



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi



Eğitim Yöneticileri ve
Eğitim Denetçileri Derneği
Educational Administration
Research & Development Association



GAZİANTEP
ÜNİVERSİTESİ

15. ULUSLARARASI 15th INTERNATIONAL
EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ
CONGRESS on EDUCATIONAL ADMINISTRATION
05-06 KASIM NOVEMBER 2021



KONGRE TEMASI Theme of the Congress:

COVID-19 SONRASI TOPLUMSAL DEĞİŞİM ve GELİŞİM İÇİN EĞİTİM LİDERLİĞİ

EDUCATIONAL LEADERSHIP FOR SOCIAL CHANGE AND
DEVELOPMENT IN THE POST-COVID WORLD

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI
BOOK of PROCEEDINGS

Mayıs 2022



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

15. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ THE 15th INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Düzenleme / Organization

Gaziantep Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Bölümü

Gaziantep University - Department of Educational Sciences

Düzenleme Kurulu Başkanları / Organizing Committee Chairs

Mehmet SİNCAR, Gaziantep Üniversitesi

Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Üyeleri / Organization Committee Members

- Aykut KUL, Gaziantep Üniversitesi*
Bertan AKYOL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Betül BULUT ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Celal Teyyar UĞURLU, Cumhuriyet Üniversitesi
Ceyhun KAVRAYICI, Anadolu Üniversitesi
Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Chen SHUANGYE, East China Normal University, Çin Halk Cumhuriyeti
Christopher BEZZINA, University of Malta, Malta
Deniz ÖRÜCÜ, Başkent Üniversitesi
Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Erhan Yokuş, Gaziantep Üniversitesi
Ertuğrul YEŞİL, Gaziantep Üniversitesi
Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
H. Hakan ÇETİNKAYA, Başkent Üniversitesi
Hasan Yücel ERTEM, Bülent Ecevit Üniversitesi
Juan Manuel NİNO, The University of Texas at San Antonio, ABD
Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Khalid ARAR, Texas State University, ABD
Köksal BANOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı
Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Adıyaman Üniversitesi
Merve ZAYİM KURTAY, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Müyesser CEYLAN, Anadolu Üniversitesi
Nedim ÖZDEMİR, Ege Üniversitesi
Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Nuri BALOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi
Nursima BOSTANCI, Gaziantep Üniversitesi
Olaf Zawacki-Richter, Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg, Almanya
Ömer ÇALIŞKAN, Yozgat Bozok Üniversitesi
Özden ÖLMEZ CEYLAN, Milli Eğitim Bakanlığı
Paula KWAN, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
Ramazan ERTÜRK, Milli Eğitim Bakanlığı
Rosemary PAPA, Northern Arizona University, ABD

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi
Sally J. ZEPEDA, University of Georgia, ABD
Serap EMİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Sevgi KAYA KAŞIKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Sevilay ŞAHİN, Gaziantep Üniversitesi
Shirley O'NEILL, University of Southern Queensland, Avustralya
Şahabettin AKŞAB, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Şefika Melika ÇAĞATAY, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Zehra Keser ÖZMANTAR, Gaziantep Üniversitesi

Bilim Kurulu/Scientific Committee

Abdurrahman EKİNCİ, Mardin Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale Üniversitesi
Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi
Ahmet DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ahmet ÜSTÜN, Amasya Üniversitesi
Ali BALCI, Ankara Üniversitesi
Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi
Ali İlker GÜMÜŞELİ, İstanbul Okan Üniversitesi
Ali Rıza TERZİ, Balıkesir Üniversitesi
Ali SABANCI, Akdeniz Üniversitesi
Ali TAŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Ayhan AYDIN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe DEMİRBOLAT, Gazi Üniversitesi
Ayşen BAKIOĞLU, Marmara Üniversitesi
Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi
Celal Teyyar UĞURLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Cemal Ergin EKİNCİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Cemalettin İPEK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Çoşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi
Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Elife KILIÇ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi
Engin KARADAĞ, Akdeniz Üniversitesi
Ercan YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi
Fatma ÖZMEN, Kıbrıs İlim Üniversitesi
Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Feyyat GÖKÇE, Bursa Uludağ Üniversitesi
Feyzi ULUĞ, Gazi Üniversitesi
Figen EREŞ, Gazi Üniversitesi
Güven ÖZDEM, Giresun Üniversitesi
Habib ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi
Halil IŞIK, Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi
Hasan ARSLAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Siirt Üniversitesi
Hasan Hüseyin AKSOY, Ankara Üniversitesi
Hasan ŞİMŞEK, Doğu Akdeniz Üniversitesi

