, etkili yöneticilik yeterliklerine sahip, öğretim liderliği niteliği taşıyan, değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek kadın yöneticilerin atanması yönünde gerekli önlemler alınmalıdır.

5. Her okulda en az bir müdür yardımcısının kadın olması yönünde mevzuat güncellenmeli; kadınların il/ilçe milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı ve şube müdürü olabilmeleri noktasında pozitif ayrımcılık sağlayacak mevzuat düzenlemeleri yapılmalıdır.

6. Kadınların eğitim sektörü başta olmak üzere kamu yönetiminde üst düzey pozisyonlarda görev almalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalı; kadınların ev ve iş yaşamı ile ilgili üzerlerindeki sosyal ve toplumsal baskılar ve sorumluluklar azaltılmalı, cinsiyetler arası eşitsizlikler giderilmeli ve cinsiyetler arası farklılıkların katı cinsiyetçi yaklaşımlarla eleştirilmesinin önüne geçilmelidir.

7. Bu çalışmada kadın okul yöneticilerinin liderlik rolleri öğretmen görüşleri bağlamında ele alınmıştır. Kadın okul yöneticilerinin liderlik rollerinin yine kadın okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında ele alan çalışmalara yer verilmesi de alanyazına katkı sağlayabilir.

8. Bu çalışma sadece devlet okullarıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışma özel okullarda çalışanlar öğretmen ve yöneticileri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2022). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. *Sınıf yönetimi*. Z. Kaya (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkent, M. (2014). 1914-2014: Türkiye’de kadınların üniversitede 100. yılı. <http://www.amargidergi.com/yeni/?p=1076>
- Akyüz, Y. (2021). Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-MS 2007. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19
- Asat, M. & Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik alguları. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, V(2), 468-502
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. NY: Free Press.
- Başaran, İ.E. (2000). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baştuğ, Ö.Y. & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76.
- Bayrak, C. (2011). *Toplumsal bir sistem olarak okul*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Beutel, A.M. & Marini, M.M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60(3), 436-448.
- Buğra, A. & Yakut-Cakar B. (2010). Structural change, the social policy environment and female employment in Turkey. *Development and Change* 41(3), 517–538.
- Bulut, S. & Çelikten, M. (2021). Türk Eğitim Sisteminde kadın okul yöneticiliği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 886-894
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camcı, H. & Güvenç, M.L. (2022). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *International Academic Social Resources Journal*, 7(38), 655-660.

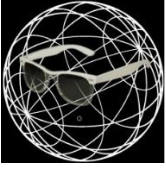
Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

- Çakınberk, A.K. (2012). *İş 'te kadın olmak*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Çelik, V. (2017). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Day, D. & Stogdill, R. (1972). Leader behavior of male and female supervisors: A comparative study. *Personnel Psychology*, 25, 353-360.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Eraslan, L. (2004). "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi". *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/162/eraslan.htm
- Ercan, K. (2016). *Türkiye'de kamuda üst düzey kadın yöneticiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Eroğlu, E. (2013). *Motivasyon ve liderlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gökalp, İ.E. (2008). *Türkiye'de kadın girişimciler ve kadın yöneticiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Göksu, T. (2011). Liderlik. <http://www.turgutgoksu.com/FileUpload/ks7441/File/9>
- Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gürsel, R.S. & Yıldız, K. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(69), 3871-3884
- Hasan, A. & Othman, A. (2012). When it comes to leadership, does gender matter? *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 2(3), 12-20.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı (2018-2023)*. <https://www.aile.gov.tr/kgm/ulusal-eylem-planlari/kadinin-guclenmesi-strateji-belgesi-ve-eylem-planlari-2018-2023/>
- Kandemir, M. (2018). Kadın müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinde motivasyonun aracı rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaca, A. (2007). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, O. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kılınç, H. & Cemaloğlu, N. (2018). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündükleri faktörler hakkındaki görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 104-121
- Kılınç, K. (2009). Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri: İstanbul ili Anadolu yakası örneği. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kültür, Y.Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- MEB. (2022). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021/'22. Ankara: MEB Yayınları
- Mudd, E. H. (2002) Women's conflicting values. *Journal of Marriage and Family Living*, 8(3), 50-65
- Negiz, N. & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 195-214.
- Özdemir, S. (2021). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özler, N. D. (2013). *Liderlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Polat, M., Polat, Z., Çoban, İ. & Kılıç, R. (2022). Temel eğitimde kadın yöneticilerin okul yöneticiliğine bakışı. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1693-1697
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sandberg, S. (2015). *Sınırlarını zorla: Kadınlar, iş ve liderlik isteği*. Z.K. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Doğan Egmont.
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298
- Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın

Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2019). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işledikleri disiplin suçları ile aldıkları disiplin cezalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 78-96. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527162
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Teyfur, M., Beytekin, O.F. & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tolan, B. (1991). Aile, cinsiyet ve cinsel roller. *Aile Ansiklopedisi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 444-458
- Uçan, M. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kadıköy ilçesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, A. & Bahçıvan, H. Z. (2021). Kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlara ilişkin tutumları. *Social Sciences Research Journal*, 10(3), 657-677.
- Vatandaş, D. (2011). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 0 (35), 29-56.
- Yeşilyurt, E. (2007). Akademik ve yönetsel liderlik. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), 76-80.
- Yıldırım, A. & Çelikten, Y. (2019). Evaluation of transformational and transactional leadership behaviors of woman school administrators according to teachers' opinions. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(4), 404-424.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



Investigation of the Effects of School Gardens on Education in Terms of Various Variables

Şükran Gezgin*

Abstract

This study aims to determine the physical conditions, cleanliness and order of the school gardens, the conditions of the garden walls and the security measures taken regarding the gardens, and to reveal the reflections of these features on education. In addition, this study reveals the satisfaction levels of students, parents, teachers and school administrators regarding school gardens. This study is a qualitative research in survey model. Research data were collected by natural/unstructured observation and semi-structured interview techniques. Content analysis technique was used in the analysis of the data. This study was conducted in six official primary schools at lower, middle and upper socio-economic levels, and interviews were conducted with 163 students, 95 parents, 67 teachers and 15 administrators in these schools. In the research, it was determined that the school gardens do not have the features to increase the physical activity of the students, there are insufficient and unplanned applications in the gardens, and the gardens do not contribute to the educational activities. In addition, it has been determined that students, parents, teachers and administrators are not satisfied with the physical conditions, cleanliness and order of the school gardens, the condition of the garden walls and security measures.

Keywords: School, Schoolyard, Education, Physical structure, School environment

Okul Bahçelerinin Eğitime Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öz

Bu çalışma, okul bahçelerinin fiziksel koşullarını, temizlik ve düzenlerini, bahçe duvarlarının durumlarını ve bahçelerle ilgili alınan güvenlik önlemlerini yerinde tespit etmeyi ve bu özelliklerin eğitime yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul bahçelerine ilişkin memnuniyet durumlarını da ortaya koymaya çalışan bu çalışma, tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırma verileri, doğal/yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki altı resmi ilkökulda yürütülmüş ve bu okullardaki 163 öğrenci, 95 veli, 67 öğretmen ve 15 yöneticiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul bahçelerinin öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırıcı özelliklere sahip olmadıkları, bahçelerde yetersiz ve plansız uygulamalar bulunduğu, bahçelerin eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sunmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul bahçelerinin fiziksel koşullarından, temizlik ve düzeninden, bahçe duvarlarının durumundan ve güvenlik önlemlerinden memnun olmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul, Okul bahçesi, Eğitim, Fiziksel yapı, Okul çevresi

Type: Research article	Sending Date: 22.12.2022	Acceptance Date: 05.03.2023
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

To cite: Gezgin, Ş. (2023). Investigation of the effects of school gardens on education in terms of various variables. *International Journal of Unique Glance at Education*, 1(1), 128-140. doi: 10.5281/zenodo.7502621

* Teacher, Acıpayam Anatolian Imam Hatip High School, skrngzn.20@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0587-1791, Turkey

Introduction

The environment in which the child lives plays a major role in raising children who will be the architects of the future as individuals who are strong both physically and mentally. Especially, with increasing environmental problems and decreasing green areas in urban areas, the importance of playgrounds where children spend most of their time in the mental and physical development of children is an undeniable fact (Erdönmez, 2007). Children in schools spend most of their time in the school gardens during the development period. From this point of view, the fact that school gardens are sufficient in terms of quality and quantity plays an active role in child development. Children's playgrounds and sports areas in schools offer opportunities for children to be physically and mentally dynamic during the lesson day. Another factor that offers healthy living environments in the outdoor setting of school gardens is their appearance in an aesthetic order (Aksu & Demirel, 2011).

Children's closest places to real life are school gardens. As a matter of fact, Montessori stated that school gardens increase patience and sense of responsibility, improve moral education and understanding and interest in nature (Bowker & Tearle, 2007). On the other hand, Froebel, one of the famous educators, stated that the child should come into contact with nature in order to develop / mature, and he worked to arouse a love for nature in children in his school, which he called the kindergarten (Kansu, 2017). It has become more difficult than ever to instill a love of nature in today's children. Because today's children, who must live in big cities, can realize the beauties of nature either by reading books or watching documentaries. At this point, school gardens offer many opportunities as a place where real life experiences can be experienced in terms of environmental education. It can be said that especially garden activities help students develop positive attitudes towards the natural environment and enable them to form an understanding about the environment. It is stated that the most important determining factor in the positive perceptions of adults towards nature and the environment is the activities held in the schoolyard during childhood (Blair, 2009).

School gardens are areas that support and complement education at school. The planning and design of these areas is as important as the planning and design of the interior spaces of the school (Arslan-Muhacir & Yavuz-Özal, 2011). In order for children to grow up as physically and mentally healthy individuals in the future, they need environments and opportunities to develop their social, physical, emotional and mental skills. To develop these skills; education, games and sports, social-cultural activities and various activities for ceremonies and celebrations should be considered together with this awareness. The most suitable and effective places where all these activities can be carried out are school gardens. Learning opportunities expand and a more flexible learning area is formed in school gardens arranged in this direction (Algan, 2008).

Today, in developed countries, school gardens are perceived as educational spaces rather than just places where children can spend their free time during breaks (Erdönmez, 2007; Skelly & Bradley, 2007). According to studies on children's behaviors, children who play and spend time in high school gardens with natural features are more creative and their learning and perception styles are more effective (Louv, 2012; Özdemir & Yılmaz, 2009). School gardens with dense green areas support dynamic activities beneficial to health and such energetic activities eliminate the risk of obesity (Özdemir & Çorakçı 2010). Bowker and Tearle (2007) found in their research that schoolyards have a deeper impact on the ecological system of

Şükran Gezgin

children so that they can approach global problems and solutions with environmental awareness demonstrated that they have the potential. However, school gardens in Turkey are not considered adequate by users and school management in terms of physical and landscape features. These spaces do not include features that increase students' physical activity. Unfortunately, the use of natural landscape elements such as plants, water and soil are minimal in the school exterior (Özdemir & Yılmaz, 2009). As can be seen, there are insufficient and unplanned practices in school gardens in Turkey. These deficiencies cause disruptions in the activities of the child to spend his/her energy and negatively affect physical development.

The socialization function of the school as a social environment, the adaptation of the child to in-class and out-of-class activities is much more important than the informing function (Yavuzer, 2018). Studies show that students integrate their math, science, grammar, and other abilities using their immediate environment and all their five senses, and learn better (Lieberman & Hoody, 1998). What teachers do regularly in school gardens activities are very effective for children to learn the importance of plants or their relationship with biodiversity (Jhonson, 2012). Skelly and Bradley (2007) in their research, they emphasized that teachers should use school gardens for an effective environmental education and positive attitudes towards the environment. Outdoor games establish a strong bond with social skills and increase creativity (Miller, Tichota & White, 2013). School gardens are a powerful place where students interact physically with their immediate environment it provides an experiential learning environment. By doing and living in such an environment, students they gain hands-on experience and can produce solutions by seeing the problems on the spot (Maloof, 2006). Outdoor activities can be more effective when they are an integral part of the curriculum. First, we need to accept that both indoor and outdoor spaces are in the nature of education (Şişman & Gültürk, 2011)

Children's diverse needs and leisure priorities should be considered when planning all school activities. In the design of school gardens, the participation of students, educators, members of parent-teacher associations, decision makers and experts are important (Algan & Uslu, 2009). In school garden planning, the issue cannot be solved by just allocating open space. Open spaces should be planned by considering criteria such as the quality of the school, the level of the school, form, function, social structure of the environment and recreation opportunities (Akdoğan, 1972). The sections that an ideal school garden should include; enclosing wall, recess and ceremony areas, sports fields, botanical and zoological gardens, classroom gardens (agricultural practice areas), open-air classroom or theater (Tanriverdi, 1987; Uzun, 1990). Natural areas contribute positively to children's learning and cognitive development, as children find playing in natural areas more attractive and interesting.

In this study, which aims to determine the physical conditions, cleanliness and order of the primary school gardens, the conditions of the garden walls and the security regulations taken regarding the gardens, and to reveal the reflections of these features on education, the satisfaction levels of the students, parents, teachers and school administrators about the school gardens are also revealed. For this aim, answers to the following questions were sought:

1. What are the physical conditions of the school gardens?
2. How is the cleanliness and orderliness of the school gardens?
3. What is the condition of the school garden walls?

4. What is the security situation of the school gardens?
5. How is the satisfaction status regarding school gardens?

Method

Research Model

This study, which aims to determine the physical characteristics of primary school gardens and to reveal the reflections of these gardens on education, is qualitative research in the survey model. In the survey model, which aims to describe a past or present situation as it is, the event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2022).

Study Group

The population of the research consists of 37 primary schools in Altınordu district of Ordu province and 6 primary schools selected according to certain criteria in the sample. It was carried out in 6 public primary schools. The students were from lower, middle and upper socio-economic levels. Two schools were selected from each level. In the classification of the socio-economic levels of the schools, the data of the provincial directorate of national education were used. In the classification made, it was seen that the development level of the region where the schools are located and the socio-economic structures of the parents were taken as criteria. In addition, interviews were conducted with 163 students, 95 parents, 67 teachers and 15 administrators from schools with low and medium socio-economic structures.

Data Collection

Data collection process was carried out in two stages. In the first stage, natural/unstructured observation by the researchers was used, and in the second stage, semi-structured interview technique was used. The observations were made by the researchers by sitting on one of the benches in the school garden or taking notes by walking around the school garden, and no interaction was made with the teachers and students. Participatory observation is made in a natural environment and provides more detailed information than quantitative measurement tools (Cohen, Manion & Morrison, 2007). In the research, in order to present different perspectives in the interpretation and description of the observation data and to increase the reliability of the research (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2021), the interview technique was used in addition to the observation. In the interviews, students, parents, teachers and administrators of schools with low and medium socio-economic structure were asked whether they were generally satisfied with the physical conditions, cleanliness and order of the school gardens, the condition of the garden walls and the security measures taken. After the observations were completed, the interviews were held in the school gardens. In this study, the principles of scientific research and publication ethics were meticulously complied with, and necessary permissions were obtained for this purpose, and a Voluntary Consent Form was signed by the participants.

Analysis of Data

The data obtained as a result of the research were analyzed by content analysis technique. Content analysis; it is an analysis technique that brings together similar data around certain

Şükran Gezgin

categories and themes in an understandable way and allows to make inferences (Yıldırım & Şimşek, 2021). First of all, the obtained texts were read several times independently by two different researchers and coding was made. The concepts used during the coding were obtained from the data related to the literature. Then, the codes were brought together and common aspects were found, so that the themes (categories) that would form the main lines of the research findings were revealed. By comparing the codes of the researchers, incompatibilities were determined and the codes that could not be agreed were changed. The codes under the determined common themes were explained and interpreted in relation to each other, and the findings were revealed in line with the purposes of the research.

Qualitative data obtained through interviews, on the other hand, were analyzed by quantifying (digitizing) considering the similarities and closeness of the answers. Quantification of qualitative data; it is the transformation of data obtained through interview, observation or document review into numbers or figures by going through certain processes (Yıldırım & Şimşek, 2021).

The findings obtained as a result of the analysis of the data were arranged in a systematic, logical, consistent and understandable manner and presented in line with the purposes of the research. The findings were interpreted systematically with a critical approach, multidimensional considerations were made while stating the possible reasons for the findings, and discussions supported by the results of the relevant literature were made. In the interpretation of the findings, excessive generalizations were avoided in the results and discussions, and a flexible language with possibilities was used instead of a sharp language.

Findings

1. Physical Conditions of the Schoolyard

The findings regarding the general condition of the physical conditions of the examined school gardens are given in Table 1.

Table 1. *Physical Conditions of the Schoolyard*

Physical Conditions	Schools					
	1	2	1	2	1	2
	Low Level		Intermediate Level		Upper Level	
Basketball court	-	-	+	-	+	+
Volleyball court	-	+	+	-	+	+
Soccer field	+	+	+	+	+	+
Children's playground (park)	-	-	X	-	X	X
Atatürk statue	+	+	+	+	+	+
Rest area and tools	-	-	+	X	+	+
Water	-	-	-	-	-	-
Trash cans	+	+	+	+	+	+
Security	-	-	-	+	+	+
Trees	-	+	-	-	+	-
Garden wall	+	+	+	+	+	+
Practice garden	-	-	-	-	-	-

Table 1, it is seen that there are sports fields/fields in the school gardens in general, there are garbage bins and Atatürk statute in the garden of each school, there are no children's

playgrounds/parks in four schools, these parks are unusable in two schools, and there is no water in the practice garden and garden in any of the schools studied. It was determined that there were private security guards in the two schools examined, and this task was carried out by the servants in the other schools.

2. Cleanliness and Orderliness of School Gardens

Data on the cleanliness and orderliness of school gardens are given in Table 2.

Table 2. *Cleanliness and Orderliness of School Gardens*

Schools	Garden Observations
Low Level	1 The garden is not clean. There is garbage and waste in the garden. The garden is in disrepair. There are puddles and mud in the garden. The concrete floor of the garden is cracked and lifted in places. The garbage bins in the garden are not standard, they are broken and rusty. Sports fields/courts are dirty and untidy.
	2 Not clean. There are various garbage and especially packaging waste in the garden. There are puddles of wastewater on the ground. Liquids are flowing from the garbage cans and the garbage is overflowing on the ground. Some of the few trees in the garden are dry. Sports fields/courts are dirty.
Intermediate Level	1 The garden is clean and tidy. There is no significant amount of garbage and waste in the garden. The garbage cans in the garden are covered. The asphalt garden floor is clean and smooth. Sports fields/fields are clean and tidy. The inscriptions on the Atatürk bust have been erased. Benches in the garden are suitable for use.
	2 Not clean. Paper, packaging products, plastic bottles, fruit and nut shells are scattered all over the garden. The garbage cans in the garden are rusty and placed in the garden in an irregular manner. Most of the benches in the garden are broken and unpainted. The asphalt garden floor is worn and has been lifted in places. Sports fields/fields are clean and tidy.
Upper Level	1 The garden is considered clean and tidy. There is no notable garbage and waste in the garden. There are garbage bins with lids in the garden. Asphalt floor has been renewed. The game tools in the garden are unusably broken. The trees in the garden look well-groomed. Sports fields/fields are clean.
	2 The garden is considered clean and tidy. There is no notable garbage and waste in the garden. There are lidded trash cans and recycling bins placed neatly in the garden. Most of the play tools in the garden are broken and unpainted. The school's garden gate has been painted and is in usable condition. Sports fields/fields are clean and tidy.

Table 2, it is seen that the garden is not clean and tidy, the asphalt or concrete garden ground is not clean and smooth, the garden gate is unpainted and not usable, and the sports fields/fields are dirty and untidy in three schools, especially in schools with a low socio-economic structure. The gardens of the three schools, especially those with high socio-economic structure, are clean and tidy, there is no significant garbage and waste in the garden, the garbage cans in the garden are covered, the asphalt or concrete floor is clean and smooth, the garden gate is painted and useful, it has been determined that the sports fields/fields are clean and tidy, and the benches in the garden are suitable for use.

Şükran Gezgin

3. What is the Condition of the School Garden Walls?

Data on the condition of the school garden walls are given in Table 3.

Table 3. *Condition of School Garden Walls*

Schools	Garden Observations
Low Level	1 The garden walls are very high. The wall is unplastered and unpainted. There are cracks in the walls. There are writings on the walls covered with paint. There are wire fences on the garden walls behind the school. There are large holes in the garden walls caused by collapses.
	2 The garden walls are very high. There are some collapses in the garden walls. Garden walls are unplastered and unpainted. There are wire fences in places where no walls are built behind the school. There are few trees planted parallel to the garden walls.
Intermediate Level	1 The walls are plastered but painted in incompatible colors. The writings and pictures on the walls have been erased and faded. There are wire fences on some of the garden walls. Entrances and exits to the garden are made through a single door. There are also students who try to get in and out by jumping from the walls because the walls are too low.
	2 The walls are plastered and painted. There are educational pictures and writings on the walls. The walls are of normal height.
Upper Level	1 Garden walls are made in a decorative way. There are trees planted parallel to the walls and densely planted. On the walls, there are educational articles and cartoon characters written in accordance with the decorative structure of the walls. The height of the walls is appropriate for the age of the students. Entrances and exits to the garden are made through a single door.
	2 Garden walls are painted and smooth. There are aesthetically standing railings on the walls. There are educational texts and cartoon characters on the walls. The height of the walls is appropriate for the age of the students. Entrances and exits to the garden are made through a single door.

Table 3, it is seen that there are garden walls in all schools. However, especially in schools with low and middle socio-economic structure, the height of the garden walls is above or below the standards, the walls are unplastered and unpainted, there are wire fences on the walls that are destroyed in places, there are no educational writings or pictures on the walls, the existing pictures and writings appears to have been erased and faded. It is seen that the garden walls of the schools with a high socio-economic structure are plastered, painted, more orderly and more aesthetic, there are texts and pictures with educational content on these walls, and the heights of the walls are suitable for the age group of the students.

4. Security Status of School Gardens

Data on the security status of school gardens are given in Table 4.

Table 4. *Security Status of Gardens*

Schools	Garden Observations
Low Level	1 The garden walls are very high. There are wire fences on the garden walls behind the school. There are large holes in the garden walls caused by collapses. While the entrances and exits to the garden are made through a single door, there are also students and peddlers entering and exiting through the holes. There is no security booth and security guard at the garden gate, and everyone can enter and leave the garden easily. The garden is monitored by cameras.
	2 The garden walls are very high. There are some collapses in the garden walls. There are wire fences in places where no walls are built behind the school. While the entrances and exits to the garden are made through a single door, there are also students, parents and peddlers entering and exiting from the collapsed parts of the walls. There is no security booth and security guard at the garden gate, and everyone can enter and leave the garden easily. The garden is monitored by cameras.
Intermediate Level	1 There are wire fences on some of the garden walls. Although the entrances and exits to the garden are made through a single door, there are also students and peddlers who try to get in and out by jumping from the walls because the walls are too low. There is no security booth and security guard at the garden gate, and everyone can enter and leave the garden easily. The garden is monitored by cameras.
	2 The walls are of normal height. Entrances and exits to the garden are made through a single door. There is no security booth and security guard at the garden gate, security is provided by the school's servants. The garden is monitored by cameras.
Upper Level	1 The walls are of normal height. Entrances and exits to the garden are made through a single door. There is a security booth and a private security guard at the garden gate. The garden is monitored by cameras.
	2 There are aesthetically standing railings on the walls. The height of the walls is normal. Entrances and exits to the garden are made through a single door. There is a security booth and a private security guard at the garden gate. The garden is monitored by cameras.

Table 4, it is seen that the gardens are monitored by security cameras in all schools and that all schools enter and exit through a single door. However, due to the structure of the garden walls, especially in schools with low socio-economic level, it is seen that students and non-students can enter the school garden from different ways, and these schools do not have security guards. It is seen that the gardens are monitored by cameras, the entrances and exits are made through a single door, and the schools have private security guards in schools with a high socio-economic structure.

Şükran Gezgin

5. How is the Satisfaction Status Regarding School Gardens?

The data on the satisfaction levels of students, parents, teachers and administrators regarding school gardens are given in Table 5.

Table 5. Stakeholders' Levels of Satisfaction with School Gardens

Features	Student		Parent				Teacher				Administrator					
	Yes		No		Yes		No		Yes		No		Yes		No	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Physical Conditions	34	20.86	129	79.14	19	20.00	76	80.00	13	19.40	54	80.60	3	20.00	12	80.00
Cleanliness and Order	32	19.63	131	80.37	13	13.68	82	86.32	9	13.43	58	86.57	2	13.33	13	86.67
Garden Walls	29	17.79	134	82.21	20	21.05	75	78.95	12	17.91	55	82.09	3	20.00	12	80.00
Security	18	11.04	145	88.96	8	8.42	87	91.58	5	7.46	62	92.54	1	6.67	14	93.33

Table 5, it is seen that the students, parents, teachers and administrators of schools with low and medium socio-economic structure are generally not satisfied with the physical conditions, cleanliness and order of the school gardens, the condition of the garden walls and security measures.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion and Conclusion

Children are physically neglected if their basic needs including health, cleanliness, etc are not provided satisfactorily. In the research, it is understood that the physical characteristics of the school gardens (physical conditions, cleanliness and order, garden walls and security) do not meet the basic needs of the students to a large extent. It is seen that schools with low and middle socio-economic structure are far from meeting these needs. Especially in schools with low and middle socio-economic structure, there is no children's playground/park, there are no recreational areas and vehicles in schools, or they are not available, there are no sports fields suitable for purpose in these schools, there are no security guards in these schools, and there is no practice garden in any of the schools examined. It has been determined that there is no water (fountain/tap) facility in the garden and that there are no trees in the garden of most of the schools. In other studies, it has been determined that the equipment in the school gardens is missing, irregularly placed, sloppy materials are used in the construction of these equipment, and the school gardens are deficient in many respects (Arslan-Muhacir & Yavuz-Özal, 2011; Erdönmez, 20107; Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Koçoğlu-Meek & Erdal, 2008; Mansuroğlu & Sabancı, 2010; Şişman & Gültürk, 2011). In the study conducted by Karatekin and Çetinkaya (2013), it was observed that none of the primary schools did not have the application gardens required for environmental education and some landscaping equipment and areas that would increase the children's interest, knowledge, and love for nature. Containment wall, recess and ceremony areas, sports fields, botanical and zoological gardens, classroom gardens (agricultural practice areas), open-air classroom or theater are the sections that an ideal school garden should contain (Erdönmez, 2007). The fact that school gardens do not contain features that increase students' physical activity, and that there are insufficient and unplanned practices in the gardens, may prevent children from engaging in activities aimed at expending their energy and their development. Therefore, it can be said that the school gardens do not contribute much to the educational activities in the school in terms of the physical conditions.

Investigation of the Effects of School Gardens on Education

In the research, in three schools, especially in schools with a low socio-economic structure, the garden is not clean and tidy, the asphalt or concrete garden floor is not clean and smooth, the garden gate is not painted and usable, the sports fields/fields are dirty and untidy, waste in places it has been determined that there are puddles of water, liquids flowing from the garbage cans and the garbage overflows to the ground. The findings show that the gardens of the schools, especially in the lower socio-economic level, are not clean, tidy and well-maintained. The findings can be interpreted as the right of students to receive education in a clean, orderly and healthy environment is not overlooked. In other studies, it has been determined that school gardens are not clean and tidy (Erdönmez, 2007; Karatekin & Çetinkaya, 2013; Şişman & Gültürk, 2011).

In the research, there are garden walls in all schools, but especially in schools with low and middle socio-economic structure, the height of the garden walls is above or below the standards, the walls are unplastered and unpainted, there are wire fences on the walls that are destroyed in places, educational writings or pictures on the walls. It was determined that the existing pictures and texts were deleted and faded. In other studies, it has been determined that school garden walls are often lacking in terms of contributing to education and security (Erdönmez, 2007; Karatekin & Çetinkaya, 2013; Şişman & Gültürk, 2011). For primary school students who spend most of their time at school, the quality and quantity of school gardens is of great importance for their physical and mental development. This importance reveals the necessity of considering the exterior of the school as well as increasing the quality of the school building in order to complete the education process successfully.

In this study, it is seen that the gardens are monitored by security cameras in all schools and that all schools enter and exit through a single door. However, it has been determined that students and non-students can enter the school garden from different ways, especially in schools with low socio-economic level, due to the structure of the garden walls (destroyed, cracked, hole), and that these schools do not have security guards. Considering the necessity of understanding the importance of primary school gardens and the fact that a student's education life takes place in the exterior spaces as well as the interior spaces of the school, it becomes an indisputable fact that the students should be safe. However, it would be a great optimism to expect a child who cannot play comfortably and safely and who cannot safely perform the social and physical activities necessary for his development to be successful. In the study conducted by Şişman and Gültürk (2011) it was stated that the use of the gardens of the schools, which are in the old urban fabric, as parking lots, poses a problem in terms of child safety. Shirtless et al. (2008), especially in the physical conditions of schools located at the lower socio-economic level; it has been determined that there are inadequacies in terms of providing the physical needs of children such as security. In other studies, it has been determined that school gardens have deficiencies in terms of providing student safety (Akdoğan, 1972; Aksu & Demirel 2011; Tanrıverdi, 1987; Uzun, 1990).

In the research, it has been determined that the students, parents, teachers, and administrators of the schools with low and middle socio-economic structure are generally not satisfied with the physical conditions, cleanliness and order of the school gardens, the condition of the garden walls and security measures. In other studies, it has been determined that school gardens are not designed and equipped at a satisfactory level (Arslan-Muhacir & Yavuz Özal, 2011; Erdönmez, 2007; Erözeren & Demirkasımoğlu, 2022; Mansuroğlu & Sabancı, 2010;

Şükran Gezgin

Şişman & Gültürk, 2011). While the function of schools and school gardens in environmental education is so important, official and serious-looking schools are the leading buildings in our country where children are most negatively affected (Görmez & Göka, 1993). According to Çağlar (1995), the environment of schools is so irregular and neglected that it does not allow to love nature. In the study conducted by Özdemir and Yılmaz (2009), it was determined that the school gardens in our country were not found sufficient by teachers, students, parents, and school administrators in terms of their physical and landscape characteristics.

Recommendations

Schools should not only be a place where the knowledge that children need is learned, but also an environment where some attitudes, values, skills and behaviors about life will be acquired. In order for our children to grow up well in all aspects, school gardens should be transformed into places where some knowledge, attitudes, skills and behaviors can be gained. In school garden planning, the issue cannot be solved by just allocating open space. Open spaces should be planned by considering criteria such as the quality of the school, the degree of education, form, function, social structure of the environment and recreation opportunities. Children find playing in natural areas more attractive and interesting. Natural areas contribute positively to the learning and cognitive development of children. When designing all school activities, children's needs and leisure priorities should be considered. In the design of primary school gardens, the participation of students, educators, parents, decision makers and experts in the process is important.

School gardens should be improved and made suitable to meet the needs of the students as well as to contribute to the open green areas of the city. In addition, garden areas, which will make an important contribution to the creation of environmental and nature awareness in children, should be included. Considering that they are frequently used by students, the choice of materials in the equipment in the school gardens is extremely important for the health of the students. The equipment to be used in the garden should be chosen from wood as much as possible and should be compatible with nature. In addition, these elements should be designed in colors and shapes that will attract the attention of children.

Choosing the wrong material on the ground restricts the easy movement of children in the garden. In addition, in the event of an accident, the hard floor of the area where the child will fall causes injury and damage to them. For this reason, the material to be used should be soft textured. School garden walls should be equipped with interesting writings, pictures and figures containing practical and useful information about life. Entrances and exits to the schoolyards should be made through a single door for security purposes, security booths and security guards/officers should be present at the entrances of the schoolyards regardless of the number of students.

References

- Akdoğan, G. (1972). *Beş büyük şehirde çocuk oyun alanlarının yeterlikleri ve planlama prensipleri üzerinde bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aksu, Ö.V. ve Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, (12), 40-46.

Investigation of the Effects of School Gardens on Education

- Algan H. & Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 129–140
- Algan, H. (2008). *İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasında paydaş katılımlı yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Arslan-Muhacir, E.S & Yavuz Özal, A. (2011). Determination of quality and quantity for primary schoolyards in Artvin city center by using geographical information system. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(2), 172-184
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefitsof school gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international Project. *Learning Environ Res.*, (10), 83–100.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge
- Çağlar, Y. (1995). Sosyal bilgiler öğretimi ve doğal çevre. İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. *Türk Eğitim Derneği XIII. Öğretim Toplantısı*. Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi.
- Erdönmez, İ.M.Ö. (2007). İlköğretim okulu bahçelerinde peyzaj tasarım normları. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 57(1), 107-122.
- Erözeren, H. & Demirkasımoğlu, N. (2022). İlkokul bahçelerinin mevcut durumuna ve ideal okul bahçelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 12(1), 225-258
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R.A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. & Erdal, E. (2008). School yards under the magnifying glass: A qualitative study on violence and childrens' rights. *Elementary Education Online*, 7(2), 273-287.
- Görmez, K. & Göka, E. (1993). *Çocuk ve çevre*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Jhonson, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 581–596.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Telgrafhane Yayınları
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karatekin, K. & Çetinkaya, G. (2013). Evaluation of school gardens in terms of environmental education (Manisa province sample). *The Journal of International Social Research*, 6(27), 307-315
- Lieberman, G.A. & Hoody, L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego, California: State Education and Environment Roundtable Publishing.
- Louv, R. (2012). *Doğadaki son çocuk*. C. Temürcü (Çev.), Ankara: Tübitak Yayınları.

Şükran Gezgin

- Maloof, J. (2006). Experience this: The experiential approach to teaching environmental issues. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(3), 193-197.
- Mansuroğlu, S. & Sabancı, O. (2010). Evaluating primary schools' gardens in terms of environmental contribution to student learning: A case study in Antalya. *Journal of Food, Agriculture & Environment*, 8 (2), 1097-1102
- Miller, D.L., Tichota, K., & White, J. (2013). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln, Neb: Dimensions Educational Research Foundation
- Özdemir, A. & Çorakçı, M. (2010). Participation in the greening of schoolyards in the Ankara public school system. *Scientific Research and Essays*, 5(15), 2065-2077
- Özdemir, A. & Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 181:121-130
- Skelly, S.M. & Bradley, J.C. (2007). The growing phenomenon of school gardens: Measuring their variation and their affect on students' sense of responsibility and attitudes toward science and the environment. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(1), 97-104.
- Şişman, E.E. & Gültürk, P. (2011). A resaerch on primary schoolyards in terms of landscape planing and design: Tekirdağ. *Journal of Tekirdag Agricultural Faculty*, 8(3), 53-60
- Tanrıverdi, F. 1987. *Bahçe sanatının temel ilkeleri ve uygulama metotları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Uzun, G. (1990). *Kentsel rekreasyon alan planlaması*. Adana: Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü Ders Kitabı No:48
- Weber, M. (2018). *Bürokrasi ve otorite*. B. Akın (Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Yavuzer, H. (2018). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları



Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme

Erdem Güney* - Serdar Öksüz* - Cemal Bilkay*

Öz

Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak tasarlanmış tarama modeli niteliğinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 78 öğretmen, 132 öğrenci ve 22 veli oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenci çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi, velilerin seçiminde ise olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada görüşme yapılacak 8 öğretmenin, 4 velinin ve 20 öğrencinin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan nicel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Görüşler" başlıklı anketle toplanmıştır. Konuya ilişkin detaylı bilgi almak amacıyla öğretmen, veli ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzdelerden (%) yararlanılmış; nitel verilerin çözümlemesinde ise betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğunu, yardımcı kaynakların öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğunu, yardımcı kaynaklarda konuların daha yalın ve öz olarak ele alındığını, bu kaynakların daha fazla etkinlik yapma olanağı sağladığını ve bu kaynaklarda daha fazla soru bulunduğunu, yardımcı kaynakların ders kitaplarının sıkıcılığını giderdiğini, yardımcı kaynakların daha kaliteli ve kullanışlı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yardımcı kaynak, Ders kitabı, Öğretmen, Veli, Öğrenci

A Multidimensional Evaluation of the Use of Assistive Resources in Lessons

Abstract

This research, which aims to evaluate the use of supplementary sources according to the opinions of teachers, parents and students, is a survey model designed in accordance with quantitative and qualitative research techniques. The study group consist of 78 teachers, 132 students and 22 parents. In the determination of the teacher and student study group, criterion sampling method was used for purposive sampling methods, and random sampling method was used in the selection of parents. In order to determine the 8 teachers, 4 parents and 20 students, snowball sampling method was used. The quantitative data required for the research were collected by a questionnaire titled "Opinions Regarding Use of Supplementary Sources in the Courses" developed by the researchers. Semi-structured interviews were conducted with teachers, parents and students to obtain detailed information. Frequency (f) and percentages (%) were used in the analysis of quantitative data; In the analysis of qualitative data, descriptive analysis approach was preferred. As a result of the research, it was found that the participants' resources were necessary for the central examinations, the supplementary sources were liked more by the students, the supplementary sources were more interesting, the supplementary sources were considered as more simple and more specific, the

* Müdür Yardımcısı, Ayşe Şahin Çok Programlı Anadolu Lisesi, virtue_south@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6104-2082, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Perşembe Atatürk İlkokulu, serdar52-1978@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6851-8058, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Perşembe Halk Eğitim Merkezi, cemalbilkay52@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1155-7467, Türkiye

supplementary sources were more efficient and more effective in these sources questions are found, the supplementary sources to eliminate the boredom of the textbooks, supplementary sources are identified as better quality and useful.

Keywords: Supplementary source, Textbook, Teacher, Parent, Student

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 20.01.2023	Kabul Tarihi: 10.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Güney, E., Öksüz, S. & Bilkay, C. (2023). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 141-155. doi:10.5281/zenodo.7653681

Giriş

Öğrencilere öğretim programları kapsamında çeşitli bilgiler aktaran ve öğrencileri belirlenmiş amaçlar doğrultusunda davranış edinmeleri yönünde araştırma ve incelemelere yönlendiren ortamların ders kitapları olduğu söylenebilir (Mazlum, & Mazlum, 2016). Öğretme-öğrenme sürecindeki fonksiyonunu son yıllarda geliştirilen diğer farklı ortamlarla (bilgisayar/internet, mobil telefonlar, etkileşimli tahtalar vb.) paylaşmakla birlikte, ders kitapları öğretimde temel araç olma özelliğini korumaya devam etmektedir (Keser, 2004). Eğitimde nesiller boyu kullanılan kitabın yerini bir başka eğitim materyali tutamadığı gibi muhteva ve fonksiyon açısından da hiç bir materyalin ders kitabıyla aynı düzeyde kabul edilmesinin olanaklı olmadığı söylenebilir (Alkan, 1992).

Ders kitabı, belli düzeydeki öğrencilere belli dersin öğretimi için içeriği öğretim programlarına uygun hazırlanmış ve yetkili organlarca incelenmesi yapılmış temel kaynak olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1994). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan soyut hedeflerin somut yansıması, sınıf içi öğretimi büyük oranda etkileyen ve yönlendiren öğretim araçları olarak tanımlanabilir (Yılmaz, Seçken & Morgil, 1998). Öğretmen ve öğrenci arasında iletişim ve etkileşim olanağı sağlaması açısından önemli bir işleve sahip olan ders kitaplarının uygun nitelikte olmaları gerekmektedir (Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016). Eğitimin farklı bileşenleri arasında yer alan ders kitabı, bazen öğretmenin görevini üstlenerek öğrenciye bilgi vermek ve çalışmalarını yönlendirmek gibi önemli bir rol üstlenmektedir (Altun, Arslan & Yazgan, 2004). Ders kitapları, bilgilerin bir araya getirildiği bir araç olmaktan çok, toplumsal değerleri, toplumsal bakış açıları, toplumsal değişme ve gelişmeleri yansıtan kültürel ürünler olarak nitelendirilebilir (Küçükahmet, 2016). Ders kitabı öğrenciye, öğretmenin aktardıklarını ya da aktaracaklarını yer ve zamana bağlı kalmaksızın ve istediği tempoda inceleyebilme olanağı verirken; eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirecek ve çeşitlendirecek bir yapıda düzenlenişle, öğrenciyi çeşitliliği artırılmış ve detaylı yaşantılar için farklı kaynaklara yönlendirme işlevine de sahiptir (Alkan, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir gereği olarak, yıllardan beri temel kaynak olarak tek başına kullanılan ders kitabının yanında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının bir set hâlinde kullanılması uygulamasına geçilmiştir. Üçlü kitap seti, öğretmenlerin yapacakları çalışmalarda uygulamalarını çeşitlendirmesi, öğrencilere çok uyarınlı bir ortam sunarak süreci onlar için ilginç kılması bakımından önemlidir (Bircan & Gökbulut, 2014). Öğrenme-öğretme sürecindeki önemi ve etkisinden dolayı ders kitaplarının nitelikli hazırlanması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çünkü ders kitapları, sınıf içi ve sınıf dışı eğitim-

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

öğretim faaliyetlerinde öğrencilere yüksek oranda katkı sağlamaktadır. Demirel ve Kiroğlu'na (2008) göre, gerek şekil ve gerek içerik açısından ders kitaplarının kalitesi eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birisidir. Ders kitabının resim, dil, söz dizimi, bilgi örüntüsü ve sayfa düzeni gibi açılardan nitelikli olarak hazırlanması, öğrencilerin okuma edininiminin ve kitapla olan etkileşiminin artmasını sağlayacaktır (Garofalo, 1988).

Etkili bir öğretim faaliyeti için birçok duyu organının işe koşulması gerekmektedir. Bunun için ise duyu organlarını aktif halde getirecek ve aktif halde tutacak öğretim materyallerine ve farklı öğretim kaynaklarına gereksinim bulunmaktadır. Daha etkili ve daha kaliteli bir eğitim için hem ders kitaplarının, hem öğrencilerin, hem de öğretmenlerin sıradanlıktan kurtulup çok yönlü bir işlev kazanmaları gerekir. Eğitim-öğretim sürecinde farklı araç-gereçlerin kullanılmasının ilgi çekme, motivasyon sağlama, anımsama, pekiştirme, katılımı sağlama gibi daha sonuç alıcı sonuçları bulunmaktadır (Güngör & Çavuş, 2015). Bundan dolayı eğitim materyallerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında yadsınamaz bir önemi olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2004). Ders kitaplarının, çok yönlü anlatım özelliğine sahip olan yardımcı kaynaklarla desteklenmesinin, anlamayı daha etkili hale getirdiği söylenebilir (Güngör & Çavuş, 2015). Yardımcı kaynaklar, ders kitaplarında yer alan konuların tamamını ya da bir bölümünü daha detaylı olarak işleyen kaynaklardır (Binbaşıoğlu, 1974). İlkokul dönemindeki öğrencilerde soyut kavramlardan dolayı çok sık dikkat dağınıklığı ve derse yoğunlaşamama problemi yaşandığı bilinmektedir. Bu sorun öğrencilerin farklı duyu organlarını işe koşacak farklı kaynaklarla ve bu kaynaklarda bulunan somutlaştırılmış etkinliklerin/örneklerin kullanılması ile giderilebilir. Yardımcı kaynakların, taşıdıkları olumlu özellikleri nedeniyle derslerin daha iyi anlaşılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının artırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenin öğretim etkinliklerini başarıyla gerçekleştirebilmesi için eğitim programında belirtilen içeriğe uygun olarak hazırlanmış öğretim araçlarına gereksinimi vardır. Öğretim araçları, öğrencilerin öngörülen gerekli davranışları kazanmasında en önemli işlevi yerine getirir. Öğretim araçları çok çeşitli olmakla beraber sınıf ortamında çoğunlukla basılı ders araçları kullanılmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizde yarışmacı eğitim anlayışının giderek yoğunlaşması nedeniyle, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim basamağında ders kitabına paralel yardımcı öğretim araçlarının kullanımı da hızla artmıştır. Yardımcı kaynaklar, görsel çekicilik taşımasının, güncel değişikliklere yer vermesinin, öğretmenlere çeşitli ders araç-gereçleri sunmasının, okullara çeşitli öğretim araçları sağlamanın, ek çalışma kitapları ve test ekleri vermesinin, hem öğrencilerin hem velilerin hem de öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanımına sıcak bakmalarına neden olduğu söylenebilir. Taşdemir'e (1994) göre farklı araç-gereç kullanımı eğitim-öğretimde büyük önem taşıdığından okullarda yardımcı kaynak kullanılması zorunlu hale gelmiştir.

Yardımcı kaynaklar, ders kitaplarının yanında kullanılan, konuları daha detaylı işleyen, içerik olarak daha fazla örnek ve daha fazla soru bulunduran kaynaklar olarak tanımlanabilir. Öğretmenler tarafından, ders kitabının etkililiğini artırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla öğretim sürecinde ders kitaplarının yanında farklı materyaller de kullanılmaktadırlar (Güngör & Çavuş, 2015). Ülkemizde son yıllarda ders kitabının yanında farklı öğretim materyallerinin kullanım oranı giderek artmakta, ilkökul aşamasında ise sınıf öğretmenleri tarafından yardımcı kitapların kullanımı konusu

yaygınlaşmaktadır (Erdoğan, 2004). Yardımcı kitaplar, konuları yalın ve ilgi çekici hikâyemsi bir dille betimleyen ve açıklayan kitaplardır (Aytuna, 1963). Binbaşıoğlu'na (1995) göre, yardımcı kitap kullanılmasının esas amacı, farklı yazarların farklı görüş veya yaklaşımlarıyla bir tartışma ortamı oluşturmak ve öğrenciyi düşünme ya da daha doğru olanı bulma eylemine yöneltmektir. Yardımcı kitap uygulamasıyla öğretim daha eğlenceli bir hale gelir, öğrenci farklı görüş ve yaklaşımlara farklı tepkide bulunma becerisi edinir (Erdoğan, 2004).

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedeflere ulaşmasında ve başarının yakalanmasında önemli işlevleri bulunmaktadır. Öğrenciyle iç içe olan ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı rolünü üstlenmiş olan öğretmenlerin; sınıfta kullandıkları kaynaklar konusundaki görüşlerini almanın, nitelikli ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanmasında yol gösterici olacağı düşüncesiyle bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, yardımcı kaynak alma konusunda etkili olmaları ve öğretmen tarafından eğitilen çocukların ebeveynleri olmaları bakımından çocuklarının eğitiminde söz sahibi olmaları gerektiği düşüncesiyle araştırmanın bir diğer katılımcı grubu velilerden oluşturulmuştur. Öğrenciler ise, okuldaki bütün eğitimsel çalışmaların odağında olan bireyler olmaları, haklarında verilen kararlardan ve kendilerine yönelik uygulamalardan haberi olmaları ve karar verme süreçlerine katılmalarının önemli olduğu anlayışından hareketle araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

Derslerde yardımcı kaynak kullanılması sorunu toplumda iki şekilde tartışılmakta ve bu tartışılan görüşler farklı kesimler tarafından farklı şekillerde desteklenmektedir. Birinci görüş, eğitimde liberalleşmenin ve özgürleşmenin arttığı; yasadışı, baskıcı, katı ve ezberci eğitim anlayışından daha esnek ve daha demokratik bir eğitim anlayışına doğru gidildiği bir çağda, okullarda okutulacak ders kitaplarının merkezden ve tepeden belirlenmesinin demokratik olmadığı görüşüdür. Bu görüş, sınav odaklı, sınav puanına göre elemeli, çocukları yarıştıran bir eğitim sistemine sahip olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere okutturulacak ders kitaplarının belirlenmesinde, konunun tarafları olan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere kitaplarını özgürce seçme hakkı vermesi gerektiğini ifade eder. Bu görüşe göre MEB yardımcı kaynak kullanımı ile ilgili yasaklar değil, ilkeler belirlemelidir.

İkinci görüş ise, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınav merkezli ve yarışmacı bir eğitim anlayışı yerine, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini de ortaya çıkaran, bilimsel verileri esas alan, çağdaşları ile rekabet edebilecek becerilerle donanmış, sorun çözebilen, akılcı ve evrensel düşünebilen, üreten, milli ve manevi değerlerini benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirme anlayışını benimsediğini vurgulayarak; eğitimin kalitesinin artırılması noktasında öncelikle öğretmen ve öğrenci motivasyonu, veli bilgilendirmesi, eğitim-öğretim ortam ve süreçlerinin iyileştirilmesi uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiğine işaret eden resmi görüştür (MEB, 2022). Bu görüş, öğretmen ve öğrencilere dağıtımı yapılan ders kitapları ve eğitim materyalleri dışında ve özellikle velilere maddi külfet getiren "yardımcı kaynak", "test kitabı", "tatil kitabı" gibi adlar altında diğer yayın ve materyallerin okullarda ve kurumlarda bulundurulmaması gerektiğini ifade eden görüştür.

Günümüzde en küçük yerleşim birimlerindeki ilkokullara kadar yayılmış ve onlarca çeşidi olan yardımcı kaynakların her sınıf düzeyinde ve her eğitim ortamında kullanılması konusunda eğitim uzmanları, öğretmenler ve veliler arasında yukarıda belirtilen farklı görüşler bulunmaktadır. Kimilerine göre yardımcı kaynakların kullanılması/kullanılması ticari

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

amaçlara dayanmakta; kimilerine göre ise yardımcı kaynakların ders kitaplarına göre daha kapsamlı ve güncelleştirilmiş bilgi sunmaları kullanılma nedenleridir. Bu tartışmalar sürerken, Milli Eğitim Bakanlığı konuyla ilgili, Bakanlıkça öğretmen ve öğrencilere dağıtımı yapılan ders kitapları dışındaki diğer yardımcı materyallerin okullarda/kuramlarda tanıtımına izin verilmemesi, öğrencilere aldırılmaması, kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içinde bulunulmaması ve velilere maddi külfet oluşturacak uygulamalardan kaçınılması, aksi uygulamalarda bulunanlar hakkında gerekli idari işlemlerin yapılması (MEB, 2022) içerikli yazılar yayımlamak suretiyle, okullarda yardımcı kaynak kullanılmasını yasaklamaya devam etmektedir. Bütün bu tartışmalar arasında, ders kitaplarının varlığına rağmen yardımcı kaynaklara neden gereksinim duyulduğuna ilişkin olarak öğretmen, veli ve özellikle öğrenci görüşlerini net bir şekilde ortaya koyan doyurucu araştırma sayısının azlığı dikkat çekicidir. Bu araştırma, bilimsel yansızlık ilkesi esas alınarak görüşlerine başvuru katılımcıların, hem devlet kitaplarının hem de yardımcı kaynakların kalitesine ve tercih edilme/edilmeme nedenlerine ilişkin görüşlerini net olarak ortaya koyma açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin veli görüşleri nelerdir?
3. Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak tasarlanmış olan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2022).

Bu araştırmada, istatistiksel verilere dayalı karşılaştırılmaların yapıldığı nicel araştırma tekniklerinin yanı sıra, katılımcılardan daha detaylı bilgiler almak, katılımcıların tecrübelerinden faydalanmak, duygu, düşünce ve fikirlerini anlayabilmek amacıyla nitel araştırma teknikleri de kullanılarak, veri kaynaklarında (öğretmen, veli ve öğrenci), veri toplama araçları ve yöntemlerinde (nitel, nicel; anket, görüşme formları) ve veri analizlerinde (Frekans, yüzde, betimsel analiz) çeşitlenmeye gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre çeşitlenme, değişik veri kaynakları, değişik veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanılarak, sonuçların inandırıcılığının artırılması çabasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve lise birinci sınıfta (9. Sınıf) derse giren 78 öğretmen, lise birinci sınıfta (9. sınıf) öğrenim gören 132 öğrenci ve bu öğrencilerin 22 velisi oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenci çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2021); örneklemin, problemle ilgili özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Çakmak, 2022). Lise 1’de (9. Sınıf) derse girmek öğretmen seçiminde, lise 1’de (9. Sınıf) okumak ise öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlerdir. Velilerin seçiminde ise olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele bir örneklem seçme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada görüşme yapılacak öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton’un (2014) “Bu konuda en çok kim bilgi sahibi olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kimle/kimlerle görüşmemi tavsiye edersiniz?” sorusundan hareketle katılımcıların araştırmacıları birbirlerine yönlendirmeleriyle, 8 öğretmen, 4 veli ve 20 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli olan nicel veriler, Taş ve Minaz (2018) tarafından geliştirilen "Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Görüşler" başlıklı anketle toplanmıştır. Anket için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlayan veri toplama aracı (anket), öğretmen, veli ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerle oluşturulmuştur. Bu amaçla, çalışma grubunda yer almayan ve benzer niteliklere sahip 21 öğretmen, 10 veli ve 48 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmelerle 37 maddeden oluşturulan taslak anketle ilgili olarak, alan uzmanı 2 öğretim üyesinin, lise birinci sınıfta derse giren 3 öğretmenin ve 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri, “uygun” ve “uygun değil” şeklinde iki seçeneğe bir yanıt formu kullanılarak alınmıştır. Uzmanların %100 anlaştıkları maddelerin geçerli olmasına karar verilmiş ve yapılan çalışma sonucunda bu oranın altında kalan 14 maddeler anketten çıkarılmıştır. Hazırlanan ifadelerin dil kurallarına ve hedef kitleye uygunluğunun sağlanması amacıyla iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda; anlaşılmayan, yanlış anlaşılan, amaca hizmet etmeyen ve kapsam dışı olan 10 madde daha anketten çıkarılmıştır. Taslak üzerinde yapılan çalışmadan sonra nihai anket 13 maddeden oluşturulmuştur.

Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla öğretmen, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, nicel veri toplama aracı olan ankette yer alan maddeler yarı yapılandırılmış görüşme formuna dönüştürülerek katılımcılara sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan meydana gelmekte ve katılımcılar bu sorulara diledikleri tarzda yanıtlar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme öncesi katılımcılar araştırma hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiş, görüşme yapılacak yer ve zaman katılımcılarla birlikte belirlenmiştir. Görüşmeler bire bir, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İzin almak suretiyle yapılan görüşmelerin ses kaydı yapılmış; ses kaydına izin vermeyen katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından notlar tutulmak suretiyle kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmelere katılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; öğretmen isimleri Ö1, Ö2, ...,Ö78, veli isimleri V1, V2, ...V22, öğrenci isimleri ise Ç1, Ç2, ...Ç132 şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmada bilimsel araştırma ve

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin veri toplama araçlarına (anket) verdikleri yanıtlardan oluşan nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. İstatistiki çözümlenmeler sonucunda, veri toplama araçlarındaki maddelere katılımcıların katılım oranları ve sayıları tespit edilmiştir. Verilen yanıtların yüzdelik oranlarının yorumlanması sonrasında, araştırmanın bulgularına esas olmak üzere, derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri ortaya konmuştur.

Araştırmada, görüşme yoluyla edinilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada edinilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi ve eş uzman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Miles, Huberman & Saldana, 2014). Katılımcı görüşleri hem araştırmacılar hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve katılımcıların yanıtlarına ilişkin verimli tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Yazılı metne dönüştürülen sözel konuşmaların tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş olan ses kayıtları ve görüşme sırasında tutulmuş olan notlar hem öğretmenlere, hem velilere, hem de öğrencilere kontrol ettirilerek teyit edilmiştir.

Bulgular

1. Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin yardımcı ders kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yardımcı Ders Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Yardımcı kaynakları veliler istemektedir.	73	93,59
Yardımcı kaynaklar, merkezi sınavlar için gereklidir.	69	88,46
Öğrenciler yardımcı kaynakları daha çok sevmektedir.	67	85,90
Yardımcı kaynaklar sınav sistemine göre hazırlanmıştır.	63	80,77
Yardımcı kaynaklar daha ilgi çekicidir.	61	78,21
Yardımcı kaynaklarda konular daha sade ve anlaşılır olarak ele alınmıştır.	60	76,92
Yardımcı kaynaklar daha zengin bir içeriğe sahiptir.	58	74,36
Yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunmaktadır.	57	73,08
Yardımcı kaynaklarda daha farklı ve daha fazla soru bulunmaktadır.	52	66,67
Ders kitapları sıkıcıdır.	50	64,10
Yardımcı kaynaklar daha kaliteli basılmıştır.	47	60,26
Yardımcı kaynaklar daha kullanışlıdır.	45	57,69
Yardımcı kaynakları öğretmenler istemektedir.	43	55,13

Tablo 1'de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yardımcı kaynak almayı velilerin istediğini belirttiği, bunu sırasıyla yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğu, öğrencilerin yardımcı kaynakları daha çok sevdikleri, yardımcı kaynakların sınav sistemine

göre hazırlandığı, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğu, yardımcı kaynaklarda konuların daha sade ve anlaşılır olarak ele alındığı, yardımcı kaynakların daha zengin bir içeriğe sahip olduğu, yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunduğu, yardımcı kaynaklarda daha farklı ve daha fazla soru bulunduğu, yardımcı kaynakların ders kitaplarının sıkıcılığını giderdiği, yardımcı kaynakların daha kaliteli basıldığı, yardımcı kaynakların daha kullanışlı olduğu ve yardımcı kaynakların öğretmenler tarafından istendiği görüşlerinin izlediği görülmektedir.

Bir öğretmen(Ö8), yardımcı kaynak almayı velilerin istemesini, “*Veliler yardımcı kaynak aldirmamız konusunda bizleri zorlamaktadırlar. Velilerin bu davranışta bulunmalarının nedeni sınavlar.*” sözleriyle ifade etmiştir. Yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğu bir öğretmen(Ö33) tarafından, “*Sınav merkezli bir eğitim sistemimiz var ve sınav yarışında başarılı olmak için birçok kaynaktan faydalanmak gerek. Doğrusu bu.*” sözleriyle ifade edilmiştir. Öğrencilerin yardımcı kaynakları daha çok sevdiklerini belirten bir öğretmen(Ö48) bu görüşünü, “*Devlet kitapları yalın, kuru ve sıkıcı bir anlatıma ve görselliğe sahip olduğundan çocuklar daha eğlenceli, daha renkli ve daha kaliteli hazırlanmış olan yardımcı kaynakları tercih etmektedirler.*” sözleriyle ifade etmiştir.

2. Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Velilerin yardımcı ders kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yardımcı Ders Kaynaklarına İlişkin Veli Görüşleri

Görüşler	f	%
Yardımcı kaynakları öğretmenler istemektedir.	21	95,45
Yardımcı kaynaklar, merkezi sınavlar için gereklidir.	20	90,91
Yardımcı kaynaklar sınav sistemine göre hazırlanmıştır.	18	81,82
Öğrenciler yardımcı kaynakları daha çok sevmektedir.	17	77,27
Yardımcı kaynaklar daha ilgi çekicidir	15	68,18
Yardımcı kaynaklarda daha farklı ve daha fazla soru bulunmaktadır.	14	63,64
Yardımcı kaynaklarda konular daha sade ve anlaşılır olarak ele alınmıştır.	12	54,55
Yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunmaktadır.	11	50,00
Yardımcı kaynaklar daha zengin bir içeriğe sahiptir.	10	45,45
Ders kitapları sıkıcıdır.	9	40,91
Yardımcı kaynakları veliler istemektedir.	8	36,36
Yardımcı kaynaklar daha kullanışlıdır.	7	31,82
Yardımcı kaynaklar daha kaliteli basılmıştır.	6	27,27

Tablo 2'ye göre; velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin yardımcı kaynak alınmasını istediklerini belirttikleri, bunu sırasıyla yardımcı kaynakların sınavlar için gerekli olduğu, bu kaynakların sınav sistemine göre hazırlandıkları, öğrencilerin bu kaynakları daha çok sevdiğini, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğu, yardımcı kaynaklarda daha fazla soru bulunduğu, yardımcı kaynaklarda konuların daha kısa ve öz olarak anlatıldığı, yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunduğu, yardımcı kaynakların daha zengin bir içeriğe sahip oldukları, ders kitaplarının öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu, yardımcı kaynakların veliler tarafından istendiği, yardımcı kaynakların daha kullanışlı olduğu ve yardımcı kaynakların daha kaliteli basıldığı görüşlerinin izlediği görülmektedir.

Bir veli(V3), yardımcı kaynak almayı öğretmenlerin istemesini, “*Öğretmenler bizi yardımcı kaynak almak zorunda bırakmaktadırlar.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir veli(V11)

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

yardımcı kaynakların sınavlar için gerekli olduğu görüşünü “Çocuklarımızın sınavlarda başarılı olmaları için başka çaremiz yok.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin yardımcı kaynakları daha çok sevdikleri bir veli(V21) tarafından “Yardımcı kaynaklar daha kaliteli olduğundan çocuklar onları daha çok sevmektedir.” şeklinde ifade edilmiştir. Yardımcı kaynaklarda daha fazla soru ve etkinlik bulunduğunu bir veli(V6) “Yardımcı kaynaklarda daha fazla ve daha farklı sorular ve etkinlikler var.” sözleriyle ifade etmiştir. Bir veli (V18) ders kitaplarının öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu, “Devletin kitapları çok kalitesiz ve çocuğumun dediğine göre çok sıkıcıymış. Çocuğum yardımcı kaynakların daha ilgi çekici ve kaliteli olduğunu söylüyor.” şeklinde ifade etmiştir.

3. Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin, yardımcı ders kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yardımcı Ders Kaynaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	f	%
Yardımcı kaynakları öğretmenler istemektedir.	126	95,45
Yardımcı kaynakları veliler istemektedir.	121	91,67
Yardımcı kaynaklar merkezi sınavlar için gereklidir.	118	89,39
Yardımcı kaynaklar sınav sistemine göre hazırlanmıştır.	115	87,12
Yardımcı kaynakları ders kitaplarından daha çok seviyorum.	114	86,36
Yardımcı kaynaklar daha ilgi çekicidir.	112	84,85
Yardımcı kaynaklarda konular daha sade ve anlaşılır olarak ele alınmıştır.	110	83,33
Yardımcı kaynaklarda daha farklı ve daha fazla soru bulunmaktadır.	107	81,06
Yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunmaktadır.	104	78,79
Ders kitaplarını sıkıcıdır.	100	75,76
Yardımcı kaynaklar daha zengin bir içeriğe sahiptir.	94	71,21
Yardımcı kaynaklar daha kaliteli basılmıştır.	90	68,18
Yardımcı kaynaklar daha kullanışlıdır.	84	63,64

Tablo 3'e göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin yardımcı kaynak alınmasını istediklerini belirttiği, bu görüşü sırasıyla ailelerinin yardımcı kaynak alınmasını istedikleri, yardımcı kaynakların sınavlar için gerekli olduğu, yardımcı kaynakların sınav sistemine göre hazırlandığı, yardımcı kaynakları ders kitaplarından daha çok sevdiği, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğu, yardımcı kaynaklarda konuların daha kısa ve anlaşılır olarak anlatıldığı, yardımcı kaynaklarda farklı ve daha fazla soru çeşitlerinin bulunduğu, yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik bulunduğu, ders kitaplarını sıkıcı buldukları, yardımcı kaynakların daha zengin bir içeriğe sahip oldukları, yardımcı kaynakların daha kaliteli basıldığı ve yardımcı kaynakların daha kullanışlı olduğunu görüşlerinin izlendiği görülmektedir.

Bir öğrenci(Ç45), yardımcı kaynak almayı öğretmenlerin istediğini “Öğretmenler okullar başlarken alacağımız yardımcı kaynakları belirlerler. Daha sonra veli toplantısında ailelerimizle konuşup kitapları aldırırlar.” sözleriyle ifade etmiştir. Bir öğrenci(Ç21) tarafından yardımcı kaynakların velileri tarafından alınmasının istenmesi “Ailelerimiz öğretmenle konuşup hangi kaynakların alınacağına karar veriyorlar. Çünkü yardımcı kaynakları öğretmenler daha iyi biliyor.” şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğrenci(Ç57) yardımcı kaynakların sınavlar için gerekli olduğu görüşünü “Sınavlarda başarılı olup ileride iyi okullar kazanmamız için yardımcı kaynaklar gerekli. Çünkü ileride üniversite sınavına gireceğiz.”

sözleriyle ifade etmiştir. Yardımcı kaynakları daha çok sevdikleri ve bu kaynakların daha ilgi çekici oldukları bir öğrenci(Ç74) tarafından “*Yardımcı kaynaklar daha kaliteli kâğıda basılmış. İçinde çok güzel sorular var.*” şeklinde ifade edilmiştir. Yardımcı kaynaklarda daha fazla soru ve etkinlik bulunduğunu bir öğrenci(Ç30) “*Yardımcı kaynaklarda daha fazla ve daha kaliteli sorular var. Bu kaynaklar sayesinde daha çok ve daha kaliteli sorular çözebiliyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir öğrenci(Ç102) yardımcı kaynakların daha kullanışlı olduğunu “*Yardımcı kaynaklar bölüm bölüm ve yaprak test olarak basıldığından kopararak okula götürüyoruz. Böylece ağır çantalar taşımamıza gerek kalmıyor.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; gerek öğretmenlerin, gerek velilerin ve gerekse öğrencilerin benzer görüşler ileri sürdükleri görülmektedir. Katılımcıların tamamı yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğunu, yardımcı kaynakların öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğunu, yardımcı kaynaklarda konuların daha yalın ve öz olarak ele alındığını, bu kaynakların daha fazla etkinlik yapma olanağı sağladığını ve bu kaynaklarda daha fazla soru bulunduğunu, yardımcı kaynakların ders kitaplarının sıkıcılığını giderdiğini, yardımcı kaynakların daha kaliteli ve kullanışlı olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada ulaştığımız bulguları destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Gün'e (2009) göre ders kitapları taşımaları gereken nitelikleri tam olarak buldurmamakta; ders kitapları sayfa düzeni, görünüş, resim, grafikler ve baskı kalitesi yönünden öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemektedir. Hâlbuki ders kitabını aktif bir şekilde kullanmak ve ders kitaplarından tam anlamıyla yararlanabilmek için, bu kitapların şekil ve muhteva açısından gerekli özellikleri taşıması gerekmektedir (Küçükahmet, 2016). Esirgemez (1995) yaptığı çalışmada, ilköğretim ders kitaplarının öğrenmeye yeterince katkı sağlayamadığını belirtirken; Dayak (1998) tarafından yapılan çalışmada, ders kitaplarının işlevselliğinin eksik kaldığı ifade edilmiştir. Işık (2003) yaptığı çalışmada, ilköğretim ders kitaplarının içeriğinin güncel olmadığını, problem oluşturmayı ve çözmeyi geliştirecek gerçek yaşam durumlarının yeterince yer almadığını, ilgi çekici etkinliklerin yeterince bulunmadığını, öğrencilerin derste zorlanmalarında ders kitaplarının etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Mazlum ve Mazlum (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler ders kitabının yanında yardımcı kitaplar kullandıklarını, bunun nedeninin ise ders kitabında örneklerin az olması ve etkinliklerin yetersiz olması olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmenin, “*Yardımcı kaynaklar bol etkinlik, fazla ve çeşitli soru çözme olanağı sunmaktadır.*” sözleri yardımcı kaynaklara yönelme nedenlerini açıklamaktadır. Bir velinin, “*Öğretmenlerden öğrendiğimiz kadarıyla yardımcı kaynaklarda daha fazla ve daha farklı sorular varmış.*” sözleri anlamlıdır. Bir öğrencinin, “*Yardımcı kaynaklarda daha fazla soru ve etkinlikler var.*” cümlesi de bu durumu doğrulamaktadır. Altun, Arslan ve Yazgan (2004) yapmış oldukları çalışmada, ders kitaplarındaki örneklerin tekdüze olduğunu ifade etmişlerdir. Başer (2012) tarafından yapılan çalışmada, ders kitaplarının birçok bakımdan gelişmeye gereksinimleri olduğu, öğrencilerin ders kitaplarını etkili şekilde kullanamadıkları ve öğrencilerin ders kitabından çalışmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bircan ve Gökbulut (2014) tarafından yapılan çalışmada,

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinliklerin çoğu zaman bir ya da iki ölçüte karşılık geldiği; Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinliklerin yapılandırma öğrenci öğrenme ilkeleri bakımından yeterince güçlü olmadığı belirlenmiştir.

Alpan (2004) yaptığı araştırmada, ders kitaplarına sırf görsel öğeler koymak için görsellerin konduğunu ve bu görsellerin nitelik ve nicelik bakımından da yetersiz olduğunu belirtmiştir. Keser (2004) ilkököl 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının hiçbirinin görsel tasarım ilkelerini tümüyle karşılayamadığını belirtmiştir. Şahin (2012) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler kitaplarında metin örgütleyicilerin, metindeki üst düzey yapıların, metindeki soruların, görsel öğelerin ve sayfa düzeninin etkili kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokullarda derslere karşı oluşacak ilginin ya da ilgisizliğin temellerinin oluşturulmasında ders kitaplarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Ders kitapları; öğrencilerin dimağlarını zenginleştirecek nitelikli görsel tasarımlar, simge ve sembollerle bilgi aktarmanın yanında sanatsal duyarlılık da kazandırmalıdır. Çünkü öğrenciye bir yandan bilgi aktarılırken diğer yandan da öğrencinin estetik yönden eğitilmesi gerektiği gözden kaçırılmamalıdır (Mazlum ve Mazlum, 2016). Öğrencilerin yardımcı kaynakları daha çok sevdiklerini belirten bir öğretmen bu görüşünü, *“Devlet kitapları yalın, kuru ve sıkıcı bir anlatıma ve görselliğe sahip olduğundan çocuklar daha eğlenceli ve daha kaliteli hazırlanmış olan yardımcı kaynakları sevmektedirler.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir veli aynı durumu, *“Yardımcı kaynaklar daha kaliteli olduğundan çocuklar onları daha çok sevmektedir.”* şeklinde ifade ederken; bir öğrenci bu konudaki görüşünü, *“Yardımcı kaynaklar daha renkli ve güzel kâğıda basılmış. İçinde çok güzel şeyler var. Bundan dolayı devletin verdiği kitaptan daha güzel.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca yapılan çalışmalarda ders kitaplarının merkezi sınavlara hazırlık konusunda yetersiz olduğu, bu nedenle artık okullarda ders kitaplarının yerini test kitaplarının aldığı, ders kitaplarının öğrenciler tarafından zorunlu hallerde kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Arseven, 2003). Yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğunu belirten bir öğretmenin, *“Sınav merkezli bir eğitim sistemimiz var ve herkes de bunun farkında. Bu yarışta başarılı olmak için birçok kaynaktan faydalanmak gerek. Olaya duygusal bakmayı bırakıp gerçekçi olmak lazım.”* sözleri ilginçtir. Aynı görüşünü bir veli *“Çocuklarımızın sınavlarda başarılı olmaları için başka çaremiz yok.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir öğrencinin *“Bizim sınavlarda başarılı olup ileride iyi bir üniversite kazanmamız için bu kaynaklar gerekli.”* sözleri dikkat çekicidir. Güngör ve Çavuş (2015) tarafından yapılan çalışmada, derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının ders başarısını arttırmanın yanı sıra kazanılan bilgilerin kalıcılığını da sağladığı; bunda da kullanılan yardımcı kaynakların etkinlik bakımından zengin olmalarının, görsel açıdan farklılıkları içerisinde barındırmalarının, konuları daha detaylı anlatmalarının, farklı soru tiplerine ulaşılabilir olmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir (1994), yardımcı kitaplara başvurulmasının zorunlu olduğunu belirtirken; Turan (1994), yardımcı kitapların/dergilerin öğrencileri eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla güdülediğini ve öğrenci başarısını da yükselttiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin yardımcı kaynak alınması konusunda kendilerini zorladıklarını belirtirken, katılımcı velilerin büyük bir çoğunluğu ise öğretmenlerin yardımcı kaynak alınmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu, *“Veliler bizi yardımcı kaynak almak konusunda zorlamaktadır. Çünkü herkes*

sınavlardan dolayı çocuklarının iyi yetişmesini istemektedir.” sözleriyle ifade ederken; bir veli de yardımcı kaynak almayı öğretmenlerin istemesini, *“Öğretmenler bizi yardımcı kaynak almak zorunda bırakmaktadırlar. Sınıfta birkaç öğrenci alınca çocuğunuzun üzülmemesi için siz de almak zorunda kalıyorsunuz.”* sözleriyle ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin altında, yardımcı kaynak aldırılmasının ve kullanılmasının yasaklanmış olması gerçeğinin yattığı söylenebilir. Yardımcı kaynağın öğretmenler tarafından aldırılmasının suç sayılması, öğretmenlerin bu kaynakların veliler tarafından alındığı/alınmak istendiği görüşünü ileri sürmelerine neden olmuş olabilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise yardımcı kaynak almayı öğretmenlerin ve velilerin istediğini belirtmek suretiyle kaynak kitap alınması konusunda kimlerin talepte bulunduğu sorununa açıklık getirmiş ve dolayısıyla hem öğretmenlerinin hem de velilerinin bu konuda masum olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda ulaşılan dikkate değer bir bulgu da yardımcı kaynak alınması ve kullanılması konusunda öğrencilerin görüşlerinin alınmamış olması, bu kararın öğretmenler ve veliler tarafından verilmiş olmasıdır. Bu konuda bir öğrencinin *“Öğretmenler okulun başında bize alacağımız yardımcı kaynakları söylüyorlar. Daha sonra veli toplantısında ailelerimizle konuşup karar veriyorlar.”* sözleri anlamlıdır. Öğrencilerin okuldaki kararlara katılmaları demokratik okul ortamı ve demokratik sınıf yönetimi açısından yadsınamaz bir öneme sahiptir. Kaldı ki yardımcı kaynak alınıp alınmayacağı öğrencileri çok yakından ilgilendiren bir konudur. Bu konuda öğrencilerin devre dışı bırakılması önemli bir sorundur.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu bilinmektedir. Her öğrencinin anlama şekli ve kapasitesi farklıdır. Bir öğrencinin sözel algılama düzeyi yüksekken bir başka öğrencinin sayısal, görsel veya uzamsal algılama düzeyi daha yüksek olabilmektedir. Bu farklılığa ve çeşitliliğe rağmen öğrencileri tek kaynağa zorlamak, öğrencilerde bulunan birçok yeteneğin körelmesine neden olabilir. Kaynakların çeşitlenmesi, öğrencilerin öğrenme yeteneklerine birçok açıdan yaklaşmayı sağlayacağı gibi bilgilere de kolayca ulaşma olanağı sunacaktır. Farklı kaynakların öğretim işine koşulmasıyla öğrencilerin daha hızlı ve kalıcı öğrenmeleri sağlanabilir.

2. Farklı kaynaklardan yararlanma adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı, her öğrencide internet bağlantısı ve bilgisayar olmaması nedeniyle etkili olarak kullanılamamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yardımcı kaynak kullanılması konusunda esneklik sağlaması, farklı konu işleniş ve soru çeşitliliği yönünden öğrencilerin akademik gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

3. Veliye maddi külfet oluşturmamak adına yardımcı kaynakların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanması uygun bir çözüm olabilir. Ayrıca, okullardaki fotokopi çekme olanakları (kâğıt, toner, personel vb.) artırılarak, öğretmenlere daha kolay soru ve konu özeti çoğaltma ve basma olanağı sunulabilir.

4. Öğretmenlerin derslerde farklı kaynaklardan yararlanabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere maddi destek sağlanabilir.

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

5. Ders kitaplarında öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirici alıştırmalara, sorulara, etkinliklere ve öğrenme durumlarını ve düzeylerini belirlemeye dönük sına durumlarına daha fazla yer verilebilir.

6. Sınav merkezli eğitim anlayışı terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci merkezli, sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir eğitim anlayışına geçilerek yardımcı kaynak alma/aldırma sorunu ortadan kaldırılabilir.

7. Ders kitaplarında konu ile ilgili özgün, öğrenci düzeyine uygun, eğlenceli ve ilgi çekici resimler ve fotoğrafların yanı sıra grafikler, şemalar, planlar, haritalar ve diğer görsel öğelerden faydalanılabilir; ders kitapları daha kaliteli kâğıtlara fasiküller halinde basılabilir.

8. Ders kitapları görsel tasarım açısından renkli, yalın ve anlaşılır sayfa düzeninde, özgün ve farklı bir ebatta, esprili ve eğlendirici olarak hazırlanmalı; kitapların çok kalın olmamasına özen gösterilmelidir.

9. Bu çalışma, lise birinci sınıflarda (9. sınıf) yardımcı kaynak kullanılması konusunda sınırlandırılmıştır. Diğer öğretim kademelerinde (Anaokulu, ilkokul, ortaokul) de yardımcı kaynak kullanılması konusunda derinlemesine araştırmalar yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

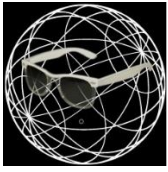
Kaynakça

- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpan, G. B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altun, M., Arslan, Ç. & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Arseven, A. (2003). *İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytuna, H. (1963). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve problemleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başer, N. (2012) *İlköğretim öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve onların öğrencilerin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1974). *Öğretim metodu ve uygulama*. Ankara: Kardeş Matbaası
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Eğitimciler Derneği Yayınları.

- Bircan, M. A. & Gökbulut, Y. (2014). İlkokul 1.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(4), 49 – 60.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Dayak, E. (1998). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının eğitim-öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. & Kıroğlu, K. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, Ü. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yardımcı kaynak olarak kullanılan ünite dergilerinin eğitsel yönden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esirgemez, M. (1995). *İlkokul matematik ders kitaplarının öğrenmeyi sağlamadaki katkıları yönünden öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Garofalo, K. M. (1988). Typographic cues as aid to learning from textbooks. *Visible Language*, 22(2), 273-297.
- Gün, C. K. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Güngör, H. & Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “kesirler” konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 251-271
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katipoğlu M. & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156-165

Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Bir Değerlendirme

- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Küçükahmet, L. (2016). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mazlum, Ö. & Mazlum, S. F. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 25.09.2022 tarih ve 17422997 sayılı yazısı
- Oğuzkan, A. F. (1994). *İlköğretim okullarında matematik öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S.B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Şahin, M. (2012), Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 129 -154.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2018). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. T. Özseven & V. Karaca (Ed.). 2. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu (ISAS)* içinde (ss. 582-589), Samsun: SETSCI Yayınları
- Taşdemir, M. (1994). Okullarımızda kaynak, yardımcı kaynak (dergiler) problemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (203), 24-25.
- Turan, A. C. (1994). Eğitim-öğretimde ünite dergilerinin yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 24-25.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A., Seçken, N. & Morgil, İ. (1998). Lise 11.sınıf, kimya 3 ders kitaplarının kimya eğitimine uygunluklarının araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 73-83



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Zafer Yüce* - Levent Özzengin* - Serpil Özzengin*

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modeli niteliğinde tasarlanmış olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 42 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre farklılık gösterdiğini, öğrenim durumlarına ve cinsiyetlerine göre ise farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Okul öncesi öğretmeni, Sınıf yönetimi, Bilgi düzeyi

Investigation of Preschool Teachers' Knowledge Levels on Classroom Management in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this research is to determine the knowledge level of preschool teachers about classroom management. In addition, it is also one of the aims of the research to determine whether there is a relationship between teachers' knowledge levels and their gender, educational status, seniority, and classroom management education. The study group of this research, which was designed as a screening model, consists of 42 preschool teachers. Maximum variation sampling method was used to determine the study group. "Classroom Management Knowledge Level Assessment Test" was used as a data collection tool in the research. Frequency, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe multiple comparison test were used in the analysis of the data obtained. The results of the research revealed that the knowledge level of preschool teachers about classroom management is low, their level of knowledge differs according to their professional seniority and education on classroom management, but does not differ according to their educational status and gender.