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi*
Hüseyin YOLCU, Kastamonu Üniversitesi
İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
İlhan GÜNBAI, Akdeniz Üniversitesi
İmam Bakır ARABACI, Fırat Üniversitesi
İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi
Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Kamile DEMİR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi
Kaya YILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi
Mehmet KORKMAZ, Gazi Üniversitesi
Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Mehmet ÜSTÜNER, İnönü Üniversitesi
Mesut SAĞNAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Mualla AKSU, Akdeniz Üniversitesi
M. Cevat YILDIRIM, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Murat TAŞDAN, Kafkas Üniversitesi
Mustafa ÇELİKTE, Erciyes Üniversitesi
Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi
Münevver YALÇINKAYA, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi
Nail YILDIRIM, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Niyazi KARASAR, Maltepe Üniversitesi
Nurhayat ÇELEBİ, Karabük Üniversitesi
Nuri BALOĞLU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Osman TİTREK, Sakarya Üniversitesi
Özge HACİFAZLIOĞLU, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Recep Cengiz AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi
Refik BALAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Ruhi SARP KAYA, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Sabri ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi
Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Said TAŞ, Süleyman Demirel Üniversitesi
Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sefer ADA, İstanbul Gedik Üniversitesi
Selahattin TURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Servet BAYRAM, Yeditepe Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Sevilay ŞAHİN, Gaziantep Üniversitesi
Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi
Şaduman KAPUSUZOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Şükran KILBAŞ, Çukurova Üniversitesi
Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tokay GEDİKOĞLU, Kıbrıs İlim Üniversitesi
Tuncay AKÇADAĞ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Tuncer BÜLBÜL, Trakya Üniversitesi
Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yahya ALTINKURT, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yasemin KEPENEKÇİ, Ankara Üniversitesi
Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksel KAVAK, Ted Üniversitesi
Yüksel ÖZDEN, İbn Haldun Üniversitesi
Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat Üniversitesi

Uluslararası Bilim Kurulu / International Scientific Committee

Adam NIR, The Hebrew University of Jerusalem, İsrail
Angeliki LAZARIDOU, University of Thessaly, Yunanistan
Bennie GROBLER, University of Johannesburg, Güney Afrika
Bruce BARNETT, University of Texas at San Antonio, ABD
Charles L. SLATER California State University Long Beach, ABD
Charles WEBBER, Mount Royal University, Kanada
Chen SHUANGYE, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
David GURR, University of Melbourne, Avustralya
Fiona KING, Dublin City University, İrlanda
Helen ARLESTIG, Umea University, İsveç
Izhar OPLATKA, Tel Aviv University, İsrail
Joanna MADALIŃSKA-MICHALAK, University of Warsaw, Polonya
Khalid ARAR, Texas State University, ABD
Lars BJÖRK, University of Kentucky, ABD
Mika RISKU, University of Jyväskylä, Finlandiya
Noorjehan N. GANIHAR, Karnatak University, Karnataka, Hindistan
Pamela ANGELLE, The University of Tennessee, ABD
Paula KWAN, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong
Raj MESTRY, University of Johannesburg, Güney Afrika
Rosemary PAPA, Northern Arizona University, ABD
Sally J. ZEPEDA, University of Georgia, ABD
Scott EACOTT, University of New South Wales, Avustralya
Shirley O'NEILL, University of Southern Queensland, Avustralya

İÇİNDEKİLER/ TABLE of CONTENTS

Eğitim Yönetimi Alanında Doktora Eğitimi Alan Öğretmenlerin Doktora Sonrasına İlişkin Beklentileri	7
Portfolyo Değerlendirme: Alternatif Bir Öğretmen Denetimi Yaklaşımı.....	14
Eğitim Yönetimi Çocuk Korumanın Neresinde?	21
Öğretmenlerin İş Doyumlarının Öznel İyi Oluşlarına Etkisi	25
Bağımsız Devlet Anaokullarında Çalışan Yöneticilerin Kadın Yöneticilere İlişkin Cam Tavan Algılarının İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği	31
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukları Olan Ebeveynlerin COVID-19 Salgını Sırasında Uzaktan Eğitimdeki Deneyimleri	36
COVID-19 Sonrası Eğitim Liderliği Stratejileri: İstanbul İli İçin FÜTZ (SWOT) Analizi.....	41
Kriz Yönetimi Eğitim Programının İçeriği ve Öğretimi Nasıl Olmalıdır?	47
Covid-19 Küresel Salgını Sonrası Okul Müdürlerinin Bir Lider Olarak Öncelikleri	50
Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE) Kapsam Geçerliği ve Güvenirlik Çalışması	53
Türkiye’de Covid – 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Alanında Yaşanan Eğitsel Sorunlar	58
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yaşanan Eğitsel Gelişmelerin Toplumsal Değişme ve Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi	64
Örgüt İkliminin Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalıkları ile İlişkisi.....	68
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Eğitsel ve Yönetimsel Sorunlar	79
Öğretmenlerin Bakış Açısına Göre Etkili Bir Okul Kültürü: Olgubilimsel Bir Araştırma.....	85
Ataması Yapılmayan Öğretmen Sorunu: Nedenleri ve Sonuçları.....	90
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynağı	96
Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Uygulanan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	101
Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanal Sınıf Yönetimi: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	114
Leadership Studies in Education During Covid-19: A Scoping Review	121
Fostering Teachers’ Reflective Thinking During Covid-19 Period	126
Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama Düzeylerinin Mesleki Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi: İş Doyumunun Aracı Rolü	131
Salgın Sürecinde Okulların Yaşadıkları Ortak Sorun Alanlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.....	136
Mesleki Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri	140