Keywords: Preschool, Preschool teacher, Classroom management, Knowledge level

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 15.12.2022	Kabul Tarihi: 01.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Yüce, Z., Özzengin, L. & Özzengin, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 156-170, doi:10.5281/zenodo.7677101

* Müdür Yardımcısı, Eğitimciler Anaokulu, zaferr522@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6799-018X, Türkiye

* Okul Müdürü, Haki Yener İlkokulu, levent5552@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3822-9786, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Karşıyaka Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, serpilozzengin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8056-1531, Türkiye

Giriş

Okul öncesi eğitimi, çocuk açısından hem okul yaşamının ilk adımını hem de sosyal hayatta yaşanan değişimlere ayak uydurulabilmesinin başlangıcını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi, çocukların bilişsel, zihinsel, psikomotor gelişimi, yaratıcılık ve hayal gücü potansiyelini en üst düzeye çıkarmak açısından önemli rollere sahiptir (Hayber, 2022). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim ve yaş düzeyleri gibi etkenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere kaliteli eğitim ortamları sağlamalıdır. Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimleri başta olmak üzere diğer tüm alanlardaki gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu nedenle gelişim açısından okul öncesi dönem kritik önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan tüm beceri ve davranışların, çocukların ilerleyen yıllardaki kişilik yapılarını, alışkanlıklarını, değer sistemlerini ve eğitim hayatlarını etkilediği söylenebilir (Balaban, 2017).

Dönem itibari ile oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocukların eğitim süreci, tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler doğrultusunda şekillenmektedir (Tarkoçin, Alagöz & Boğa, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların aile ortamlarından sonra karşılaştıkları ilk kurumsal ortam okul öncesi eğitim kurumları, ilk kişi ise okul öncesi öğretmendir. Okul öncesi öğretmenin, çocukların gelişim özelliklerini bilmesi, somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemesi, olabildiğince çok duyuya hitap etmesi, eğitim sürecini zenginleştirici olanaklar sunması, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda planlama ve değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde çeşitli yöntem, teknik stratejisine sahip olması ve değişime gelişime açık olması gerekmektedir (Dağlıoğlu & Genç, 2018). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi, içinde bulunduğu ortam ve toplum yapısından etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal olarak yaşanan tüm durumlar öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuğunu etkilemektedir (Bartan, 2022).

Okul öncesi eğitimi, doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemin yaşamın böylesine kritik yıllarını kapsaması, okul öncesi öğretmenlerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın, Yalçın & Macun, 2017). İyi yetişmiş, kendini geliştirmiş öğretmenler sayesinde etkili ve verimli ortamlar oluşturulup önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin göstergelerinden biri öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimdir (Santrock, 2019). Bu etkileşimler, nitelikli öğretmenler sayesinde çocukların okul öncesi eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini destekler (Gökçen & Kutluca, 2022).

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Mantaş, 2018). Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci, temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun bu sosyal çevresi daha sonra öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alarak onun kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin üstleneceği görev ve sorumluluklar önem arz etmektedir. Öğretmen, eğitim sürecindeki kalite

ve öğretimsel niteliğin belirlenmesinde en önemli öğelerden biridir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyan ve bilgiyi sunarken onların ihtiyaçlarını dikkate alarak doğru öğretim stratejilerini kullanan ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirirken öğrencilerinin gelişimine de katkıda bulunan kişi olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmaya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır (Açıkgöz, 2009). Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek olanaklı değildir. Öğretmenler bir yandan, öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açarken, diğer yandan da çocuğun sosyal bir varlık olarak şekillenmesi ve kültürel açıdan gelişmesi için çaba gösterir. Etkili öğretmen, yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerini doğru yer, zaman ve tekniğe uygun olarak kullanabilen öğretmendir (Açıkgöz, 2009).

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların okula ilişkin ilk deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminin amaçları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerine çocukları tüm yönleriyle geliştirmek ve eğitmek için önemli bir rol düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu nedenle gelecek kuşaklar üzerinde etkili olacak bir görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmeni, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren ve geleceğine yön çizen öğretmendir. Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, okul öncesindeki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum, hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve mutluluğu açısından okul öncesi öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelikte eğitim öğretim hizmeti sunabilmelerinde ise sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerinin büyük önemi bulunmaktadır.

Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Bununla birlikte öğretmen, etkili öğrenme ve öğretme ortamına sahip olmanın temel koşullarından biri olan sınıfı yönetebilme (Yıldız, 2022) becerisine sahip olmalıdır. Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Celep, 2018). Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde gerçekleştiremeyecekleri bilinen bir gerçektir (Terzi, 2002). Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin en büyük zorluklarından birisi sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2016).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenmeyi sağlayacak ve destekleyecek bir ortam meydana getirmek için yaptıkları faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Bir başka deyişle sınıf yönetimi, sınıf düzenini kurmak, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını ve işbirliği yapmalarını sağlamak amacıyla öğretmenin yaptığı faaliyetlerin bütünüdür (Emmer & Stough, 2001). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim ortamındaki hayatın bütün yönleriyle bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 2011). Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de özen göstermek, zamanı verimli kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini merkeze almak, disiplin sorunlarının oluşmasını engellemek ve ortaya çıkan sorunları en uygun biçimde çözebilmek çağdaş sınıf yönetimi becerileri arasında sayılmaktadır (Aydın, 2022). Belirtilen sınıf yönetimi becerilerinin bütün eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerden beklenen davranışlar olduğu dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinden de aynı becerileri göstermeleri beklenir. Çünkü sınıf yönetimi bilgi ve becerisi, sonuç alıcı bir eğitimsel ortam oluşturabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli becerilerden biri olarak ifade edilebilir (Charles, 2010; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, eğitim ve okul programları, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak bu değişkenler içinde en önemli rol eğitim süreçlerinin düzenlenip yürütülmesinden sorumlu olan öğretmene düşmektedir. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak, etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. Sınıf yönetimine ilişkin etkinlikler, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Yalçınkaya & Tonbul, 2002). Bu nedenle başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen liderlik ve rehberlik niteliklerine sahip olmalıdır. Ayrıca yönetim ve iletişim becerilerini sınıf içinde olduğu kadar aile, okul çevresi ve topluma da aktarmalıdır (Terzi, 2002).

Sonuç alıcı bir eğitim-öğretim faaliyeti için; uygun bir eğitim öğretim ortamı, nitelikli bir öğretmen, etkili bir yönetim, okul-aile işbirliği ve ortaklaşa belirlenmiş sınıf kurallarıyla oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir. Bu düzenin sağlanması için ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Eğitimin kalitesinin büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Demirel, 2017; Evertson & Harris, 1992; Şentürk & Oral, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkiledikleri, bu etkinin ise öğrencilerde yüksek oranda akademik katılım ve istenmeyen davranışları terk etme olanağı sağladığı bilinmektedir (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008). Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi becerilerini edinmemiş öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinde etkili olamayabilirken, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak ise öğretmenlerin birçok güçlükte baş etmelerini sağlayabilmektedir. Öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesine (Başar, 2016), sınıftaki yönetimin başarılı olmasının ise bu konuda bilgili öğretmene bağlı olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin eğitimsel etkinliklere katılımlarını sağlamayı ve buna bağlı olarak sorun olarak nitelendirilebilecek davranışları azaltmayı amaçlayan sınıf yönetiminin, öğrencilerin başarısı için vazgeçilmez bir değerde olduğu bilinmelidir. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir ortamın yönetilmesi gerektiği ve eğitim öğretim çalışmalarının tesadüflere bırakılmayacağı gerçeği, sınıf yönetimi bilgi ve becerisinin okul öncesi için de gerekli ve

önemli olmasını sağlamaktadır. Yönetimin insan ve madde kaynaklarının katkılarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde eşgüdümlemesi olarak tanımlanması (Aydın, 2014), öğrencinin/öğrencilerin ve maddi unsurların (donatım malzemeleri, eğitim öğretim materyalleri vb.) bir bütün halinde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin, öğrencinin/öğrencilerin sorun oluşturabilecek davranışlarının önlenmesinde ve yapılacak eğitimsel etkinliklere katılım sağlanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın; okul öncesinde sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı; elde edilen verilerin, okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi gibi öğretmen davranışlarına dikkat çekeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme gibi etkili sınıf yönetiminin önemine dikkat çekmesi ve bu konunun gündemde tutulmasına katkı sağlaması umulmaktadır. Bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerini sınıf yönetimi konusunda bilgilendirmek ve sınıf yönetiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklere vurgu yapmak bakımından alana özgün katkılar sunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın, okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözümler konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılarına bir bakış açısı kazandırmak ve etkili çözümler üretmek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda yeterli ve etkili bir okul öncesi öğretmeni zamanının çoğunu sınıfta disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine eğitime ayıracaktır. Ayrıca, çocuğun okul öncesi eğitimi sırasında birtakım kuralları ve davranışları benimsemiş olması onun daha sonraki okul yaşantılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, daha iyi bir sınıf yönetimi için yeni stratejilerin geliştirilip öğretmenlere benimsetilmesine ve böylece okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim (kurs, seminer vb.) alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetleri, öğrenim durumları, kıdemleri ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2019).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 42 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışılan konudaki çok sayıda varyasyonu içeren genel noktaların saptanmasını amaçlayan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, birbirinden birçok yönden farklı olan birimlerin ortak noktaları, deneyimleri saptanır (Patton, 2005). Bu çalışmada il, ilçe ve köy okullarda görev yapan ve farklı üniversitelerden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak örneklem çeşitliliği yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	29	69,05
	Erkek	13	30,95
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	5	11,90
	Lisans	28	66,67
	Lisansüstü	9	21,43
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	4	9,52
	6-10 yıl arası	8	19,05
	11-15 yıl arası	9	21,43
	16-20 yıl arası	11	26,19
	21-25 yıl arası	7	16,67
	26-30 yıl arası	3	7,14
Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu	Evet	11	26,19
	Hayır	31	73,81

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğu, lisans eğitimi alan katılımcı sayısının daha fazla olduğu, 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı sayısının fazla olduğu ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alan katılımcı sayısının daha az olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Taş ve Minaz (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi” kullanılmıştır. 34 maddeden oluşan testin ortalama madde güçlük indeksi .49, ortalama ayırt edicilik indeksi ise .55 olarak hesaplanmıştır. İlişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi bileşenlerinden oluşan ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme becerilerini yoklayan 34 maddelik testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı katılımcılara dağıtılarak testin araştırmacıların gözetiminde cevaplanması sağlanmıştır. Testin cevaplama süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Testte yer alan sorulara verilen her doğru cevaba “1” puan, her yanlış cevaba ise “0” puan verilerek toplam 34 puan üzerinden değerlendirme yapılmış olup; 0-4 arası puan alanlar sınıf yönetimi bilgi düzeyi “çok düşük”, 5-12 arası puan alanlar “düşük”, 13-21 arası puan alanlar “orta/orta düzeyde”, 22-30 arası puan alanlar “yüksek” ve 31-34 arası puan alanlar ise “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, normallik testi sonuçlarına göre bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Testten alınan en düşük puan 4, en yüksek puan ise 32’dir.

Bulgular

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerine ait veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri.

Bilgi Düzeyi	Puan Aralığı	n	%
Çok düşük	(0-4 Puan)	3	7.14
Düşük	(5-12 Puan)	20	47.62
Orta	(13-20 Puan)	11	26.19
Yüksek	(21-29 Puan)	6	14.29
Çok yüksek	(30-34 Puan)	2	4.76

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %7.14’ünün sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “çok düşük”, %47.62’sinin “düşük”, %26.19’unun “orta”, %15.29’unun “yüksek” ve %4.76’sinin ise “çok yüksek” seviyesinde olduğu görülmüştür. Çok düşük ve düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %54,76; yüksek ve çok yüksek düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde sınıf yönetimine ilişkin bilgili olma oranının ise %19.05 olduğu görülmektedir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri, Öğrenim Durumları, Mesleki Kıdemleri ve Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almamaları Arasındaki İlişki

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	P
Kadın	29	7.98	3.12	1.10	.13
Erkek	13	6.10	2.39		

$P < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(42)}=1.10$, $p>.05$)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	61.93	2	3.90	.45	.68
Gruplar İçi	1352.41	40	13.65		
Toplam	1153.72	42			

$P < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,40)} = .45$, $p > .05$). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	79.53	3	4,24			1-3, 1-4, 1-5
Gruplar İçi	1452.60	39	13.60	.79	.00	1-6, 2-4, 2-5
Toplam	1310.89	42				2-6, 3-5, 3-6

$P < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. ($F_{(3,39)} = .79$ $p < .05$). Grupların varyansları eşit olduğundan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 26-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim (Hizmetiçi eğitim, kurs, seminer vb.) alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ait veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki.

Eğitim	n	Ortalama	SS	t	p
Eğitim aldı	11	11.10	1.12	1.09	.00
Eğitim almadı	31	10.23	1.87		

$P < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(42)} = 1.09$, $p < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi düşüklüğü/zayıflığı oranının %54.76 olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Güner (2011) ve Taş (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğu belirtilirken; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldıkları, etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanamadıkları tespit edilmiştir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri düşük bulunurken; Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında bazı sınıf yönetimi stratejilerini çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma, sosyal uyum sağlama, olumlu bir öğretmen/ebeveyn ilişkisi geliştirme gibi konularda yetkin olmamalarının ve bu konuda etkili bir yetiştirme sürecinden geçirilmemiş olmalarının sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçta, öğretmenlerin cinsiyet faktörünü dışlayan mesleki profesyonelliklerinin, öğrencilerini en iyi şekilde eğitme sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin; öğrencilerin bütün hal ve hareketlerine yönelik tavır alışıta duygusal olmayan profesyonel bir öğretmenlik bilinciyle hareket etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Mevcut sosyo-ekonomik yapının cinsiyete yönelik oluşturduğu zorunluluklar belli demografik özellikler dâhilinde etkili olsa da, öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın eşit duygu ve düşüncelerle mesleklerini icra etmelerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olma açısından cinsiyet değişkeninin etkili olmamasına neden olduğu ifade edilebilir (Taş, 2021). Cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadığını ortaya koyan bu sonuç, öğretmenlerin yetkinlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini gösteren araştırma (Bulucu, 2003) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Güner (2011) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimine dair bilgi düzeylerinde değişikliğe yol açmadığı sonucu, araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Işıkgöz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirtilirken; Taş (2021) ve Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kılıçoğlu (2015), öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerinin ve uyguladıkları stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptarken; Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimdeki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Geçmişten günümüze, etkili sınıf yönetimi konusunda gerekli bilginin lisans programları vasıtasıyla istenilen düzeyde verilememesinden dolayı, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri üzerinde

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

öğrenim durumlarının önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Bayındır'a (2001) göre eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi derslerinin kredisinin düşük olması ve içeriğin etkili sınıf yönetimi stratejileri hakkında bilgi edinme bakımından yetersiz olması gibi nedenlerle öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamaktadırlar. Güner'e (2011) göre ise, üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde yer alan sınıf yönetimi dersleri ile bu bölümlerde okutulan sınıf yönetimi kitaplarının içerikleri, sınıf yönetimi stratejilerini öğretecek kapsayıcılıkta değildir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, yükseköğretimde mezun oldukları bölümlere veya programlara göre bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karaman (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin eğitim fakültesinden ya da bir başka fakülteden mezun olmalarıyla sınıf yönetimi yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Baburşah (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayış ve uygulamaları ile bitirdikleri okullar/programlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtirken; Güner (2011), mezun olunan programın öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığını vurgulamaktadır. Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durumda, lisans düzeyinde verilen sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Kaldı ki; Erkan (2018) ve Nar (2017) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin hizmet öncesinde sınıf yönetimi konusunda yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile kıdemleri arasında, kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, mesleki kıdem yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Öğretmenlerin birçok konuda olduğu gibi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri de çoğu zaman mesleki yaşantıları yoluyla edindikleri, öğretmenlerin mesleki kıdem artışları ile sınıf yönetimine ilişkin tecrübe ve bilgi edinme oranları arasında paralel bir artış olduğu söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Kher, Lacina-Gifford ve Yandell (2000) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha hazırlıksız oldukları tespit edilmiştir. Siebert (2005), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleri arttıkça edindiklerini belirtirken; Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetimi bilgilerinin tecrübeli öğretmenlerin alan bilgilerinin yadsınamaz bir bölümünü oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise bu konuda kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymuşlardır. Kulaber (2015) ise yaptığı çalışmada, yirmi yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucu ise araştırma bulgularımızla tezatlık oluşturmaktadır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim (Hizmetiçi eğitim, kurs, seminer vb.) almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi konusunda eğitim almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Işıkgöz ve

diğerleri (2018) ve Taş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile bu konuda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Erkan (2018) ve Berkant ve Atılğan (2017) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için etkili hizmet içi eğitim almaları gerektiğine vurgu yaparken; McNamara (1989), okullardaki eğitimin gerekli şekilde yapılabilmesi için, bu eğitimi veren öğretmenlerin, yenilikleri takip etmeleri ve bu konuda temel bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiğini açıklamaktadır. Bu gereklilik de öğretmenlerin sınıfları başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak etkili bir sınıf yönetimi bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu ise araştırma bulgularımızla çelişmektedir. Bu bulgu, hizmetiçi eğitimlere gereken önemin verilmemesiyle ve eğitimin içeriğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırma yönünde etkili olmamasıyla açıklanabilir.

Öneriler

Sınıf yönetiminin, başarılı bir eğitim ortamının yaratılmasında ve yaratılmış olan bu ortamın amaçlara ulaşmayı sağlayıcı şekilde yönetilmesinde önemli bir yere sahip olması, öğretmenlerin bu konuda bilgili olmalarını gerektirmektedir. Sınıf yönetimi konusunda istenen düzeyde bilgi ve beceri edinmemiş bir öğretmenin öğrencilerine gereksinim duydukları eğitimsel yardımı yapamayacağı ve eğitimsel destek sağlayamayacağı söylenebilir. Bundan dolayı, öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri deneme yanılma yoluyla değil, bilimsel verilere dayalı çağdaş yönetim yaklaşımlarını kullanarak edinmelidirler.

Öğrencilerin sorun olan davranışlarını azaltmayı, öğrenci katılımını artırmayı, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı hazırlamayı, öğrenciler arasında işbirliği sağlamayı hedefleyen etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin sorun olan davranışlarını en aza indirmek, öğrenciler arasında amaca uygun bir iletişim ve etkileşim sağlamak, sonuç alıcı kararlar almak, koordinasyon sağlamak, planlama yapmak, öğrencileri amaçlar doğrultusunda örgütlemek ve ulaşılan sonuçları değerlendirmek gibi yönetimsel süreçler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı, öğretmenlerin bu konuda eğitilmelerinin, eğitim almaya özendirilmelerinin ve desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğretmenler hizmetiçi eğitim, seminer, kurs, konferans gibi etkinliklerle sürekli eğitimlerden geçirilmelidir. Özellikle de mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere, kendilerini geliştirebilmeleri için uygulama ağırlıklı, etkinlik temelli, öğretim tasarımı ve materyal geliştirici, akademik ve bilimsel temelli, nitelikli ve kaliteli hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

Üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde sınıf yönetimi dersine daha fazla yer ve zaman ayrılmalı, bu ders hem okul öncesi eğitimi hem de sınıf yönetimi alanında uzman kişilerce yürütülmeli; ayrıca sınıf yönetimine ilişkin bilimsel çalışmalar ve yayınlar artırılmalıdır.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği ve aktarılma süreçleri yeniden ele alınmalı ve bu derslerde öğretmenlerin mesleki

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

uygulamalarında kullanabilecekleri etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Ayrıca, bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında daha fazla uygulama yapmalarına olanak tanınmalıdır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açıdan inceleyen çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

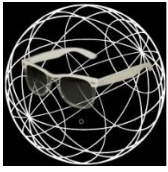
- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Bilişim Yayınları
- Aslan, A. (2017). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf Yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (2022). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1876-1883.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 1-24
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections, 1*(1), 13-25.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Celep, C. (2018). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Charles, C. M. (2010). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers.
- Dağlıoğlu, E. & Genç, H. (2018). *Erken çocukluk eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denizel-Güven, E. & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Erkan, S. (2018). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Gökçen, M. & Kutluca, A.Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. doi: 10.17860/mersinefd.1120188
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından edinilmiştir.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

- Kulaber, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Lemlech, J. K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York: Longman Press.
- Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: Bir içerik analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- McNamara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. Albany: Sunny Press.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Santrock, J. W. (2019). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. G. Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education, 125*(3), 385-392.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(26), 1-13.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies, 15*(6), 1017-1036. doi:10.7827/TurkishStudies.44338
- Taş, H. & Minaz, M.B.(2018). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 3. *Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu* içinde (ss.612-626), Giresun Üniversitesi, Giresun
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000
- Taşkaya, C. Ö., & Uyar, M. (2017). Konya ili ilköğretim okulları birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1*(1), 1-11.

- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 162-170.
- Turla, A., Şahin, T.F. & Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar program yöntem teknik sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 76-96.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.



Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde Verilen Lisans Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Merve Makar* - Gamze Işık* - Sema Öztürk*

Öz

Bu araştırmanın amacı; üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitimini okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmış olan araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 44 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, okul öncesi lisans eğitiminin uygulamaya dönük olmadığı, mesleğe katkı sağlamadığı, gereksiz derslerin olduğu, derslerin güncel olmadığı, öğrenilen yöntem ve teknikleri tam olarak uygulanamadığı, alınan teorik derslerin faydalı olmadığı, lisans programının teori ve uygulama dengesini kuramadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, Lisans programı, Lisans eğitimi, Okul öncesi eğitimi, Okul öncesi öğretmenliği

Evaluation of Undergraduate Education in Preschool Education Departments in the Context of Preschool Teachers' Views

Abstract

The aim of this research is to evaluate the undergraduate education given in the preschool education departments of universities in the context of the views of preschool teachers. The study group of the research, which was designed in the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, consists of 44 preschool teachers determined by the maximum diversity sampling method. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis technique. In the research, it has been determined that pre-school undergraduate education is not practical, does not contribute to the profession, there are unnecessary lessons, the lessons are not up-to-date, the methods and techniques learned cannot be fully applied, the theoretical lessons taken are not useful, and the undergraduate program cannot balance theory and practice.

Keywords: Teacher training, Undergraduate program, Undergraduate Education, Preschool education, Preschool teaching

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 21.01.2023	Kabul Tarihi: 03.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Makar, M., Işık, G. & Öztürk, S. (2023). Okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 171-192, doi:10.5281/zenodo.7677711

* Öğretmen, Yalçın Çelebi Anaokulu, akcmervee@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7134-325X, Türkiye

* Öğretmen, Hicabi Çelebi Ortaokulu, gamzesever55@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3278-5776, Türkiye

* Öğretmen, Eskipazar Ortaokulu, semaztrk42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8056-6121, Türkiye

Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitimde ciddi artışlar yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitim, küçük çocuklara yaşamlarını sürdürdükleri evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatan ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olan bir eğitim basamağıdır (Denizel-Güven & Cevher, 2005). Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar, özellikle de sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelenler, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler. Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimleri başta olmak üzere, diğer tüm alanlardaki gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu nedenle gelişim açısından okul öncesi dönem kritik önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan tüm beceri ve davranışlar, çocukların ilerleyen yıllardaki kişilik yapısını, alışkanlıklarını, değer sistemlerini ve eğitim hayatlarını etkilemektedir (Balaban, 2017).

Çocukların geleceğinde önemli rol oynayan birçok becerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde zengin deneyimler, ortamlar ve materyaller sunmak gerektiği genel kabul gören bir husustur (Yıldız, 2022). Okul öncesi eğitimi, çocuk açısından hem okul yaşamının ilk adımını hem de sosyal hayatta yaşanan değişimlere ayak uydurulabilmesinin başlangıcını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olan kişi ise okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişikliklerin ve geliştirmelerin ilk basamağını oluşturan öğretmenlerin de okul öncesi öğretmenleri olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimi, çocukların bilişsel, zihinsel, psikomotor gelişimi, yaratıcılık ve hayal gücü potansiyelini en üst düzeye çıkarmak açısından önemli rollere sahiptir (Hayber, 2022). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim ve yaş düzeyleri gibi etkenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere kaliteli eğitim ortamları sağlamalıdır.

Gelişimin önemli bir bölümünü oluşturan okul öncesi dönem, kişinin yaşama dair becerilerinin büyük kısmını edindiği evredir. Bu süreç, çocuğun gelişiminin yakından takip edildiği ve desteklendiği kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Dönem itibari ile oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocukların eğitim süreci, tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler doğrultusunda şekillenmektedir (Tarkoçin, Alagöz & Boğa, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların aile ortamlarından sonra karşılaştıkları ilk kurumsal ortam okul öncesi eğitim kurumları, ilk kişi ise okul öncesi öğretmenidir. Okul öncesi öğretmenin, çocukların gelişim özelliklerini bilmesi, somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemesi, olabildiğince çok duyuya hitap etmesi, eğitim sürecini zenginleştirici olanaklar sunması, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda planlama ve değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde çeşitli yöntem, teknik stratejisine sahip olması ve değişime gelişime açık olması gerekmektedir (Dağlıoğlu & Genç, 2018). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi, içinde bulunduğu ortam ve toplum yapısından etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal olarak yaşanan tüm durumlar öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuğunu etkilemektedir (Bartan, 2022).

Okul öncesi eğitimi, doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemin yaşamın böylesine kritik yıllarını kapsamaması, okul öncesi öğretmenlerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın,

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yalçın & Macun, 2017). İyi yetişmiş, kendini geliştirmiş öğretmenler sayesinde etkili ve verimli ortamlar oluşturulup önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin göstergelerinden biri öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimdir (Santrock, 2016). Bu etkileşimler, nitelikli öğretmenler sayesinde çocukların okul öncesi eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini destekler (Gökçen & Kutluca, 2022).

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Mantaş, 2018). Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci, temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun bu sosyal çevresi daha sonra öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alarak onun kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin üstleneceği görev ve sorumluluklar önem arz etmektedir. Öğretmen, eğitim sürecindeki kalite ve öğretimsel niteliğin belirlenmesinde en önemli öğelerden biridir (Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010). Öğretmen ve çocuk arasında kurulan etkili iletişim sayesinde hem çocukların sosyal duygusal gereksinimleri karşılanmış olur hem de çocuk öğrenmeye karşı olumlu tutumlar besler. Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyan ve bilgiyi sunarken onların ihtiyaçlarını dikkate alarak doğru öğretim stratejilerini kullanan ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirirken öğrencilerinin gelişimine de katkıda bulunan kişi olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmaya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır (Açıkgöz, 2003). Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek olanaklı değildir. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla programlar geliştirilip okullar modern araç-gereçlerle donatılsa, öğretim süresi uzatılsa ve eğitim ortamlarının fiziksel yapıları iyileştirilse de; bütün bu öğeleri eğitim sürecinde aktif olarak kullanacak nitelikli öğretmen yoksa istenilen hedeflere ulaşılması olanaklı olamaz (Erişen, 2004). Okulda yapılan eğitim ve öğretimde öğretmenlerin etkisi çok yönlüdür. Öğretmenler bir yandan, öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açarken, diğer yandan da çocuğun sosyal bir varlık olarak şekillenmesi ve kültürel açıdan gelişmesi için çaba gösterir (Kızıltepe, 2004). Etkili öğretmen, yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerini doğru yer, zaman ve tekniğe uygun olarak kullanabilen öğretmendir (Açıkgöz, 2003).

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminin amaçları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerine çocukları tüm yönleriyle geliştirmek ve eğitmek için önemli bir rol düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu nedenle gelecek kuşaklar üzerinde etkili olacak bir misyonu bulunmaktadır (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmeni, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren ve geleceklerine yön çizen öğretmendir. Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, okul öncesindeki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum, hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve

mutluluğu açısından okul öncesi öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelikte eğitim öğretim hizmeti sunabilmelerinde ise hizmet öncesinde alacakları eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlarda uygulanacak programların niteliği ve içeriği, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini etkilemektedir (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013).

Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen becerilere ve yeterliklere sahip olmalarında en önemli unsur, öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme programları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayarak eğitim sistemine olumlu katkılar yapabilir. Bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı gelişmeler bireylerin geçmiş yıllara göre daha karmaşık sorunlarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Karşılaşılan sorunların çözümü için birden çok disiplinin bulgularından yararlanılması ve disiplinlerarası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir (Taş & Kiroğlu, 2018). Bunun için de programların, programda yer alacak derslerin ve bu derslerin içeriklerinin, program süresince yapılacak öğretim etkinliklerinin doğru şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin belirli özellikleri taşımaları gerekir. Eğitimin asıl hedefi olan öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları, topluma uyumlu ve faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleri için öğretmenlerin bazı yeterlikleri taşımaları gerekmektedir (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013).

Öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca başarılı bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlikler, mesleki yeterlik olarak tanımlanır (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann, 2008). Hizmet öncesi eğitimin sonunda öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleki becerileri kazanmaları hedeflenir. Öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin, gelecekte öğretmen olarak eğitim sistemine girecek olan adayları, öğretmen olduklarında yaşayabilecekleri bazı zorluklara karşı hazırlaması beklenir. Bu süreçte öğretmen adaylarına gerekli yeterliklerin kazandırılmaması, öğretmen olduklarında ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılamaması hem öğretmen yetiştirme için harcanacak kaynakları ve zamanı gereksiz kılacak hem de etkili öğretmenler yetiştirilememesi nedeniyle eğitim sistemini ve sonucunda toplumu olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin iyi planlanması, sorunların giderilmesi önem taşımaktadır (Vural, 2006).

Öğretmen adaylarının, mesleki yeterlikleri kazanmalarında ve nitelikli öğretmenler olmalarında en kritik nokta öğretmenleri yetiştiren kurumlardır. Öğretmenleri yetiştiren kurumlar ile öğretmenlerin görev alacakları kurumların, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve bu niteliklerin nasıl kazandırılacağı konusunda ortak görüşler taşımaları ve bu süreçte iş birliği içerisinde çalışmalarını gerekmektedir. Bu doğrultuda değişen ihtiyaçlar kapsamında programların güncellenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi de yine bu kurumların birlikte hareket etmeleriyle gerçekleştirilmelidir (Çakmak & Civelek, 2013).

Eğitim sistemini oluşturan pek çok öge bulunmaktadır. Bu ögeler arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsü diğerlerine göre daha ön plandadır. Bu üç öge içerisinde ise en etkili olanı öğretmendir (Kiroğlu, 2020). Çünkü öğretmen emeklilik sürecine kadar öğrenciyle, öğrenci velisiyle, okul yöneticileri ve diğer üst yöneticilerle aktif temas halindedir (Makar & Aslan, 2019). Eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan en önemli öge olan öğretmenin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için yetkin bir donanıma sahip olması gerekmektedir (Çetin, 2018).Günümüzde öğretmen yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının sorumluluğundadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için bu durum olumlu

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı kurumlarda, farklı şekillerde yetiştirilmesi yerine aynı ya da benzer kaynaklarda yetiştirilmeleri, bu olumluluğun bir dayanağı olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının üniversitelerde yetiştirilmeleri, bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü ve araştırmaların yapıldığı bir ortamda öğrenim görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu şekilde bilimsel düşünmenin ve belli standartlarda öğretmen yetiştirme uygulamalarının yürütülmesinin önü açılmaktadır (Doğan, 2005).

Öğretmenlik mesleği, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yeteneklere ve becerilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır (Taş, 2021). Öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin rehberliğinde olması eğitim kalitesi bakımından hedeflenen noktaya ulaşmayı beraberinde getirecektir. Gelecek nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Toplumların geleceğine yön veren nitelikli öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ise, büyük ölçüde hizmet öncesinde almış olduğu eğitimin kalitesine ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine bağlıdır (Akarsu, Yılmaz & Geçit, 2020). Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına okutulacak ders ve içeriklerden, öğrenme-öğretme süreçlerine, etkinliklere kadar birçok sürece yön vererek çalışmalara kılavuzluk etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak öğretmen adaylarının alan bilgisine, meslek bilgisine ve öğretim uygulamalarına yönelik dersler yer almaktadır (Senemoğlu, 2011). Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi, toplumun farklılıklarını tanıması, düşünme ve araştırma becerilerini kazanması, bireysel niteliklerinin artırılması, değerler konusunda geliştirilmesi gibi konular da öğretmen yetiştirmede önemli boyutları oluşturmaktadır (Ubuz & Sarı, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde adaylar, öğrendikleri bilgileri öğretme sürecinde nasıl kullanacağı konusunda her zaman önemli kazanımlar elde edemeyebilir. Alan bilgisi ve pedagoji, genellikle birbirinden ayrı şekilde öğretilir. Öğretmen adaylarının bu farklı bilgi temellerini öğrenirken bilgiyi öğretim bağlamında nasıl kullanacağına ilişkin kendi yollarını bulmaları da beklenir (Nilsson, 2008). Buna karşın hâlen köklü bir anlayış değişiminin yaşanmadığı geleneksel öğretmen yetiştirme programları; alan bilgisi ve pedagoji hakkında yeterince bilgi edinilmesi için yeterli zamanın tanınmaması, yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki iletişim eksiklikleri, derslerin içeriğinin yetersiz olması, yeterince uygulamaya dönük olamaması gibi konularda eleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Değişen yaşam şartları ile öğretmenlerden beklenen özellikler de değişmekte ve bu durum öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitiminde yenilenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarının 1982'de üniversitelere devredilmesinden sonra YÖK 1997, 2006 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncellemelerde bulunmuştur.

Üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde okul öncesi öğretmeni adaylarına verilen lisans eğitimini görevdeki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek, okul öncesi eğitimi lisans programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini, öğretmenlerin öğretmenlik yaşantılarını nasıl etkilediğini, öğretmenlerin lisans programında yeterli ve yetersiz gördükleri derslerin hangileri olduğunu ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin

görüş ve düşüncelerinin ortaya konmasının, eğitimcilere, program hazırlayıcılara ve eğitim konusundaki karar mekanizmalarına önemli bilgiler ve bakış açıları sunacağı düşüncesi de bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca araştırmada ulaşılabilecek sonuçların okul öncesi eğitimi lisans programının geliştirilmesine katkı sunabileceği de düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde okul öncesi öğretmeni adaylarına verilen lisans eğitimini atanmış okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans düzeyinde almış oldukları eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans eğitiminde aldıkları derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin 2018 lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında bir olguya ilişkin, o olguyu deneyimleyen bireylerin görüşleri ve deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bireysel ve ortak anlamda bilince nasıl dönüştürüldüğü keşfedilmeye çalışılır. Bu olguların araştırılması, bu olgulara ilişkin doğrudan deneyimleri olan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak anlayışı geliştirmeyi ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilmektedir (Patton, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ve bu eğitimin mesleklerine yansımalarına ilişkin yaşantıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan konudaki çok sayıda varyasyonu içeren genel noktaların saptanmasıdır. Bu şekilde birbirinden birçok yönden farklı olan birimlerin ortak noktaları, deneyimleri saptanabilmektedir (Patton, 2005). Bu çalışmada il, ilçe ve köy okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak örneklem çeşitliliği yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya 44 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %63.64'ü kadın, %36.36'sı erkektir. Mesleki kıdemleri 2-30 yılları arasında değişmekte olan katılımcıların 19 farklı üniversiteden mezun olmuş olmaları da mezun olunan üniversite açısından çeşitlilik sağlanmasına katkı sunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formda yer alan sorular için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Konuyla ilgili üç okul öncesi öğretmeniyle görüşülmüştür. Formda demografik bilgilere ilişkin soruların ardından öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini meslek hayatında nasıl kullandıklarına,

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

lisans programlarında faydalı buldukları ve az faydalı buldukları derslere ve 2018 lisans programındaki derslere ilişkin görüşlerinin sorulduğu açık uçlu sorular yer almaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2020). Görüşmeler katılımcıların onay verdiği durumlarda kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya çevrilmiştir. Katılımcıların kayıt alınmasını istemediği durumlarda ise görüşmeyi yapan araştırmacı, katılımcının yanıtına ilişkin detaylı notlar almıştır. Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2,... Ö44 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizinde araştırılan olay ya da olguların kavramsallaştırılması, birbiriyle benzer nitelikte olanların bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu şekilde ifade edilen birbirine benzer kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilir. Burada tümevarımcı bir süreçten söz etmek mümkündür (Özdemir, 2018). Fenomenolojik araştırmalar için bu süreç ele alındığında, kavramsallaştırmanın sonunda fenomene ilişkin deneyimlerin anlaşılması adına kavramlar kategorilere ve sonunda temalara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2021). Bu doğrultuda katılımcıların yanıtlarından oluşturulan görüşme dökümleri tekrarlı şekilde okunmuş, bu okumalar sonunda birincil kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar tekrar gözden geçirildikten sonra birbirine benzeyen kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler sayesinde fenomene ilişkin deneyimlerden yola çıkarak ortak anlayışların anlaşılmasına çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik, genel anlamda bir çalışmanın bulgularına güven sağlanabilmesini ve bulguların doğruluğunu ifade eden bir kavramdır (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005). Ancak nitel araştırmalarda tek bir gerçeğin ya da doğrunun bulunması değil, insanların bakış açılarının veya toplumsal yaşamın içeriden bir bakış açısıyla tasviri söz konusudur. Bu nedenle geçerlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Benzer bir durum güvenirlilik için de geçerlidir. Nitel araştırmalarda sabit ve tekrarlanabilir ölçümler, farklı araştırmacıların birbirine çok yakın sonuçlara ulaştığı durumlar mümkün olamamaktadır. Bu yüzden güvenirlilik kavramı da nitel araştırmalarda farklı algılanmalıdır (Neuman, 2014). Nitel araştırmada temel anlamda geçerlik ve güvenirliliğin, araştırmacının dürüstlüğü ve şeffaflığı ile ilgili olduğu söylenebilir (Saldana, 2016). Nitel araştırmalarda, araştırmacıların ön yargıları ulaşılacak sonuçlar ve bunların geçerliği açısından önemlidir. Burada sözü edilen, araştırmacının ön yargılarından tamamen arınması ve çalışmaya hiçbir şekilde yansıtması değildir. Araştırmacı, ön yargılarının farkında olmalı ve bunu okuyuculara ifade etmelidir. Yansıtılabilirlik olarak da adlandırılan bu tartışma, nitel araştırmada geçerlik stratejilerinden biridir (Creswell, 2021; Johnson & Christensen, 2014). İnanırcılık olarak da ifade edilebilecek iç geçerliğin sağlanması adına, ulaşılan sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, sonuçların doğruluğu ve yeterliği katılımcılarca teyit edilmiştir (Miles, Huberman & Saldana, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı üçlemesi ve düşük çıkarım tanımlayıcıları da nitel araştırmalarda geçerlik

stratejileri arasında ifade edilebilir (Johnson & Christensen, 2014). Bu doğrultuda verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacı bulunmasıyla ve katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmesiyle bu stratejiler uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise araştırmacıların kod listelerinin birbirleriyle yüksek uyum sağladığı belirlenmiş, akran incelemesi amacıyla bir alan uzmanının görüşleri alınmıştır (Miles, Huberman & Saldana, 2014).

Bulgular

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitimine ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema
Olumsuz	Uygulamaya dönük değil
	Fazla kuramsal
	Mesleğe katkı sağlamaz
	Gereksiz dersler var
	Hocalar yetersiz
Olumlu	Güncel değil
	Kuramsal açıdan faydalı
	Hocalar yeterli
	Uygulanabilir.
Güncel	

Tablo 1’e göre; okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema altında birleştiği; Olumsuz temasının; uygulamaya dönük değil, fazla kuramsal, mesleğe katkı sağlamaz, hocalar yetersiz, gereksiz dersler var ve güncel değil alt temalarından; Olumlu temasının ise kuramsal açıdan faydalı, hocalar yeterli, uygulanabilir ve güncel alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz görüşler incelendiğinde, lisans eğitiminin uygulama dönük olmadığına ve öğrenilenlerin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bir katılımcı(Ö11), “*Aldığımız derslerin uygulamayla ilgisi yok. Dersler gereksiz kuru bilgilerle doluydu.*” ifadesiyle derslerin uygulamaya dönük olmadıklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö28), “*Uygulamalı derslerimizde çoğu zaman teorik düz anlatım yöntemi kullanıldı. Meslek hayatımızda bize gerekli olacak uygulamalara yer verilmedi.*” sözleriyle derslerin uygulamadan uzak olduğunu açıklamıştır. Başka bir katılımcı(Ö45) ise “*Lisans döneminde aldığım eğitimin kocaman bir sıfır olduğunu söyleyebilirim. Lisans eğitiminin meslekte bana hiçbir faydası olmamıştır diyebilirim. Öğretmenliği mesleğe başlayınca öğrendim.*” sözleriyle lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olduğunu dile getirmiştir. Bir başka katılımcı (Ö44) “*Göreve başladığımda üniversitede aldığım derslerin hiçbir işime yaramadığını fark ettim.*” sözleriyle üniversitede öğrenilenlerin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğuna ifade etmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, lisans düzeyinde aldıkları derslerin kuramsal ağırlıklı olmalarıdır. Bir katılımcı(Ö12) bu konudaki görüşünü, “*Aldığımız dersler çok fazla teorikti. Aslında uygulamaya dönük ve meslekte kullanılacak derslerin verilmesi daha*

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

iyi olurdu.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö33), üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal ağırlıklı olmasını “*Bölümde okurken aldığım eğitim tamamen içi boş kuramsal bilgilerden ibaretti. Bize öğretilenlerin alanda hiç faydası olmayan teorik bilgilerdir. Bu bilgileri ezberledik ve sonra unuttuk.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö1) ise “*Üniversite öğretmen değil teorisyen yetiştiriyor. O yüzden verilen dersler de tamamen teorik oluyor. Boşuna zaman dolduruyorlar.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitelerde alınan lisans eğitiminin mesleğe katkı sağlamamasıdır. Bir katılımcı(Ö18) bu konudaki görüşünü “*Üniversitede okuduğumuz derslerin maalesef mesleğimize bir faydası yok. Çünkü hayatla ya da öğretmenlik mesleğiyle iç içe olan dersler almadık.*” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö13), üniversitede verilen lisans eğitiminin mesleğe katkı sağlamamasını “*Okulda okurken aldığım eğitim tamamen hikâye. Üniversite meslek öğretmemekte, boşuna zaman doldurmaktadır bence.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö2) ise “*Üniversiteler meslek erbabı yetiştirmekten uzaktır. Aldığımız lisans eğitiminin okul öncesi öğretmenliğine bir katkısı olmamıştır ve hiçbir meslektaşım katkı sağladığını da söyleyemez.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitelerde alınan lisans eğitiminde gereksiz derslerin varlığıdır. Bir katılımcı(Ö14) bu konudaki görüşünü “*Üniversitede gereksiz birçok ders aldık. Hiç birinin mesleğe faydası olmadığını söyleyebilirim.*” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö22) üniversitede verilen lisans eğitiminde gereksiz derslerin varlığını “*Bölümde okurken birçok ders aldık. Bence bu derslerin çoğu gereksizdi. Sadece dört yıllık süreyi doldurmak için bu dersleri koyduklarından eminim.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö41) ise “*Okul öncesi öğretmenin sayısal derslerle ne işi olabilir. Bu derslerde çok zorlandık. Çünkü bu dersler mesleğimiz için gereksiz derslerdi.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir olumsuzluk da, derse giren öğretim üyelerinin yetersizliğidir. Bu konuda katılımcılardan biri(Ö15) “*Derslerimize alanında kendini ispatlamış uzman kişiler girmedi.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö40) derslere giren öğretim üyelerinin yetersizliğini “*Üniversite hocalarının çoğunun yetersiz olduklarını ve konuya hâkim olmadıklarını söyleyebilirim. Çoğu uygulamadan da habersiz bence.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitede alınan lisans eğitiminin güncel olmamasıdır. Bir katılımcı (Ö30) bu konudaki görüşünü “*Üniversitede aldığım derslerin çoğu eski bilgiler içermekteydi. Eski baskılar kitaplar okuduğumuzdan bilgiler eskiydi.*” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö20) üniversitede verilen lisans eğitiminin güncel olmadığını “*Üniversitede aldığım derslerin güncel olmadığını farkındaydım. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesinde değişiklikler yapardı ancak bizim hocalar hep bildiklerini anlatırlardı. Hatta birçok hocanın değişen okul öncesi öğretim programından haberi bile yoktu.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu görüşler incelendiğinde, katılımcılar tarafından lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğunun, uygulamaya dönük olduğunun, hocaların yeterli olduklarının ve bilgilerin güncel olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Bir katılımcı(Ö5) üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğuna ilişkin görüşlerini “*Teorik bilgileri çok iyi öğrendik. Her arkadaşımın okul öncesi konusunda birer teorisyen olduğu söyleyebilirim.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö42), “*Derslerin büyük çoğunluğu teorikti. Teorik bilgiler konusunda bizi iyi yetiştirdiler. Bir mesleğin teorik bilgilerini bilmek de lazım bence.*” Bir başka katılımcı(Ö38) üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğunu “*Üniversitede aldığım derslerin teorik bilgi açısından bana faydası oldu. Farklı ortamlarda mesleğimle ilgili konuşabilmen için işin teorisini bilmen gerekir.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri ise öğretim üyelerinin yeterli olduklarıdır. Bir katılımcının(Ö4) “*Üniversitede iyi bir eğitim aldığımı söyleyebilirim. Hocalarımız alanlarında başarılı ve deneyimli kişilerdi.*” şeklindeki ifadesi ile bir başka katılımcının(Ö3) “*Üniversitedeki hocalarımın alanlarında uzman olduklarını düşünüyorum. Hocalar bizi en iyi şekilde eğittiler.*” şeklinde ifadesi dikkate değer değerlendirmelerdir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu görüşlerden biri de eğitimin uygulanabilir olduğudur. Bir katılımcı(Ö9) bu konudaki görüşlerini “*Üniversitede öğrendiklerimi öğretmen olduktan sonra sınıfta uyguladım. Bundan dolayı aldığım eğitimi beğeniyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö29), “*Derslerin çoğu teorikti ancak uygulamaya dönük olanlar da vardı. Öğrendiğimiz teorik bilgileri uygulamaya dökmek hocaların değil öğretmenler olarak bizim işimiz.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu bir diğer görüş ise lisans eğitimin güncel olduğudur. Bir katılımcı(43) bu konudaki görüşlerini “*Üniversiteler güncel bilgilerin verildiği yerlerdir. Hocalar alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip ettiklerinden verdikleri bilgiler güncel olmaktadır.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö25), “*Üniversite hocaları gelişme ve değişimlere açık kişilerdir. Sürekli yenilikleri takip etmektedirler. Bu da verdikleri eğitimin yeni ve güncel olmasını sağlamaktadır.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir.

2. Lisans Eğitiminde Öğrenilen Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans eğitiminde öğrenilen yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin görüşler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema
Olumsuz	Uygulanamaz
	Çok karışık
	Gereksiz
	Zahmetli
Olumlu	Faydalı
	İlgi çekici
	Uygulanabilir

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2'ye göre; okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğrendikleri yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema altında birleştiği; Olumsuz Görüş temasının; uygulanamaz, çok karışık, gereksiz ve zahmetli alt temalarından; Olumlu Görüş temasının ise faydalı, ilgi çekici, öğretici ve uygulanabilir alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Bir katılımcı (Ö10), “*Lisans eğitiminde öğrendiğimiz yöntem ve teknikler gerçekte uygulanır gibi değil. Öğretim yöntem ve teknikleri de dersler gibi teorik şeyler.*” ifadesiyle lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamaya dönük olmadıklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö38), “*Öğrendiğimiz öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğu gerçek hayatta uygulanabilir değil. Çünkü okullar ve öğrenciler birbirlerinden farklı oldukları gibi olanaklar da farklıdır.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamadan uzak olduklarını açıklamıştır. Başka bir katılımcı (Ö45) ise “*Yöntem ve teknikleri uygulayacak araç-gerecimiz ve ortamımız yok. Birçok okulda masa sandalye bile yok.*” sözleriyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulayamadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumsuz görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çok karışık olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö6), “*Lisans eğitiminde öğrendiğimiz yöntem ve teknikler gerçekte çok karmaşık. Bu yöntemleri çok iyi öğrendiğimi söyleyemem.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerinin karışık olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö31), “*Öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunu gerçekten öğrenemedim. Bunlar karışık şeyler ve uygulaması da bu karışıklıktan dolayı çok zor.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin karışıklığına vurgu yapmıştır. Bir katılımcı(Ö43) da, “*Lisans eğitiminde anlatılan öğretim yöntem ve teknikleri kafa karıştırıcı şeylerdi. Her biri bir başka şeyi önemsiyor gibiydi.*” demek suretiyle, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerini karışık olmakla eleştirmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer olumsuz görüş ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö7), “*Lisans eğitiminde öğretilen yöntem ve tekniklerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü her öğretmen kendi yöntem ve tekniğini kendisi belirler.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö16), “*Öğretim yöntem ve teknikleri gereksiz bir bilgidir. Çünkü öğrenciler birbirlerinden farklı olduklarından bu yöntem ve teknikleri ezberlemeye gerek yok.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduğunu açıklamıştır. Bir katılımcı(Ö18) ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerin gereksiz olduğunu “*Okulda bize öğretilen öğretim yöntem ve tekniklerini gereksiz buldum. Çünkü hep hayali şeylerdi. Uygulaması olanaklı olmayan şeylerdi.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz bir görüş de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin zahmetli olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö21), “*Lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama birçok açıdan çok zor. Çünkü hem araç-gereç hem de ortam gerekli.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamanın zahmetli olduğunu belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö40), “*Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak çok zahmetli. Bunlar teoride kulağa hoş geliyor ama uygulaması çok zor.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamanın zahmetli olduğuna vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(10) ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin zahmetli olduklarını

“Üniversitede bize öğretilen ders işleme yöntem ve teknikleri araç-gereç bulmayı, ortam hazırlamayı gerekli kılan şeylerdi. Bence bütün bunları yapmak çok zor ve çok zahmetli.” sözleriyle dile getirmiştir.

Olumlu görüşler incelendiğinde; katılımcıların ifade ettiği olumlu görüşlerden birinin lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin faydalı oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö19), *“Okulda öğrendiğim yöntem ve teknikler öğretmenlikte çok işime yaradı. Meslek icrasında bunlardan yararlandım.”* ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını ve faydalı olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö37), *“Öğrendiğimiz öğretim yöntem ve tekniklerin çok faydasını gördüm. Ne zaman ne yapacağımı bildim böylece. Yoksa etkinlikleri rastgele yapmış olacaktım.”* sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin faydalı olduğunu ve kendisine yol gösterdiğini açıklamıştır. Bir diğer katılımcı (Ö44) ise *“Yöntem ve teknikler öğretmenin kılavuzudur. Öğretim yöntemlerini bilmeden öğretmenlik yapamazsınız. İyi ki böyle bir ders okumuşum.”* sözleriyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve tekniklerin öğretmenlik mesleğindeki faydasına ve önemine değinmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö20), *“Üniversitede öğrendiğim yöntem ve teknikler ilgi çekici olduğundan çocukların dikkatlerini toplayabiliyorum. Bu açıdan bunları öğretmeleri iyi olmuş.”* öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici ve dikkat toplayıcı olduklarına vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(Ö28), *“Öğretim yöntem ve teknikleri dersleri çok farklı yollardan anlatmanı ve etkinlikleri uygulamayı sağlıyor. Bu da dersin sıkıcılığını gideriyor. Öğrencilerin de derse ilgisini çekiyor.”* sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici ve sıkıcılığı giderici olduklarını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö40) ise *“Farklı yöntem ve teknikler ilgi çekerek öğrencileri derse güdülüyor.”* demek suretiyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve tekniklerin ilgi çekici ve güdüleyici olduklarına değinmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilir oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö15), *“Öğrendiğim yöntem ve teknikleri derslerde çoğu zaman uyguladım.”* sözleriyle yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olduklarını açıklamıştır. Bir başka katılımcı(Ö28), *“Derslerde öğretim yöntem ve tekniklerinden çok yararlandım. Uyguladığım yöntemler sayesinde daha güzel ders işlediğimi söyleyebilirim.”* sözleriyle uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerinin ders işlenişini daha güzel hale getirdiğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı(Ö39) ise *“Öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamalarını da öğrendiğimizden derslerimde çoğunu kolaylıkla uygulayabildim ve iyi sonuçlar aldım.”* demek suretiyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulayabildiğini ve olumlu sonuçlar aldığını belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları derslere ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Tema	Ders Türü	Dersler
Az Faydalı	Meslek Bilgisi	Eğitimde Araştırma Yöntemleri Okul Öncesi Eğitim Programları
	Alan Eğitimi	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi
	Genel Kültür	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil Türk Dili
Faydalı	Meslek Bilgisi	Eğitime Giriş Türk Eğitim Tarihi Öğretim Teknolojileri Eğitim Felsefesi Eğitim Sosyolojisi Eğitim Psikolojisi Öğretim İlke ve Yöntemleri Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Sınıf Yönetimi Öğretmenlik Uygulaması Okullarda Rehberlik Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimde Ahlak ve Etik
	Alan Eğitimi	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları Çocuk Ruh Sağlığı Karakter ve Değer Eğitimi Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi
	Genel Kültür	Bilişim Teknolojileri Topluma Hizmet Uygulamaları

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları meslek derslerinden bir tanesini, alan eğitimi derslerinden beş tanesini, genel kültür derslerinden ise üç tanesini az faydalı buldukları; diğer dersleri ise faydalı buldukları görülmektedir. Az faydalı görülen meslek dersinin Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi olduğu, alan eğitimi derslerinin ise Okul Öncesi Eğitim Programları, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Erken Çocuklukta

Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları ve Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi gibi kuramsal dersler oldukları; gel kültür derslerinin ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri olduğu görülmektedir.

Bir katılımcı(Ö9), *“Eğitimde araştırma yöntemleri dersi neden verilir anlamadım. Biz öğretmen olacağız bilim adamı değil. Doğrudan mesleğimize yönelik dersler verilmelidir.”* demek suretiyle dersi az faydalı görme nedenini açıklamaktadır. Başka bir katılımcı(Ö12) *“Okul öncesi programlarını biz hazırlamadığımızdan bu programların tarihsel gelişimlerini öğrenmemize gerek yok. Bu derslerle zaman geçireceğimize mesleğe yönelik dersler almalıydık bence.”* sözleriyle alan eğitimi derslerinden bazılarının az faydalı olduklarına vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(Ö27), *“Verilen alan eğitimi derslerin az faydalı oluşunu “Sanat eğitimi dersi bence meslekte pek faydalı bir ders değil. Çünkü bir sanat tarihi ya da resim öğretmeni olmayacağız.”* sözleriyle açıklamaktadır. Bir diğer katılımcı(Ö41) ise *“Eğitim politikalarına ilişkin ders almamız bence gereksizdi. Çünkü eğitim politikalarını belirleyen biz değiliz. Kaldı ki bu ders eğitim bilimleri bölümünde okuyanlara verilmelidir.”* demek suretiyle alan eğitimi derslerinden bazılarını neden az faydalı gördüklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı(Ö10), *“Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi az faydalı bir derstir. Çünkü bu dersi neredeyse ilkokuldan beri görüyoruz zaten. Sürekli aynı şeyleri tekrar etmek zaman kaybıdır bence.”* demek suretiyle genel kültür derslerinden bazılarını az faydalı görme nedenlerini açıklamıştır. Bir katılımcının (Ö13), *“Yabancı dil dersi ile Türk Dili dersleri bize pek faydası olmayan derslerdir. Çünkü bu dersleri neredeyse okul hayatına başladığımızdan beri görüyoruz. Bir de biz dil öğretmeni olmayacağız.”* sözleri daha önceki eğitim basamaklarında alınan derslerin tekrar edilmesinin gereksiz olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin bir ders dışında meslek derslerini genelde faydalı gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin meslek derslerini faydalı görme nedenlerini ise derslerin uygulamaya dönük olmasının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Yönetimi ve Okullarda Rehberlik derslerinin en faydalı görülen derslerden olduğu belirlenmiştir. Bir katılımcı(Ö40), *“Aldığımız derslerin hemen hemen hepsi faydalıydı ama meslek bilgisi dersleri çok daha faydalı bence.”* demek suretiyle meslek derslerinin daha faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (Ö19), *“Meslek derslerinin daha faydalı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü bu derslerin çoğu uygulamaya dönük derslerdi.”* diyerek meslek derslerini faydalı bulma nedeninin uygulamaya dönük olmaları olduğunu açıklamıştır.

Tablo 3’e göre öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları Bilişim Teknolojileri ve Topluma Hizmet Uygulamaları derslerini faydalı gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı(Ö1) *“Bu dersleri faydalı görme nedenini “Bilişim çağındayız. Dolayısıyla bu dersi almamız çok iyi oldu. Bilişim teknolojisi hem okulda hem de günlük yaşamda önemli.”* sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı(Ö35), *“Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bence faydalıydı. Çünkü okulu toplumdaki ayrı düşünemeyiz. Bu derste okulu ve toplumu nasıl kaynaştıracığımızı öğrendim diyebilirim.”* sözleriyle bu dersi toplumsal yönünün varlığından dolayı faydalı gördüğünü açıklamıştır.

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin 2018 lisans programına ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema
Olumsuz	Uygulamalı dersler az
	Karmaşık
	Seçmeli ders çok fazla
	Ders sayısı fazla
	Öğretmenlik Uygulaması dersi az
Olumlu	Sadeleştirilmiş
	Gereksiz dersler azaltılmış
	Seçmeli dersler artırılmış
	Uygulamalı derslere ağırlık verilmiş

Tablo 4 üzerinde yapılan incelemede; okul öncesi öğretmenlerinin, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programına ilişkin görüşlerinin “Olumsuz” ve “Olumlu” olmak üzere iki tema altında birleştiği; olumsuz temasının; uygulamalı dersler az, karmaşık, seçmeli ders çok fazla ve ders sayısı fazla alt temalarından; olumlu temasının ise sadeleştirilmiş, gereksiz dersler azaltılmış, seçmeli dersler artırılmış ve uygulamalı derslere ağırlık verilmiş alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Bir katılımcı(Ö23), “Bence yeni programda da eski programda da olması gereken en önemli ders Öğretmenlik Uygulamaları dersidir. Bu ders lisans eğitimini birinci sınıftan son sınıfına kadar devam etmelidir. Üniversite okuyan öğrenciler meslekleriyle ilgili olarak sahayı tanımalıdır.” ifadesiyle uygulama derslerinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Benzer bir görüş, bir katılımcı(Ö31) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması ders saatinin ve sayısının artırılmaması bence olumsuz bir durumdur. Teorik bilgilerle bir yere varılmaz.” ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı programın karmaşık oluşundan ve çok sayıda dersin varlığından şikâyetçi olmuştur. Bir katılımcı(Ö11) bu konudaki görüşünü “Program karma karışık. Birbirleriyle ilgisiz ve gereksiz çok ders var. Biz düzen ve sıralama yok bence. Kalabalık ders sayısı ile başarı elde edilemez.” sözleriyle dile getirmiştir. Seçmeli derslerin sayıca artırılmış olması bazı öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı(Ö2) “Seçmeli derslerin çoğu gereksiz ve dikkate alınmayan dersler. Seçmeli dersleri önemseyen yok. O yüzden seçmeli derslerin artırılması kötü bir durum bence.” sözleriyle seçmeli derslerin işlenişine gereken önemin verilmediğini açıklamıştır.

2018 okul öncesi eğitimi lisans programı hakkında olumlu görüş belirten katılımcılardan biri(Ö3) “Programın sadeleştirilmiş olmasını olumlu buluyorum. Daha önceki programın karmaşık olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle programın sadeleştirilmesini olumlu bulduğunu belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö9) seçmeli ders sayısının fazla olmasını “Esnek bir program her zaman daha iyidir. Seçmeli dersler öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre ders almalarına fırsat tanımaktadır.” sözleriyle belirtmişlerdir. Bir katılımcı (Ö10) ise, “Lisans programına daha fazla uygulamalı ders konması olumlu bir durumdur. Öğretmenlik uygulamaya dönük bir meslektir. O yüzden kuru bilgilerle zaman geçirilmemelidir.” ifadesiyle programın uygulamaya dönük olmasını olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerini fazla teorik ve uygulama yönünden zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taş, Kunduroğlu-Akar & Kıroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanması ve uygulamalı derslerin ağırlığının artırılması şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Vural (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının, derslerin uygulamaya dönük olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç-Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, uygulamalı derslerin artması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kosnik ve Beck (2009) ile Saloviita ve Tolvanen (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar da bu anlamda araştırma bulgularımız desteklemektedir. Flores, Santos, Fernandes & Pereira (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar öğretmenlik uygulamasının okullarda uygulanabilirlik açısından çok kısa olduğunu belirtmişlerdir. Murray ve Passy (2014) de öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını okula hazırlamak konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin uygulama ağırlıklı bir meslek olması, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde kuramsal bilgiler yanında uygulamaya dönük bilgilerle de donatılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Senemoğlu'nun (2011), öğretmenlerin mesleki becerilerini diğer bileşenlere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazandıklarına yönelik bulgusu, uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, katılımcılar tarafından teorik ağırlıklı ve uygulama yönü zayıf olarak nitelendirilen bu eğitimin teorik açıdan faydalı olduğu ifade edilmiştir. Kosnik ve Beck (2009) tarafından yapılan çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik anlayışı önemli gördükleri ancak hizmet öncesi eğitimde yeterince teorik bilgiyle donatılmadıklarını, teoriyi yeterince anlayamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitim programlarında çok fazla konunun ele alınmaya çalışılması, önemli konuların üzerinde yeterince durulamamasına neden olmaktadır. Bazı katılımcıların, uygulama yönünün zayıf olması ile benzer doğrultuda öğrenilenlerin meslekte uygulanabilirliğinin düşük olduğunu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın daha az sayıdaki bazı katılımcılar, bilgilerin meslekte uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer karşıtlık da öğretim üyelerinin yeterliği konusundadır. Katılımcılar arasında öğretim üyelerinin verimsiz olduğunu ifade edenler olduğu gibi öğretim üyelerini nitelikli bulanlar da bulunmaktadır. Bu durumun, farklı üniversitelerde öğrenim görmüş olmalarından ya da aynı üniversitede olsalar dahi öğretim üyelerinden farklı şekillerde etkilenmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerini teorik açıdan faydalı, uygulama açısından yetersiz görmeleriyle benzer doğrultuda, lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslekte kullanmakta zorlandıklarına ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullanmadığını belirten katılımcılar bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, araç-gereç yetersizliği, yoğun müfredat gibi koşullardan kaynaklı olarak bunları kullanmanın zor olduğu görüşündedir. Ayrıca lisansta öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunun işlevsel olmaması, bunların lisansta

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

yeterince öğrenilememiş olması gibi zorluklar da bulunmaktadır. Lisans eğitiminde teori ve uygulama dengesi kurulamadığı gibi, öğretim yöntem ve tekniklerinin aktarılmasında da bu dengenin sağlanamamış olması önemli bir sorundur. Öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli bilginin verilmemiş olması öğretmenler tarafından dile getirilen bir olumsuzluktur (Kosnik & Beck, 2009). Bunların yanı sıra lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu kullandığını ve faydalı olduğunu belirten ya da belli koşullar altında kısmen bunları kullanabildiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu karşıtlığın görev yapılan okulun fiziki koşulları, araç-gereç olanakları ve mezun olunan üniversite gibi değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle meslek bilgisi derslerini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2011) tarafından yapılan araştırmada da meslek bilgisi derslerinin diğer derslere göre meslekte daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya dönük derslerin az olması ve öğretmenlik uygulamalarının yapılmaması öğretmen adaylarının okulu ve okul ortamını yeterince tanıyamadan mesleğe başlamaları sonucunu doğurmaktadır (Küçükahmet, 2007). Müdüroğlu-Arısoy, Arısoy ve Boydak-Özanc (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar da araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Az faydalı görülen dersler arasında Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Okul Öncesi Eğitim Programları, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları ve Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi olduğu görülmektedir. Faydasız ya da az faydalı bulunan dersler arasında meslek bilgisi derslerinin olmaması ve alan eğitimi ile genel kültür derslerinden uygulamaya dönük olmayan derslerin az faydalı olarak nitelendirilmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin meslekte uygulama alanı olmayan dersleri az faydalı, uygulamaya dönük dersleri ise faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programının öğretmenler tarafından uygulamalı ders sayısının azlığı, programın karmaşık oluşu, seçmeli ders sayısının çok fazla olması ve ders sayısının fazla olması bakımından eleştirildiği tespit edilmiştir. Sadeleştirilmiş olması, gereksiz derslerden arındırılmış olması, seçmeli ders sayısının artırılmış olması ve uygulamalı derslere ağırlık verilmiş olması söz konusu programın olumlu yönleri olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların programa ilişkin karşıt görüşler ileri sürdükleri ortadadır. Katılımcıların bir kısmı programın sadeleştirildiğini ileri sürerken, programın karmaşık oluşundan şikâyetçi ola katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer bir karşıtlık da seçmeli dersler konusundadır. Katılımcıların bir kısmı seçmeli ders sayısının artmasını olumlu bir esneklik olarak görürken, bazı katılımcılar bunu olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedir. Zelyurt'a (2021) göre alan eğitimi derslerinin seçmeli ders kategorisine alınması alanda yetişecek öğretmen adaylarının bilgi eksikliğine yol açabilir. Meslek bilgisi ve genel kültür alanında seçmeli ders sayısının artırılması ise katkı sağlayıcı bir gelişme olarak düşünülebilir. Bartan (2019), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında genel kültür derslerinin seçmeli derslere dönüştürülmesi ve çeşitliliğinin artırılması yönünde görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Akarsu, Yılmaz ve Geçit (2020), çalışmalarında lisans programında seçmeli ders sayısının artırılarak çeşitlendirilmesinin öğretmen adaylarının ilgi duyacakları, kendilerini daha iyi geliştirmek isteyecekleri konularda ders seçimleri yapabilmeleri bakımından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulamalı derslerin sayısının yetersiz olması, katılımcıların lisans öğrenimlerinin uygulama yönünü zayıf bulmalarıyla tutarlı şekilde olumsuz karşılanmıştır. Özellikle faydalı dersler arasında belirtilen Öğretmenlik Uygulaması dersi ön plana çıkmaktadır. Öğretim yeterliliği için önemli bir kaynak olarak sınıf içinde öğrencilerle ve öğretim materyalleriyle etkileşimden kazanılacak deneyim, öğretmen adaylarının performans başarısı duygusu kazanmalarına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olur (Liaw, 2009). Bu nedenle Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmenlerce önemli görülmesi anlaşılabilir. Teori ve uygulama dengesinin kurulamamış olması ve programın teori ağırlıklı derslerden oluşturulmuş olması, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programının çözülmesi gereken sorunlarından biridir. Müdüroğlu-Arısöy, Arısöy ve Boydak-Özanc (2023) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da lisans programının teori ağırlıklı derslerden oluşturulması programa yönelik bir eleştiri olarak tespit edilmiştir. Zelyurt (2021) tarafından yapılan çalışmada son 2018 programında uygulamalı ders saatlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Uygulamalı ders sayısının azlığı ve uygulamaya dönük sınırlı çalışma yapılması öğretmen adaylarının alana yönelik uygulamalara tabi olmadan mezun olmaları ve göreve başladıklarında hizmet öncesinde edinmiş oldukları teorik bilgileri nasıl pratiğe dönüştürecekleri konusunda endişe duymalarına sebep olmaktadır. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının daha fazla uygulamalı ders talebinde buldukları tespit edilmiştir. Kaymakçı, Keskin ve Çimen (2018) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla örtüşen çalışmada, katılımcıların çoğunun lisans eğitiminde uygulama ve staj derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Yıldız-Altan, Ulutaş ve Demiriz (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılmasını ve tüm derslerde uygulamaya ağırlık verilmesini talep ettiklerini tespit etmişlerdir.

Öneriler

1. Araştırmada ulaşılan en belirgin sonucun, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde uygulamalı dersleri yetersiz görmeleri ve öğrenilenlerin uygulanabilirliğini düşük bulmaları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulaması dersi daha erken dönemlere alınabilir ve ders saati artırılabilir.
2. Öğretmenlerin meslek bilgisi derslerini faydalı ve gerekli buldukları bulgusundan yola çıkarak, daha fazla meslek bilgisi dersinin programa eklenmesi gerektiği önerilebilir.
3. Meslek bilgisi derslerinin ve uygulamalı derslerin ağırlık kazanacağı bir lisans eğitimi, öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır bir şekilde başlamalarını ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda daha az zorluk yaşamalarını sağlayabilir.
4. Öğretmenler tarafından faydalı olmadığı düşünülen derslerin ya da ders içeriklerinin okul öncesi eğitimi lisans programından çıkarılması daha sonuç alıcı olabilir.
5. Daha önceki öğretim programlarında yer alan Okul Deneyimi dersinin, içeriğinde bazı değişiklikler yapılarak 2018 lisans programında yeniden yer alması yararlı olabilir.
6. Konuyla ilgili olarak daha geniş kapsamlı nicel çalışmalar yapılarak, hem öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden hem de öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

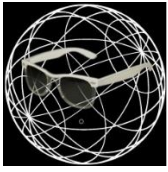
- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Bilişim Yayınları
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A., & Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 23-60. DOI: 10.21764/mauefd.556902
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40, 719–734.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. B. Demir & M. Bütün (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, E. & Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 349–367.
- Çelikten M., Şanal M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237
- Çetin Ş. (2018). Öğretmenlik mesleğinde değerler. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün, Yarın)* içinde (ss. 165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28–45.
- Dağlıoğlu, E. & Genç, H. (2018). *Erken çocukluk eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22
- Doğan C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve öğretmen yetiştirme sorunları. *Bilgi*, 35, 133-149

- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39–53.
- Gökçen, M. & Kutluca, A.Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. DOI: 10.17860/mersinefd.1120188
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaymakçı, K., Keskin, E. & Çimen, E. (2018). Eskişehir ilindeki ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları dersler üzerine görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-41.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521–548.
- Kıroğlu K. (2020). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya & K. Kıroğlu (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss. 263-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. London: Routledge.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176–180.
- Makar, E. & Aslan, H. (2020). Teachers' opinions on the process of re-tirement planning. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6478-6505. doi: 10.26466/opus.805216
- Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: bir içerik analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. California: Sage Publications.
- Murray, J. & Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 492–506.
- Müdüroğlu-Arisoy, F., Arisoy, E. & Boydak-Özanc, M. (2023). Views of primary school teachers on undergraduate education. *Başkent University Journal Of Education*, 10(1), 17-31
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. London: Pearson.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre - service education *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281–1299.
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 133–167). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Saldana, J. (2016). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. G. Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 36–47.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D. & Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education, *Early Childhood Education Journal*, 26 (3),

- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232.
- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Taş, İ.D., Kunduroğlu-Akar, T. & Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578.
- Ubuz, B. & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-220.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yıldız-Altan, R., Ulutaş, İ. & Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886.
- Zelyurt, H. (2021). The comparison of the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum and previous curricula, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1452-1479.



Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Güçlü ve Zayıf Yönler, Avantajlar ve Dezavantajlar

Derya Taş* - Murat Taşdelen* - Ömer Güneş* - Yahya Aybar*

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmanın güçlü ve zayıf yönleri ile avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymaktır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 13 okul öncesi eğitim kurumunun kadın yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerin cinsiyetinin önemli olduğu ve olmadığı şeklinde iki görüş belirtildiği; cinsiyetin önemli olmadığını ifade eden katılımcıların gerekçelerini liyakat, çalışkanlık, mevzuatı bilme, liderlik alt temalarıyla açıkladıkları; yöneticinin kadın olmasının önemli olduğunu ifade eden katılımcıların ise gerekçelerini titizlik, duyarlılık, şefkatli olma ve iletişim kurma alt temalarıyla açıkladıkları tespit edilmiştir. Kadın yönetici olmanın güçlü ve zayıf yönlerinin okul açısından, öğrenci açısından, ebeveyn açısından, personel açısından temalarında birleştiği; kadın yönetici olmanın avantaj ve dezavantajlarının ise mesleki, kişisel ve sosyal temalarda birleştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Okul öncesi eğitim kurumu, Okul yöneticisi, Kadın yönetici

Being a Female Administrator in Preschool Educational Institutions: Strengths and Weaknesses, Advantages and Disadvantages

Abstract

The aim of this research is to reveal the strengths and weaknesses, advantages and disadvantages of being a female administrator in preschool education institutions. The study group of this research, which is a descriptive study in the screening model, consists of female administrators of 13 preschool education institutions. Typical case sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. In the research, two views emerged as the gender of the administrators is important and it is not. The sub-themes of merit, diligence, knowledge of legislation, leadership; The sub-themes of meticulousness, sensitivity, being compassionate and communicating constitute the reasons of the participants who stated that it is important for the manager to be a woman. It has been determined that the strengths and weaknesses of being a female administrator are combined in the themes of school, student, parent and staff. The advantages and disadvantages of being a woman manager are united in professional, personal and social themes. has been done.

Keywords: Preschool, Preschool education institution, School administrator, Female administrator

* Öğretmen, Kayapınar Şehit Polis Sabri Kün Anaokulu, tasderya2138@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6551-8803, Türkiye

* Okul Müdürü, Yenişehir Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu, mezopotamya100@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-7225-3982, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Kayapınar Yumurcaklar Anaokulu, o.gunes2105@gmail.com, ORCID: 0009-0007-4067-6573, Türkiye

* Öğretmen, Yenişehir Yüksek Ortaokulu, yahyaaybar1980@gmail.com, ORCID: 0009-0008-7436-3935, Türkiye

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 02.01.2023	Kabul Tarihi: 04.03.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Taş, D. Taşdelen, M., Güneş, Ö. & Aybar, Y. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Güçlü ve zayıf yönler, avantajlar ve dezavantajlar. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 193-216, doi: 10.5281/zenodo.7694980

Giriş

Yönetim, örgütün belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan insanları, örgütleyerek ve eşgüdümleyerek harekete geçirme süreci olarak tanımlanır (Başaran, 2000). Yönetici ise bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesini sağlayan planlama, örgütleme, liderlik ve denetim eylemlerinden sorumlu olan kişidir (Lewis, Goodman & Fandt, 1995). Eğitim yöneticiliği ise eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak, eğitimin genel amaçları ve ilkeleri ile örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama sürecidir (Taymaz, 2011). Yönetici, belirlenmiş olan hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanları yönetme sorumluluğunu almış kişidir.

Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir amaca ilişkin olarak sistemli ve bilimsel esaslı olarak devletin gözetimi ve denetimi altında yapıldığı yerdir (Başaran, 2000). Okul aynı zamanda eğitime ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Dolayısıyla okul yöneticisinin başarılı veya başarısız olması bütün eğitim sistemini etkiler. Eğitim sistemin önemli bir alt bileşeni olan okulda meydana gelen bir aksaklık veya sorun, sistemin bir bütün olarak amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2021). Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminden beklenen görevler, okul yöneticisinin üstlendiği rollerin önemini artırdığı gibi, yöneticiye birçok görev ve sorumluluk da yüklemektedir. Bu görev ve sorumluluklar okul yönetimine değer kattığı gibi okul yönetiminin önemini de artırmaktadır (Köse & Uzun, 2017). Okul yöneticisi, okul çalışanları arasında iletişim kurarak onları eşgüdümleyen, düzenlenen bütün etkinlikleri belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirerek okulu etkili ve başarılı düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir (Başar, 1995).

Eğitim yöneticisinden beklenen, yönetimin örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitim işgörenlerine yaşamı kolaylaştırmaktır. Bunun sağlanabilmesi için güçlü yönetim bilgisi, liderlik ve etkili bir iletişim becerisi gerekmektedir (Cemaloğlu, 2005). Okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışlar başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere, diğer okul personeli ve ebeveynler üzerinde de etkili olmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin belirli özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Yiğit, 2016). Yönetici pozisyonunda bulunan bireylerin bu mesleği isteyerek yapması, yeniliklere ve yenilenmeye açık, araştırmacı olması, gerekli bilgi ve beceriye sahip, kişilik özellikleri bakımından bu pozisyona uygun, grubun yapısına yön verebilecek lider bireyler olması gerekmektedir (Vural, 2008).

Eğitim örgütleri açısından önemli bir yere sahip olan okul yöneticilerinin seçimi de bu bakımdan ayrı bir öneme sahiptir. Türk Milli Eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçimleri ve görevlendirilmeleri 5 Şubat 2021 tarih ve 3138622 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği esas alınarak yapılmaktadır. Bu yönetmeliğe göre yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin,

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

bir takım genel ve özel şartları karşılaması gerekmektedir (Resmi Gazete, 2021). Mevzuat açısından bakıldığında okulun eğitim öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin seçiminde bir takım mesleki ölçütleri sağlamış olmaları beklenmekte, ancak yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin cinsiyeti ile ilgili herhangi bir koşul aranmamaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kadının eğitim öğretim hakkından yararlanma, iş hayatında yer edinme, seçme seçilme vb. gibi haklar kazanması uzun yıllar almıştır. Günümüzde kadının çeşitli alanlarda temsili açısından hala sorunlar yaşadığı görülebilmekte ve cinsiyet eşitsizliklerinin tespit edilip giderilmesine yönelik çalışmalar akademik bağlamda ve uygulamada sürdürülmektedir (Asat & Deniz, 2022). Dünya’da küreselleşme ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürel, ekonomik ve sosyal alanda yaşanan gelişmeler ile birlikte, kadınların da üstlendiği roller değişime uğramıştır. Bu değişimler kadınların daha fazla ekonomik ve sosyal alana girmesiyle sonuçlanmıştır. Ancak iş yaşamında kadın sayısının artmasına rağmen, Türk toplumunun ataerkil yapısı kadınların çalışma hayatındaki konumunun cinsiyet eşitliği temelinde çok fazla ilerleyememesine neden olmuştur (Tanrısevdi, 2015). Türkiye, kadınların yöneticilikte özellikle eğitim yönetiminde oranlarının düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Yöneticiliğe atanma ve yöneticilikte yükselme ile ilgili herhangi bir engel olmamasına rağmen kadınların aynı oranlarda üst yönetim kademelerine gelemedikleri açıktır (Bulut & Çelikten, 2021).

Kadınların eğitim yönetiminde üst düzey yönetsel pozisyonlarda yer alamayışları uluslararası bir sorundur. Kadınlar eğitimin her kademesinde yüksek oranda yer alırken yönetim kısmında istenen oranda ve düzeyde yer alamamaktadırlar (İnandı, Özkan, Peker & Atik, 2009; Priola, 2007). Türkiye’de de eğitim işgörenleri içinde kadınlar büyük bir çoğunluğu oluştururken, yöneticilik pozisyonu için bu çoğunluk veya eşitlik sağlanamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan toplam 1.139.673 öğretmenin 684.379’u (%60,05) kadın, 455.294’ü (%39,95) erkektir (MEB, 2022). Başka bir deyişle MEB’de her 100 personelden 60’ı kadınlardan oluşmaktadır (Polat, Polat, Çoban, & Kılıç, 2022). Personelin yarısından fazlasının kadınlardan oluşmasına karşın, bu durum yönetici kademesinde aynı orantısal dağılıma sahip değildir. Sistemde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olmalarına karşın, okul yöneticisi görevlendirmelerinde bu farkın korunmadığı açıktır. Kadın ve erkek idareci sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu farkı görmek mümkündür. 81 İl Millî Eğitim Müdürünün 3’ü (%2,47), 825 İlçe Millî Eğitim Müdürünün 12’si (%0,98) kadındır. Eğitim kurumu yöneticilerinde ise; 30.832 okul müdürünün 2.904’ü (%9,41), 1.573 müdür başyardımcısının 159’u (%10,10), 53.021 müdür yardımcısının ise 13.291’i (%25,06) kadındır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığının istatistiklerine göre 2021-2022 öğretim yılı itibarıyla Bakanlığa bağlı resmi ve özel 14.121 okul öncesi eğitim kurumunda 59.213’ü kadın, 3.929’u erkek olmak üzere toplam 63.142 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2022). Bağımsız anaokullarının %88,08’ini kadın öğretmenler oluştururken %11,91’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Gerek genel eğitim kademeleri açısından, gerek okul öncesi eğitiminin tamamı ve gerekse anaokulu özelinde düşünüldüğünde her durumda kadın öğretmen sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin yanı sıra eğitimci olmayan okul personelinin çoğunluğunu da kadınların oluşturduğu okul öncesi eğitim kurumları, yapı itibarıyla diğer eğitim kurumlarından farklıdır. Bu farklılığın, bu kurumların gerçekleştirilmesi gereken

amaçlarından, çalışanların özelliklerinden ve çocukların yaş gruplarından kaynaklandığı söylenebilir (Büte & Balcı, 2010). Günümüze kadınların okul yönetimindeki oranlarına bakıldığında bu oranın artmakta olduğu görülmektedir. Genel olarak tüm eğitim kademelerinde kadın yöneticilerin oranı %9,41 olarak görülürken, bu oran okul öncesi eğitim kurumlarının özelinde daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici sayısının diğer öğretim kademelerine göre yüksek olmasının nedeni bu eğitim kurumlarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin oranından kaynaklanmaktadır.

Yönetici rolleri kapsamında ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim süreci (Zembat, 1994) olarak tanımlanan okul öncesi eğitim birçok ebeveynin çocuklarını formal eğitimle tanıştırdığı ilk basamaktır. Okul öncesi dönemde çocukların aile ortamlarından sonra karşılaştıkları ilk kurumsal ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi, içinde bulunduğu ortam ve toplum yapısından etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal olarak yaşanan tüm durumlar öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuğunu etkilemektedir (Bartan, 2022). Okul öncesi eğitimi, doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemin yaşamın böylesine kritik yıllarını kapsamaması, okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın, Yalçın & Macun, 2017).

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Mantaş, 2018). Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci, temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol öğretmene ve okul yönetimine düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Okul öncesi eğitimi, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren ve geleceklerine yön çizen eğitimidir. Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, okul öncesindeki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum, hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve mutluluğu açısından okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenim gören çocukların yaş gruplarının küçük olması, ebeveynlerin, özellikle annelerin, çocuklarının durumu ve okuldan beklentileriyle ilgili okul yönetimiyle sık iletişim kurmaları, bu kurumlarda çalışan personelin tamamına yakınının kadınlardan oluşması ve okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki özelliklerinin diğer kurumlardan farklı olması nedenlerinden dolayı okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi önem kazanmaktadır. Ayrıca kadın yönetici oranının yüksek olduğu ender alanlardan biri olması itibarıyla okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin, okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiliğe ilişkin görüşleri ayrı bir önem arz etmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticinin kadın olmasının bu okullara ve yöneticiye sağladığı olumlu (güçlü) ve olumsuz (zayıf) yönlerin bilinmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapmayı düşünen kadın

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

öğretmenlere de bu yönüyle ışık tutacağı umulmaktadır. Kadınların yöneticilik rollerinin ortaya konması, okul yöneticiliğinin sadece erkeklerin tekelinde olan bir beceri olmadığının farkına varılmasına katkı sağlayacağı düşüncesi de araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmanın güçlü ve zayıf yönleri ile avantaj ve dezavantajlarını kadın okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin cinsiyetine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının olumlu (güçlü) ve olumsuz (zayıf) yönlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi olmanın kişiye sunduğu avantajlara ve dezavantajlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeyi açıklar (Kaptan, 1998). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır ve bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2013). Durum çalışması deseni bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin bu kurumların yöneticiliğine ilişkin görüşlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak derinlemesine incelediğinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 13 okul öncesi eğitim kurumu kadın yöneticisi oluşturmaktadır. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır. Tipik durumlar, sıra dışı olmayan ve toplum içinde ortalama olarak kabul gören durumları kapsamaktadır (Patton, 2005). Bu noktada tipik durum örneklemesinin, evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanıldığı söylenebilir. Tipik durum örneklemesindeki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun

olmalarına, kolay anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacının amacı ile alt amaçlarına hizmet edebilecek olası görüşme soruları saptanmıştır. Bu aşamadan sonra taslağı oluşturulan forma ilişkin olarak 2 uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu taslağı, dil ve anlaşılabilirlik açısından 3 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeninin kontrolünden geçirilmiştir. Görüşme formunun pilot uygulaması araştırmada yer alamayan 2 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada soruların; araştırmacının amacına uygunluğu, anlaşılır ve sıralanışının uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada okul müdürlerine; okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin cinsiyetine, okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının olumlu (güçlü) ve olumsuz (zayıf) yönlerine, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi olmanın kişiye sunduğu avantajlara ve dezavantajlara ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklamaya imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2020).

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve yapılan görüşmenin gizliliği hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmeler kadın yöneticilerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların yanıtları araştırmacılar tarafından formlara yazılarak kaydedilmiştir. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı müdürlerin isimleri Y1, Y2,... M13 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasını gerektiren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Veriler araştırmacılar tarafından okunarak kodlamalar yapılmıştır. Oluşan kodların hangi temalar altında toplanabileceği üzerinde çalışılmış ve oluşabilecek temalar belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma neticesinde kodların ve temaların ne olacağına ilişkin nihai karar verildikten sonra kodlamalara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Frekanslar verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade eder (Bilgin, 2014). Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Cinsiyetine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin cinsiyetine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Cinsiyetine İlişkin Görüşleri.

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Yöneticinin Cinsiyeti	Cinsiyet Önemli Değil	Liyakatli Olması	7
		Çalışkan Olması	5
		Mevzuatı Bilmesi	4
		Liderlik Yapması	3
	Kadın Olmalıdır	Titiz Olması	6
		Duyarlı Olması	5
		Şefkatli Olması	4
		İletişim Kurması	2

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcı kadın yöneticilerinin 7 tanesinin okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin cinsiyetinin önemli olmadığını belirttiği, 6 yöneticinin ise yöneticinin kadın olması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Cinsiyetin önemli olmadığını belirten kadın yöneticiler, yöneticilik yapacak kişinin "liyakat, çalışkanlık, mevzuatı bilme ve liderlik yapma" konularında yeterli olması gerektiğini belirtmek suretiyle, görüşlerine esas teşkil eden gerekçelerini dile getirmişlerdir. Liyakat, kadın yöneticilere göre okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapabilmek için sahip olunması gereken en önemli özellik olarak görülmektedir. Yöneticinin çalışkan olması, mevzuatı bilmesi ve lider özelliklerine sahip olması yönetimde cinsiyetin önemli olmadığıyla ilgili kadın yöneticiler tarafından belirtilen diğer hususlardır. Tablodan, eğitim kurumu yöneticiliğinde cinsiyetin önemli olmadığını ifade eden yöneticilerin, bütün yöneticiler için kabul gören genel-geçer hususlara değindikleri görülmektedir. Yöneticilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Kurum yöneticiliğinde cinsiyetin önemli olmadığını düşünüyorum. Bence hiçbir meslekte cinsiyet önemli olmamalıdır. Bence önemli olan yöneticinin liyakat sahibi biri olmasıdır. Önemli olan cinsiyet değil, kişinin ufkunun geniş olması, bilgili ve becerikli olmasıdır.” (Y2)

“Okul yöneticiliğinde cinsiyetin bir önemi olmamalıdır. Cinsiyete dayalı ayırmacılığın modası çoktan geçti. İnsanları cinsiyetlerine göre değil, işlerini yapabilme ve başarıma durumlarına göre değerlendirmek gerek. Okul yöneticisinin kadın veya erkek olmasından çok okulu gerektiği gibi yönetip yönetemediği, işini sevip sevmediği önemlidir.” (Y5)

“Okul öncesi eğitim kurumunda olsun diğer kurumlarda olsun yöneticinin erkek ya da kadın olmasından çok liderlik vasıflarına sahip olup olmadığı önemli olmalıdır. Mevzuata hâkim, işini seven, çalışkan bir yöneticinin cinsiyetinin ne önemi olur ki.” (Y7)

Yöneticinin kadın olması gerektiğini düşünenler ise; "titiz çalışma, duyarlı ve şefkatli olma, iyi iletişim kurma" konularından dolayı yöneticinin kadın olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin sahip oldukları titizlik, duyarlılık ve şefkatli olmak gibi kadınsı duyguların, velilerle daha iyi iletişime girebilmeleri, özellikle kadın olan velilerle daha kolay etkileşime girebilmeleri açısından faydalı görülmektedir. Ayrıca kadınların daha duyarlı olmaları, düzen, tertip ve temizlik konusunda erkeklere oranla daha hassas ve detaycı olmaları okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticinin kadın olması gerektiğini düşünen yöneticiler tarafından ifade edilen gerekçelerdir. Tablodan, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olması gerektiğini düşünen kadın yöneticilerin, kadınlara özgü genel-geçer özelliklere vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kadın daha hisli ve daha duyarlıdır. Olaylara kayıtsız kalmaz." (Y3)

"Okul öncesindeki küçük çocuklarla ilgilenen bir müdürün anne şefkati göstermesi gerekir. Bu kurumlarda formaliteler ya da katı mevzuat önemli değildir. Çocuklar her şeyden önde gelir. Bunu da ancak bir kadın yönetici yapabilir." (Y6)

"Okul öncesi eğitim kurumundaki müdürün kadın olması gerekir. Bu kurumlarda öğretmenlerin çoğu kadın olduğu gibi okula gelen velilerin de neredeyse tamamı kadındır. Dolayısıyla kadınların dilinden anlayan bir yönetici gerekir." (Y7)

"Kadın titizliği velilere ve öğretmenlere güven vermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olması gerekir. Böylece velinin okula olan güveni artar." (Y9)

2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticinin Kadın Olmasının Olumlu (Güçlü) ve Olumsuz (Zayıf) Yönlerine İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının olumlu (güçlü) yönlerine ilişkin görüşler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticinin Kadın Olmasının Olumlu (Güçlü) Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Güçlü Yönler	Okul açısından	Tertip-Düzen	12
		Hijyen	11
		Estetik	9
		Ayrıntılı bakış	6
	Öğrenci açısından	Şefkat	10
		İletişim	9
		Sevgi	6
	Ebeveyn açısından	Güven	11
		İkna	10
		İletişim	9
Etkileyebilme		7	
Personel açısından	İletişim	10	
	Anlayış	8	
	Güdüleme	6	

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olmasının olumlu (güçlü) yönlerinin; "okul, öğrenci, ebeveyn ve personel açısından" olmak üzere 4 temada toplandığı görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden, "düzen-tertip, hijyen, estetik ve ayrıntı" konularının yöneticinin kadın olmasının okul açısından sağladığı olumlu (güçlü) yön olduğu anlaşılmaktadır. Fiziksel tertip ve düzen sağlamanın, yöneticilerin tamamına yakını tarafından yöneticinin kadın olmasının okula sağladığı en büyük yarar olarak ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca kadınların hijyen konularına daha duyarlı olmaları, olay ve durumlara daha ayrıntıcı bir gözle bakmaları ve estetik bakış açısına sahip olmaları kadın yöneticiler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Kadınların evlerindeki fiziksel düzen ve tertibi okula da yansıtacaklarından eminim. Kadının düzen ve tertip yanlı yapısı ve tutumu okula önemli fayda sağlayacaktır. Yöneticinin kadın olması, okulun fiziksel açısından çok daha güzel olmasını sağlayacaktır bence." (M1)

"Kadınlar hijyen konusunda erkeklerden çok daha duyarlıdır. Evinin temizliğini okula taşıyacağı kesin. Bu açıdan da kadın yönetici bir avantajdır okul için." (M8)

"Kadınların olayları ayrıntılı değerlendirmeleri okula fayda sağlar. Çünkü kimsenin aklına gelmeyen veya erkeklerin çoğu zaman önemsemedikleri ayrıntıları okulun lehine çevirebilir bir kadın yönetici. Kadın yöneticilerin detaycı olmaları, okuldaki olay ve durumları gözden kaçırmamasını önler. Bu da bence çok önemli bir özellik." (M13)

Yöneticinin kadın olmasının çocuk açısından sağladığı olumlu (güçlü) yönlerin; "şefkat, iletişim ve sevgi" olarak ifade edildiği görülmektedir. Hem kadın hem de anne olmalarından dolayı çocuklarla yakın iletişim kurabilme, onlara şefkat gösterme ve onların gereksinimlerini daha iyi anlayabilme özellikleri, kadın yöneticiler tarafından yöneticinin kadın olmasının çocuk açısından sağladığı avantajlar olarak ifade edilmektedir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Bir kadın her şeyden önce bir annedir. Bundan dolayı da çocuklara daha şefkatli ve yakın olacağı kesindir. Kadın bir okul yöneticisi çocuğun gözlerine bakarak sorunlarını veya ihtiyaçlarını anlayabilir. Çünkü o bir annedir." (M3)

"Kadın okul yöneticisi çocuklara anne şefkatiyle yaşadığından daha kolay ve etkili iletişim kurabilir. Çocukları anne gibi gördükleri kadın okul yöneticilerine daha kolay açılabilirler. Çocukların kadın okul yöneticilerine 'müdür anne' dediklerine şahit oldum." (M5)

"Kadın okul yöneticisi ile öğrenciler arasında farklı bir sevgi gelişiyor. Öğrenciler onu bir anne gibi sevebiliyor. Özellikle de annesi olmayan çocuklar yöneticiyi annesi yerine koyabiliyor. Bu da o çocuğa ulaşma açısından çok güzel bir durum." (M9)

Yöneticinin kadın olmasının ebeveyn açısından sağladığı olumlu (güçlü) yönlerin; "güven verme, ikna edebilme, iletişim kurma ve etkileyebilme" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Katılımcılar, okul yöneticisinin kadın olmasının anneler başta olmak üzere

ebeveynlere güven verdiğinin altını çizmektedirler. Katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla daha çok annelerin ilgilendiğini belirterek, annelerin düşünce ve isteklerini aktarmada kadın yöneticilerle daha rahat iletişim kurabildiklerini, onlara daha çok güvendiklerini ifade etmektedirler. Kadın olmanın ebeveynleri ikna etmede ve onları etkilemede bir avantaj olduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bizim velilerimizin neredeyse tamamı annelerden oluşmaktadır. Bundan dolayı annelerle iyi iletişim kurmak okul açısından önemlidir. Bunun için de yöneticinin kadın olması gerekir. Çünkü sosyo-kültürel yapımız gereği kadınlar kadınlarla muhatap olmayı tercih etmektedirler.” (M4)

“Benim kadın bir yönetici olmama velilere güven vermektedir. Çünkü benim bir anne olduğumu bilmektedir. Ayrıca hijyen konusunda, temizlik ve düzen konusunda hassas olduğumu bilirler. Bu da gönül rahatlığıyla çocuklarını okula bırakmalarını sağlamaktadır. Karşılıklı güven çok önemlidir.” (M11)

“Bir kadın okul yöneticisinin kadın veliyi ya da kadın öğretmeni ikna etmesi daha kolaydır. Hatta erkekleri dahi ikna etmek kolaylaşmaktadır. Çünkü erkeler de kadınlara genelde hayır diyememektedirler. Böylece işler daha hızlı hal olmaktadır. (M12)

Yöneticinin kadın olmasının okul personeli açısından sağladığı (olumlu) güçlü yönlerin; "iletişim, anlayış ve güdüleme" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yardımcı personelin çoğunluğunu kadınların oluşturduğunu ve bu kadın personelin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmede kadın yöneticilerle daha rahat iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Kadın yöneticiler aynı cinsiyeti paylaştıkları kadın okul personeline karşı daha anlayışlı yaklaşabildiklerini ve personeli motive etme noktasında kadın olmanın avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Personelin çoğunluğunun kadın olması yakınlık kurma ve iyi iletişim sağlama anlamında avantaj sağlıyor. Kadınların kadınları daha iyi anladığını söyleyebilirim.” (M7)

“Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve diğer personelin büyük çoğunluğu kadındır. Dolayısıyla birbirimizi daha iyi anladığımızdan birbirimize daha fazla anlayış ve hoşgörü gösterebiliyoruz.” (M9)

“Okulumda neredeyse bütün çalışanlar kadındır. Dolayısıyla bu kadar kadının bir kadın tarafından yönetilmesinin en azından sağlıklı bir iletişim açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Kısaca kadınlar olarak aynı dili konuşuyoruz. Bu da işlerin daha iyi yürümesini sağlıyor.” (M13)

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının olumlu (güçlü) yönlerine ilişkin görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticinin Kadın Olmasının Olumsuz (Zayıf) Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Zayıf Yönler	Okul açısından	Önyargı	11
		Güvenlik	9
		Çekingenlik	7
		Zamansızlık	6
	Öğrenci açısından	Disiplinsizlik	8
	Ebeveyn açısından	Veli baskı	9
		Önyargı	8
		Ciddiyetsizlik	7
		İletişim	5
	Personel açısından	İletişim	10
		Ciddiyetsizlik	8
		Karşılaştırılma	6

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının getirdiği olumsuz (zayıf) yönlerin; “okul, öğrenci, ebeveyn ve personel açısından” olmak üzere 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Yöneticinin kadın olmasının okul açısından getirdiği zayıf yönlerin "önyargı, güvenlik, çekingenlik ve zamansızlık" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Kadın yöneticiler, kadınlara yönelik toplumsal önyargıyı, okula ilişkin taleplerde çekingen davranmayı, okulla ilgili oluşabilecek olumsuz bir durumda güvenlik sağlama endişesini ve ev ile okul arasında zaman sorunu yaşamayı yöneticinin kadın olmasının okul açısından zayıf yönleri olarak görmekteydiler. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Toplumumuz ataerkil bir yapıya sahip ve okul yöneticisinin erkek olması gerektiğine ilişkin önyargılar var. Bu durum okul müdürlüğü yapmayı güçleştirmektedir. Hatta bize ‘Müdür Bey’ diye hitap eden veliler ve üst yöneticiler oluyor.” (M6)

“Okulumuzda bir güvenlik sorunu yaşanması durumunda müdahale etmek gerekecek. Bu durumda erkek olmanın daha çok işe yarayacağını düşünüyorum. Olayı kolluk kuvvetlerine bildiriyoruz ancak erkek yöneticilerin çoğu zaman olaylara müdahale ederek sorunu yerinde çözdükleri olmaktadır. Kadınların böyle bir imkânı yok.” (M10)

“Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha çekingen olduklarını söyleyebilirim. Bu da aldığımız eğitim ve terbiyeden kaynaklıdır. Bu çekingenlik okula ilişkin taleplerimize olumsuz yansımaktadır.” (M12)

Yöneticinin kadın olmasının öğrenci açısından getirdiği olumsuz (zayıf) yönlerin; "disiplinsizlik" alt temasında yer aldığı görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin annelik duygusundan kaynaklanan şefkatli yaklaşımlarının çocuklarda şımarıklıklara ve disiplinsizliklere neden olduğu kadın yöneticiler tarafından olumsuzluk olarak

değerlendirilmektedir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Kadın okul yöneticileri çocuklara anne şefkatiyle yaklaşmaktadırlar. Bazı çocuklar bu durumu suiistimal edebilmektedirler.” (M1)

“Öğrenciler de kadın yöneticilere alışkınlar aslında. Çünkü her yerde erkek yönetici görmekteler. Hatta evlerinde bile ailenin yöneticisi çoğu zaman baba figürüdür. Bu da kadın yöneticiyi ciddiye almama, disiplinsiz davranmaya neden olabilmektedir.” (M4)

“Kadın yöneticiler olarak daha yumuşak başlı olmamız bazen okulda öğrencilerin disiplinsiz ve başıboş hareketlerde bulunmalarına neden olabiliyor. Öğrenciler daha sert erkek figürü bulamayınca evde annesine karşı çıktığı gibi okulda da aynısını yapmak istemektedir.” (M9)

Yöneticinin kadın olmasının ebeveyn açısından getirdiği olumsuz (zayıf) yönlerin; "veli baskısı, iletişim, önyargı ve ciddiyetsizlik" alt temasında birleştiği görülmektedir. Katılımcılar yöneticinin kadın olmasından dolayı bazı ebeveynlerin baskın olmaya çalışmalarını, erkek velilerle iletişim kurmakta sıkıntı yaşamalarını, kadı yöneticiye yönelik toplumsal önyargıyı, ve ebeveynler tarafından ciddiye alınmamayı olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bazı veliler kadın olmamızı fırsat bilerek baskın olmaya çabalamaktadırlar. Ebeveynler okula hâkim olmaya, kendi isteklerini dayatmaya çalışmaktadırlar. Bu oranın erkek müdürlerin olduğu okullarda daha az olduğunu biliyoruz.” (M5)

“Kadın okul yöneticilerinin erkek velilerle iletişimde daha fazla sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Erkekler karşılarında erkek bir yönetici görmek istemektedirler. Yönetici kadın olunca kendilerini iletişime kapatmakta, bir kadını dinlemek istememektedirler.” (M8)

“Kadın yöneticilere yönelik ebeveynlerde bir önyargı var maalesef. Okul yöneticisinin erkek olmasını beklemektedirler. Okul öncesinde bile bu sorunu çözebilmiş değiliz.” (M9)

Yöneticinin kadın olmasının okul personeli açısından getirdiği olumsuz (zayıf) yönlerin; "iletişim, ciddiyetsizlik ve karşılaştırılma" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların çoğunluğunu kadınların oluşturmasından dolayı personelin hemcinsleri olan okul yöneticisine kendilerini yakın hissettikleri ve bu durumun bazı personeller tarafından iletişim sınırlarının aşılmasına sebebiyet verdiği yöneticiler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Ayrıca erkek yöneticiyle kıyaslanma ve ciddiye alınmama durumu yöneticiler tarafından olumsuzluk olarak ifade edilen diğer konular arasındadır. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Okul öncesinde çalışanların çoğunluğunu kadınların oluşturduğundan dolayı personelin hemcinsleri olan okul yöneticisine kendilerini yakın hissettikleri ve bu durumun bazı personel tarafından iletişim sınırlarının aşılmasına sebebiyet verdiği olmaktadır.” (M1)

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

“Kadın okul yöneticilerinin sürekli erkek yöneticilerle kıyaslanması çok bıktırıyor bizi. Özellikle sorunu olan ya da mevzuata aykırı talepleri olan personel bunu çok yapıyor.” (M3)

“Kadın okul yöneticileri, okuldaki az sayıda görev yapan erkek çalışanlar tarafından ciddiye alınamayabiliyor. Erkek olarak bir kadından emir almayı içine sindiremeyen erkek personel olabiliyor. Bu durum okul yöneticisinin ciddiye alınmamasına neden oluyor.” (M5)

3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticisi Olmanın Kişiyeye Sunduğu Avantajlara ve Dezavantajlara İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının kişiyeye sunduğu avantajlara ilişkin görüşler Tablo 4’te sunulmuştur

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticinin Kadın Olmasının Sunduğu Avantajlara İlişkin Görüşler

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Avantajlar	Mesleki	Statü	10
		Mesleki doyum	8
		Yönetme becerisi	7
		Deneyim	5
	Kişisel	Hareket	11
		Mutluluk	9
		Başarı	8
		Güven	7
	Toplumsal	Çevre edinme	12
		Sosyalleşme	11
		Kabul görme	9
		Önemsene	8

Tablo 4 incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının kişiyeye sunduğu avantajların; “mesleki, kişisel ve toplumsal” olmak üzere 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Yöneticinin kadın olmasının kişiyeye sunduğu mesleki avantajların "statü, mesleki doyum, yönetme becerisi ve deneyim” alt temalarında birleştiği görülmektedir. Kadın yöneticiler, mesleki anlamda statü kazanmayı, eğitim kurumu yöneticiliğinin mesleki doyum sağlamasını, okulu yönetirken mesleki anlamda yönetme becerisi edinmelerini ve birçok olay ve durumla karşılaşarak deneyim kazanmayı yöneticinin kadın olmasının mesleki avantajları olarak değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticiliği bir statüdür. Mesleki bir statünün varlığı güzel bir şeydir. Bir odanız ve kimliğiniz var.” (M3)

“Yöneticilik sizi mesleki anlamda doyuma ulaştırıyor. Çünkü okulu ve içindeki insanları yönetmek bir haz. Ayrıca sorun çözmek de ayrı bir doyum kaynağıdır.” (M10)

“Okulda birçok olayla ve durumla, birçok insanla karşılaştığımızdan iyi bir deneyim elde ettiğimizi söyleyebilirim.” (M13)

Yöneticinin kadın olmasının kişiye sunduğu kişisel avantajların "hareket, mutluluk, başarı ve güven" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Kadın okul yöneticileri eğitim kurumu yöneticiliği yapmaktan mutlu olduklarını, yöneticiliğin hayatlarına renk kattığını ve yaşamlarını hareketlendirdiğini, kendilerine güvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticisi olduktan sonra hayatımda bir hareketlenme, bir canlanma oldu diyebilirim. Yorucu olmakla birlikte bu renklilik ve canlılık güzel bence.” (M1)

“Okul yöneticiliği yapmaktan mutluyum. İnsanların sorunlarını çözmek, ihtiyaçlarını gidermek mutlu ediyor beni.” (M5)

“Yönetici olduktan sonra kendime güvenim arttı. Çünkü okulu ve çalışanları yönetmek kolay işi değil. Yöneticilik riskli bir iştir. Bunu başarmak bir kadın olarak kendime olan inancımı ve güvenimi artırdı.” (M10)

Yöneticinin kadın olmasının kişiye sunduğu toplumsal avantajların "çevre edinme, sosyalleşme, kabul görme ve önemsenme" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Kadın yöneticiler yöneticilik sayesinde farklı insanlarla tanışma fırsatı bulduklarını, farklı ortamlara girdiklerini ve bunun da sosyal çevrelerini genişlettiğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticisi olduktan sonra çevrem genişledi. Çünkü farklı ortamlara gitmeniz gerekiyor ve orada farklı insanlarla tanışıyorsunuz.” (M6)

“Okul yöneticiliği sosyalleşmek açısından iyi bir meslek. Birçok veli, öğrenci, öğretmen, personelle muhatap oluyorsunuz. Bir de resmi kurumlar ve kişiler var.” (M10)

“Kadın yönetici sayısı fazla olmadığından girdiğiniz ortamlarda insanlar sizi önemsiyor. Bu da güzel bir duygu.” (M12)

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticinin kadın olmasının kişiye getirdiği dezavantajlara ilişkin görüşler Tablo 5’te sunulmuştur

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticinin Kadın Olmasının Getirdiği Dezavantajlara İlişkin Görüşler

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Avantajlar	Mesleki	Öğretmenlikten uzaklaşma	12
		Mesleki tükenmişlik	10
	Kişisel	Aile	12
		Özel hayat	11
		Yorgunluk	9
	Toplumsal	Uzaklaşma	8

Tablo 5 incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının kişiye getirdiği dezavantajların; “mesleki, kişisel ve toplumsal” olmak üzere 3 tema altında toplandı

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

görülmektedir. Yöneticinin kadın olmasının kişiye sunduğu mesleki dezavantajların "öğretmenlikten uzaklaşma ve mesleki tükenmişlik" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Okul yöneticiliğinde esas olan öğretmenliktir. Dolayısıyla eğitim kurumu yöneticileri öğretmenler arasında seçilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğini seven kadın yöneticiler açısından meslekten uzaklaşma, mesleğin unutulması olarak değerlendirilmektedir. Bazı kadın okul yöneticileri ise okul yöneticiliğinin birçok alana hitap eden yorucu bir iş olmasından dolayı mesleki anlamda bir tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Okul yöneticiliği zor bir iştir. Okulun her şeyiyle ilgilenmek zorundasınız. Ayrıca riskler de var. Bu durum bir süre sonra mesleki tükenmişliğe doğru gidiyor. (M4)

"Öğretmenlik kutsal bir meslek. Özellikle de okul öncesi öğretmenliği. Ancak yönetici olduğunuzda bir süre sonra meslekten uzaklaşıyorsunuz ve mesleki gelişmeleri takip edemiyorsunuz. Bu üzücü bir durum aslında.. (M17)

Yöneticinin kadın olmasının kişiye sunduğu kişisel dezavantajların "aile, özel hayat ve yorgunluk" alt temalarında birleştiği görülmektedir. Kadın okul yöneticileri eğitim kurumu yöneticiliği yapmanın ailelerine zaman ayıramamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler, okul yöneticiliğinin özel hayatlarını kısıtladığını ve okulun işlerine koşturmanın kendilerini yordüğünü belirtmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Okul yöneticisi olduktan sonra aileme zaman ayıramıyorum. Çocuklarımı ve eşimi daha az görüyorum. Bu kötü bir durum aslında." (M5)

"Okul yöneticiliği özel hayatımı kısıtlıyor. Hem özel hayat için zamanım kalmıyor, hem de taşıdığım yöneticilik unvanından dolayı rahat olamıyorum." (M8)

"Yönetici olduktan sonra kendimi çok yorgun hissediyorum. Bu yorgunluk evime de yansıyor. Okul yöneticiliği zor ve riskli bir iş aslında." (M11)

Yöneticinin kadın olmasının kişiye getirdiği toplumsal dezavantajların "uzaklaşma" alt temasında yer aldığı görülmektedir. Kadın yöneticiler, eğitim kurumu yöneticiliğinin yoğunluğundan dolayı arkadaşlarından ve akrabalarından uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Okul yöneticisi olduktan sonra çevrem genişledi ancak eski arkadaşlarımı ve akrabalarımı göremez oldum. Onlardan çok uzak kaldım." (M9)

"Okul yöneticiliği sosyalleşmek açısından iyi ancak eski arkadaşlarınızı ve akrabalarınızı özleyorsunuz. Yönetici olduktan sonra onlardan ister istemez uzaklaşıyorsunuz. Çünkü zamanın kalmıyor." (M10)

"Kadın yönetici olmak eski yaptıklarını yapamamak, eski arkadaşlarıyla buluşamamak, akraba ziyaretleri yapamamak gibi bir şey. Çünkü iş yoğunluğu sizi bunlardan alıkoyuyor. Bir süre sonra arkadaşlarınız ve akrabalarınız sizden uzaklaşıyor zaten." (M13)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin cinsiyetine yönelik kadın yönetici görüşlerinin iki başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin %53.85'i okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yöneticinin, cinsiyetinin önemli olmadığını belirtirken, %46.15'i bu kurumlarda görev alacak yöneticilerin kadın olması gerektiğini ifade etmiştir. Cinsiyetinin önemli olmadığını düşünen katılımcıların, yöneticiyi liyakat, çalışkanlık, mevzuatı bilme ve liderlik yapabilme özellikleri açısından değerlendirdikleri, kadın olması gerektiğini düşünen katılımcıların ise konuyu titiz çalışma, duyarlı ve şefkatli olma, iyi iletişim kurma özellikleri bağlamında değerlendirdikleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapacak kişinin okul öncesi eğitimi alanında ve yöneticilik konusunda liyakatli olması, iş başarımının yüksek olması, çalışkan olması, konuyla ilgili mevzuata hakim olması ve liderlik yapabilme yeteneğine sahip olması cinsiyetin önemli olmadığını düşünen yöneticiler tarafından ifade edilen konulardır. Türk Milli Eğitim sisteminde görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre, kurum yöneticiliğinde cinsiyet faktörü önemli görülmemekte; kurum yöneticisinin kadın veya erkek olması önemsenmemektedir. Eğitim çalışanları için önemli olan yöneticinin tutum ve davranışlarıdır.

Yönetici; anlayışlı, yansız ve adaletli olmalı, insan ilişkilerine ve katılıma önem vermeli, vizyoner yönetici özellikleri taşımalı, paylaşımcı olmalı, insanları peşinden sürükleyebilmeli ve işine gönül vermelidir (Aktepe, 2014; Can, 2008). Mesleki yeterlilik ve mesleğe ilişkin tutum ve davranışlar tüm yönetim kademelerinde yöneticilerin sahip olmaları gereken özelliklerdir. Yöneticileri başarılı kılan en önemli unsurlardan biri yöneticinin uzmanlık gücüdür (Bulut & Bakan, 2005). Susmak ve Hacıfazlıoğlu (2013) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da katılımcıların tamamı okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin mesleki deneyimleri ve yeterliklerine bakılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Köse ve Uzun (2017) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, yöneticinin mesleki yeterliğe ve liderlik özelliklerine sahip olması, işini isteyerek yapması ve çağdaş yöneticilik özellikleri göstermesi gerektiği sonuçları araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olması gerektiğini düşünen katılımcılar ise bu görüşlerine kadınların sahip oldukları annelik duygusunu, kadınların duyarlı olmalarını, şefkatli olmalarını, anne velilerin kadın yöneticilerle daha kolay iletişim kurabilmelerini, kadınların titiz olmalarını ve iletişim becerilerinin daha iyi olmasını gerekçe göstermişlerdir. Kadın yöneticilerin sahip oldukları titizlik, duyarlılık ve şefkatli olmak gibi kadınsı duygular, kadın velilerle daha iyi iletişime ve etkileşime girebilmeleri açısından faydalı görülmektedir. Ayrıca kadınların daha duyarlı olmaları, düzen, tertip ve temizlik konusunda erkeklere oranla daha hassas ve detaycı olmaları okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticinin kadın olması gerektiğini düşündürmüştür. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olması gerektiğini düşünen kadın yöneticilerin, kadınlara özgü genel-geçer özelliklere vurgu yaptıkları söylenebilir.

Kadın yöneticiler, annelik duygusunu yöneticiliğe katkı sunan (Korkmaz-Moralıoğlu, 2010) ve liderlik vasıflarını geliştirici bir faktör olarak görmektedirler (Çelikesir-Ünal, 2015). Yapılan araştırmalarda kadın yöneticilerin daha esnek ve demokratik tavırlar gösterebildikleri, işlerinde daha düzenli, titiz, ölçülü, ciddi ve detaycı bir anlayış benimsedikleri (Çelikten &

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

Yeni, 2004; Korkmaz-Moralıoğlu, 2010), çalışma hayatında iletişime ve insan ilişkilerine çok önem verdikleri (Baştuğ & Çelik, 2011; Baytun & Özerem, 2013; Çelikesir-Ünal, 2015; Çelikten, 2004; Çelikten, 2005; Karıcı, 2012; Turan & Ebiçlioğlu, 2002) tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda kadınların; sahip oldukları annelik sıfatının yöneticiliğe katkı sunduğu, detaycı yaklaşım benimsedikleri, insan ilişkilerine önem verdikleri ve iletişim becerileri noktasında başarılı oldukları belirlenmiştir. Söz konusu araştırma sonuçlarının araştırma bulgularımızı desteklediği söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kadın olmasının okul, öğrenci, ebeveyn ve personel açısından birçok olumlu (güçlü) yönleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın yöneticilerin bu güçlü yönleri daha çok, fiziki ortamın düzenlenmesi, kişiler arası ilişkiler ve iletişim odaklı değerlendirdiği görülmektedir. Tertip ve düzenin sağlanması, hijyenik bir ortamın oluşturulması, eğitim ortamında estetik kaygının güdülmesi okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının okula sağladığı güçlü bir yön olarak ortaya çıkmıştır. Fiziksel tertip ve düzen sağlamanın, yöneticilerin tamamına yakını tarafından yöneticinin kadın olmasının okula sağladığı en büyük yarar olarak ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca kadınların hijyen konularına daha duyarlı olmaları, olay ve durumlara daha ayrıntıcı bir gözle bakmaları ve estetik bakış açısına sahip olmaları kadın yöneticiler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönlerdir. Ebeveynlerin çocuklarını bir eğitim kurumuna vermeden önce o kurumun fiziki özelliklerine özellikle dikkat ettikleri bilinmektedir. Okulun fiziksel özelliklerini temel alan veliler; okulun temiz, düzenli (Aktaş-Arnas, 2002), sağlıklı ve güvenli olmasına önem vermektedirler (Sevinç, 2006; Şimşek & İvrendi, 2014). Köse ve Uzun (2017) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okulun fiziksel olarak tertip ve düzeninin sağlanmasının kadın yöneticilerin bir artışı olduğu ve kolay iletişim sağlayabilme görüşü araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Kadın yöneticilerin anne olmalarından dolayı çocuklarla yakın iletişim kurabilmeleri, şefkat göstermeleri, onları sevmeleri ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmeleri, yöneticinin kadın olmasının öğrenci açısından sağladığı güçlü yönlerdendir. Duygusal derinliğe sahip olma ve empati kurabilme kadın eğitimcilerin öğrenciler ve velileri ile daha kolay iletişim kurmalarındaki temel etmenlerdendir (Günsel, Köroğlu & Demirci, 2015). Sezer'e (2006) göre kadın yöneticiler öğrencilere annelik duygusuyla yaklaşıp sorunlarıyla ilgilenmekte ve çocuklarla kolay ilişkiler kurabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklarla daha çok anneleri ilgilendiğinden kadın veliler ön plana çıkmaktadırlar. Dolayısıyla anne velilerin kadın yöneticiyle daha rahat iletişim kurabilmeleri, yöneticinin kadın olmasının ebeveyn açısından sağladığı en güçlü yön olarak ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bütün anneler çocuklarının durumu ve eğitimi ile yakından ilgilenmektedirler (Sevinç, 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynler, yönetici ve öğretmenlerle iletişim konusuna önem vermektedir. Kadın yöneticiler; öğretmen, öğrenci, veli, meslektaş ve diğer tüm okul toplumuyla erkek yöneticilere oranla daha fazla iletişim kurmaktadır (Ağiroğlu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı & Özyazıcı, 2017; Altınışık, 1995; Büte & Balcı, 2010; Grove & Montgomery, 2001). Köse ve Uzun (2017) tarafından yapılan çalışmada kadın yöneticilerin anne olmalarından dolayı çocuklarla yakın iletişim kurabildikleri ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve eğitimci olmayan personelin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve diğer personelin hemcinsleri olan

kadın yöneticiyle iletişim kurmakta kolaylık hissetmeleri ve aynı cinsiyeti paylaştıkları için yöneticinin personele daha anlayışlı yaklaşabilmesi, yöneticinin kadın olmasının okul personeli açısından güçlü bir yöndür. Anaokulu yöneticileri öğretmenlerle daha fazla iletişim kurma şanslarının olmasından dolayı iletişim sürecini daha etkin olarak kullanabilmektedir (Ebabil, 2015). İletişim ikliminin olumlu olmasının nedeni, bu okullarda görev yapan gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin daha çok kadın olması, bundan dolayı da örgüt ikliminin daha yakın, sıcak, samimi, içten, saygılı, destekleyici ve güven verici bir iletişimi mümkün kılması sonucu, öğretmenlerin yöneticilerinin kişisel özelliklerini daha yakından tanıma olanağı sağlamış olabilir (Öztürk & Zembat, 2015). Yapılan araştırmalarda kadın yöneticilerin, kadın öğretmenlerle aynı cinsiyeti paylaşmalarından dolayı birbirlerini daha iyi anlayabilmeleri (Sezer, 2006), sezgilerinin kuvvetli olması ve duygusal olmalarından dolayı başkalarının duygularını fark etmeleri ve sorunlarıyla ilgilenmeleri avantaj olarak görülmektedir (Bayrak & Mohan, 2001; Byron, 2007; Çelikesir-Ünal, 2015; Gökalp, 2008). Özdiş-Sağ'ın (2010) araştırmasında kadın yöneticiler, öğretmenlerin çoğunlukla psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmakta, sıcak davranma, güzel sözler söyleme, tebrik etme ve övme gibi manevi ödülleri sıkça kullanmaktadırlar. Buna karşılık kadın personeller kadın yöneticiyle çalışmaktan mutlu olmakta ve olumlu tutum sergilemektedirler (Baştuğ ve Çelik, 2011; Çalık, Koşar & Dağlı, 2012; Korkmaz-Moralıoğlu, 2010).

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının okul, Öğrenci, ebeveyn ve personel açısından bazı olumsuz (zayıf) yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin bu zayıf yönleri; toplumsal önyargı, güvenlik sorunu, kişiler arası ilişkiler ve iletişimsizlik, zamansızlık kaynaklı olumsuzluklar olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Toplumsal önyargı, çekingenlik ve güvenlik endişesi okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının okul açısından zayıf yönleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun, eğitim kurumlarında yapılması gereken iş ve işlemlerin genelde erkek okul yöneticileri tarafından yapılması gerektiği yönündeki toplumsal algıdan kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye koşullarında okulların pek çok sorununun bulunması, okul içi ve okul dışı işlemlerin ve sorunların izlenmesinin mesai haricinde de çalışmayı gerektirmesi kadın yöneticiler açısından önemli bir güçlüktür (Can, 2008). Ayrıca, toplumsal ve kültürel normlardan dolayı kadın yöneticileri kabullenmeme durumu söz konusu olmakta ve toplumda okul yöneticilerinin erkek olması gerektiği yönünde bir algı bulunmaktadır. Yöneticilerin çoğunun erkek olması ve kadın yöneticilere bakış açılarından dolayı kadın yöneticiler erkeklere kendini anlatmakta zorlanmaktadırlar (Çelikten, 2004). Hutchinson'un (2002) yapmış olduğu araştırmada da, kadın olmalarından kaynaklanan olumsuz düşünceler ve liderlerin erkek olması algısı okul müdürü olmak isteyen kadınların en çok karşılaştığı engeller olarak görülmektedir.

Ebeveyn baskısına açık olma, erkek velilerle iletişim kuramama, ciddiyetsizlik ve veli önyargısı okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının ebeveyn açısından getirdiği zayıf yönler olarak ortaya çıkmıştır. Beklenenin üzerinde etkili olan kadın liderler bazı insanların rahatsızlık hissetmesine neden olabilir. Bunun nedeninin, yöneticilikte erkeklere özgü olarak değerlendirilen davranışları sergilemeleri ve kendilerine toplum tarafından atfedilmiş kadınlık rollerinin dışına çıkmış olmaları olduğu söylenebilir (Carli, 2006). Erkek ve kadın arasında etkileşimin olduğu ortamlarda erkek kurallarının sosyal etkileşim içerisinde daha baskın düzeyde yer alması (Özdemir-Yaylacı, 2005) bazı durumlarda iletişim çatışması yaşanmasına neden olabilmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

Kadın yönetici ile çoğunluğu kadın olan okul çalışanlarının kurduğu yakın ilişkilerde iletişim sınırlarının aşılabilmesi, kadın yöneticinin erkek yöneticiyle kıyaslanması ve kadın yöneticinin bazı erkek personel tarafından ciddiye alınmaması hususları okul öncesi eğitim kurumunda yöneticinin kadın olmasının personel açısından getirdiği zayıf yönler olarak ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında personel sayısının az olması her ne kadar olumlu bir iletişim iklimi oluştursa da (Büte & Balcı, 2010) bazı kadın yöneticiler için bu yakınlaşma ve ilişkilerin samimileşmesi, beraberinde farklı sorunları da getirmektedir (Sezer, 2006). Personel sayısı az olduğundan, tüm çalışanların birbirini gereğinden fazla tanıdığı, iletişim ortamının gelişime kapalı hale geldiği, samimiyeti farklı kullananların ve ilişkileri yanlış değerlendirenlerin olabildiği ifade edilmektedir (Büte & Balcı, 2010). Ayrıca bazı erkek personeller, kadın yöneticiden emir almak istememekte (Çelikesir-Ünal, 2015), göreve yeni başlayan kadın yöneticileri ilk yıllarda benimsememekte, zaman zaman itaatsizlik yapmakta ve dikkate almamaktadırlar (Korkmaz-Moralıoğlu, 2010). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin, genellikle orta ve alt gelir seviyesindeki ailelerin çocukları tarafından tercih edildiği (Makar & Aslan, 2020), personelin kadın yöneticilere ilişkin algılarının sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarından da etkilendiği söylenebilir. Köse ve Uzun (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan, kadın okul yöneticilerinin iletişim kaynaklı sorunlar yaşadıkları, ciddiye alınmadıkları, erkeklerle kıyaslandıkları sonucu araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumunda yöneticiliğin kişiye sunduğu mesleki avantajların statü, mesleki doyum, yönetme becerisi ve deneyim; kişisel avantajların hareket, mutluluk, başarı ve güven; toplumsal avantajların ise çevre edinme, sosyalleşme, kabul görme ve önemsenme olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın yöneticiler, mesleki anlamda statü kazanmayı, eğitim kurumu yöneticiliğinin mesleki doyum sağlamasını, okulu yönetirken mesleki anlamda yönetme becerisi edinmelerini ve birçok olay ve durumla karşılaşarak deneyim kazanmayı yöneticinin kadın olmasının mesleki avantajları olarak değerlendirmişlerdir. Okul yöneticiliğinin kadın yöneticileri mutlu ettiği, hayatlarına renk ve hareket kattığı ve kendilerine güvenmelerini sağladığı söylenebilir. Kadın yöneticilerin yöneticilik sayesinde farklı insanlarla tanışmalarının, farklı ortamlara girmelerinin sosyal çevrelerini genişlettiği anlaşılmaktadır. Küçük çocuklarla çalışmanın ve çalışma grubu ile bütünleşmiş olmanın iş doyumunu üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Zembat, 1994). Sezer’in (2006) araştırmasına katılan kadın yöneticiler yöneticilikle beraber kişilik özelliklerinde değişiklik olduğunu, hayatının daha düzenli bir hal aldığını ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım (2011) yapmış olduğu çalışmada yöneticiliğin okul müdürlerine bireysel katkıları olarak; yöneticilik sayesinde birçok alanda öğrenmenin olması, itibar kazanma, özgüvenin artması, insanları daha iyi tanıma, fiziki olarak daha dikkatli olma ve maddi kazançlarının artması sonuçlarına ulaşmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları, araştırma bulgularımız destekler niteliktedir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumunda yöneticiliğin kişiye getirdiği dezavantajların; mesleki olarak öğretmenlikten uzaklaşma ve mesleki tükenmişlik; kişisel olarak aileye zaman ayıramama, özel hayatı kısıtlama ve yorgunluk; toplumsal olarak ise arkadaşlarından ve akrabalarından uzaklaşma olarak ortaya çıkmaktadır. Meslekte esas olan öğretmenliktir. Dolayısıyla eğitim kurumu yöneticileri öğretmenler arasında seçilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğini seven kadın yöneticiler açısından meslekten uzaklaşma, mesleğin unutulması olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinin birçok alana hitap eden yorucu bir iş olmasından dolayı yöneticilerde mesleki anlamda bir tükenmişlik duygusu

yarattığı söylenebilir. Okul yöneticiliğinin yoğunluğu, kadın yöneticilerin ailelerine zaman ayıramamalarına, özel hayatlarını kısıtlamalarına neden olmakta bu durumda hem bedensel hem de psikolojik yorgunluk yaratmaktadır. Araştırmada, kadın yöneticilerin kendilerine, ailelerine, akrabalarına ve arkadaş çevrelerine zaman ayıramadıklarını ortaya koymaktadır. Birçok araştırmada kadın yöneticilerin, yönetici kimliklerinin aile yaşamlarını etkilediği ve ailelerine yeterli ilgiyi gösteremedikleri sonucuna ulaşılmış ve bu nedenlerin kadınlar için bir kariyer engeli olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (Bayrak & Mohan, 2001; Can, 2008; Çelikesir-Ünal, 2015; Çelikten, 2004; Evetts, 2000; Gökalp, 2008; Gündüz, 2010; Korkmaz-Moralıoğlu, 2010; Sezer, 2006; Usluer, 2000). Ayrıca idareciliğin yorucu olması, sorumluluğunun fazla olması, kişinin kendine ayıracağı ve ev işlerine ayırdığı zamanı azaltması (Ağiroğlu-Bakır vd., 2017; Çelikesir-Ünal, 2015) gibi nedenler kadın yöneticilerin yaşadığı problemler olarak görülmektedir. Yıldırım (2011) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticiliğin sağlık, zaman, mesleki gerileme, aile, psikolojik ve fiziki değişim yönlerinden eğitim kurumu yöneticilerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda kadın personelin ve kadın velilerin kadın yöneticilerle daha rahat iletişim kurdukları, daha kolay etkileşime girdikleri ve işbirliği yaptıkları belirlendiğinden, okul öncesi eğitim kurumlarına yönetici görevlendirmelerinde kadın yöneticiler öncelikli olarak tercih edilebilir.

2. Kadın yöneticilere insan ilişkileri ve iletişim konularında etkili, uygulamaya dönük ve sonuç alıcı eğitimler (hizmetiçi eğitim, merkezi ve mahalli kurs, seminer, konferans, panel vb.) verilebilir.

3. Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olduğu insan ve madde kaynakları birlikte değerlendirildiğinde görevlendirilecek müdür veya müdür yardımcısının birinin kadın diğersinin erkek olmasını sağlama yönünde yasal düzenlemeler yapılabilir.

4. Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticiler oluşturmuştur. Diğer okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise vb.) görev yapan kadın yöneticileri konu alan çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

5. Araştırma nitel bir çalışma olup görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu konuya ilişkin nicel bir çalışma da yapılabilir.

Kaynakça

- Ağiroğlu-Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F. & Özyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Curr Res Educ*, 3(1), 1-14.
- Aktaş-Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

- Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(3), 333-334.
- Asat, M. & Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, V(2), 468-502
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baştuğ, Ö. Y. Ö. & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 63-76.
- Bayrak, S. & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Baytun, İ. D. & Özerem, A. (2013). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki kadın müdürlerin yönetim algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 221-230.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bulut, S. & Çelikten, M. (2021). Türk Eğitim Sisteminde kadın okul yöneticiliği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 886-894
- Bulut, Y. & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9, 62-89.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Byron, K. (2007). Male and female managers' ability to read emotions: relationships with supervisor's performance ratings and subordinates' satisfaction ratings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(4), 713-733.
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Carli, L.L. (2006). Gender issues in workplace groups: effects on gender and communication style on social influence. M. Baret & M.J. Davidson (Yay. haz.), *Gender at communication at work* içinde (s. 69-83). UK: Ashgate Publishing Company.

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çalık, E., Koşar, S. & Dağlı, E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 637-661
- Çelikesir-Ünal, D. (2015). *Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre eğitim kurumlarında kadın yöneticiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelikten, M. & Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 91-118.
- Çelikten, M. (2005). The women principals chair in Turkey. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 6(1), 85-94.
- Ebabil, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Evetts, J. (2000). Analysing change in women’s careers: culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization*, 7(1), 57-67.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, A. Ersoy & P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, İ. E. (2008). *Türkiye’de kadın girişimciler ve kadın yöneticiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Grove, R. & Montgomery, P. (2001). *Women and the leadership paradigm: bridging the gender gap*. https://www.researchgate.net/publication/242783132_Women
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Günsel, A., Köroğlu, S. & Demirci, L. (2015). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar ve cam tavan algıları: kadın öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 73-112.
- Hutchinson, S. (2002). The changing world of school administration. G. Perreault ve F. C. Lunenburg (Yay. haz.). *Women in school leadership: taking steps to help them make the leap* içinde (s. 363-375). United States: NCPEA.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S. & Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak

- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı (2018-2023)*. <https://www.aile.gov.tr/kgm/ulusal-eylem-planlari/kadinin-guclenmesi-strateji-belgesi-ve-eylem-planlari-2018-2023/>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karcı, A. (2012). *Yöneticilik yaklaşımında cinsiyet faktörü: Afyonkarahisar ili banka yöneticileri üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Korkmaz-Moralıoğlu, S. (2010). *Kamu kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler: Kayseri ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Köse, A. & Uzun, M. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Sorunlar ve Eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1058-1083
- Lewis P. S., Goodman S. H. & Fandt, P. M. (1995). *Management: challenges in the 21th century*. Minneapolis: West Publishing Company.
- Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: Bir içerik analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Makar, E. & Aslan, H. (2020). Teachers' opinions on the process of re-tirement planning. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6478-6505. doi: 10.26466/opus.805216
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021/'22*. Ankara: MEB Yayınları
- Özdemir-Yaylacı, G. (2005). Kadın yöneticiler için kariyer gelişimlerinde örgüt içi 'kişilerarası ilişki ağları'nı yönetmek. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 23, 213-220.
- Özdil-Sağ, G. (2010). *Eskişehir ili ilköğretim okulları kadın okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre sergiledikleri liderlik davranışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. & Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 455-467.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Polat, M., Polat, Z., Çoban, İ. & Kılıç, R. (2022). Temel eğitimde kadın yöneticilerin okul yöneticiliğine bakışı. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1693-1697
- Priola, V. (2007). Being Female doing gender. narratives of women in education management. *Gender and Education*, 19(1), 21-40.
- Resmi Gazete (2021). 5 Şubat 2021 tarih ve 3138622 sayılı Resmî Gazete

- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Sezer, S. R. (2006). *Üsküdar ilçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Susmak, M. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 205-226.
- Şimşek, Z.C. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 444-458.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri: Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, Ö. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik özellikleri ve empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 230-245.
- Yiğit, B. (2016). Okul – toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım. V. Çelik (Yay. haz.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 199-224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.