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Eğitim Yönetimi Alanında Doktora Eğitimi Alan Öğretmenlerin Doktora Sonrasına İlişkin Beklentileri

Barış Çavuş^a, Hasan Ulvi Evren^b

(a) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye

Giriş

Günümüz bilgi çağında hızla ilerleyen bilim ve teknoloji ile araştıran, bilgiyi üreten, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin ve bu bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmesinde temel görevin eğitime düştüğü söylenebilir (Kabasakal ve Yel, 2020). Seçkin eğitim olarak tanımlanabilecek lisansüstü eğitimin (Karayalçın, 1988'den aktaran Ünal ve İlter, 2010), toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir rolü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Karakütük, 2002; Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora eğitim süreçlerini kapsayan ve kişilerin kendi alanlarında veya farklı alanlarda uzmanlaşmasını sağlayan, bilim insanı ve akademisyen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim programlarını ifade etmektedir (Kahraman ve Tok, 2016). Türkiye'nin de kabul ettiği Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne en üst seviye yükseköğretim alanları yüksek lisans ve doktora eğitimi olarak görülmektedir. Ancak doktora ilk üç seviyeden daha farklı bir anlam yüklediğine dikkat çekmek gerekir. Bu çerçeveye göre yüksek lisans mezunu ile doktora programına kayıtlı kişi, araştırmacılığın ilk aşamasındaki birey olarak görülmekte; doktora diploması sahibi kişi ise mükemmel araştırmacı olarak değerlendirilmektedir. Doktora diplomasına sahip bir araştırmacı; kendi alanında en ileri düzeyde bilgi birikimine sahip ve farklı alanlardan araştırmacıların da kullandığı araştırma teknik ve yöntemleri konusunda ileri düzeyde yetkin kişi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla doktora derecesi sahibi bir araştırmacı, disiplinler arası tecrübeye ve transfer edilebilir yetkinliklere sahip bir kişidir (Günay, 2018). Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan bireylerin farklı beklentileri olabileceği düşünülebilir ki bu varsayımdan hareketle yüksek lisans ve doktora eğitim süreçlerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gereken süreçler olduğu ifade edilebilir.

Eğitim bilimleri alanında, özellikle de eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi daha çok kişisel ve mesleki gelişim beklentisi (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aydemir ve Çam, 2015; Kahraman ve Tok, 2016; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Topal, Sağlam ve Akgün, 2017) ile alınabilirken, doktora eğitimi ise başta akademik kariyer yapma olmak üzere farklı beklentileri karşılama amacı taşıyabilmektedir. Özellikle doktora eğitimi alan bireylerin doktora sonrasına ilişkin nasıl beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenlerin doktora sonrası süreçle ilişkin beklentilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenlerin doktora eğitimini tamamladıktan sonraki beklentileri nelerdir?
2. Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenler, bu beklentilerini ne ölçüde gerçekleştirebileceğini düşünmektedir?
3. Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenler, beklentilerini gerçekleştirmede ne gibi sorunlarla karşılaşabileceğini düşünmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Doktora eğitimi alan öğretmenlerin doktora sonrası süreçle ilişkin beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, araştırma olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, araştırmacının, katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkındaki insan deneyimlerinin anlamını, yapısını ve özünü tanımladığı bir sorgulama izlemidir (Creswell, 2009; Patton, 2002).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'ndeki üç farklı devlet üniversitesinin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimi alan ve devlet okullarında öğretmenlik yapan 9 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı, çalışma için önemli olan özellikleri sıralar ve seçtiği ölçütün doğrudan çalışmanın amacını yansıtmasını ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmesini amaçlar (Merriam, 2013: 77). Bu çalışmada kullanılan ölçüt, katılımcıların doktora eğitimi alıyor olması ve bir devlet okulunda kadrolu öğretmen olarak görev yapıyor olmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve hazırlanan form ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen çalışma grubuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Devam eden pandemi sürecinden dolayı görüşmeler çevrimiçi yöntemle (telekonferans yoluyla) gerçekleştirilmiş, her bir görüşme önceden öğretmenle iletişime geçilerek ve randevu alınarak yapılmış ve görüşmelerin öğretmenlerin müsait olduğu zamanlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutu için veri toplamak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın ve araştırmanın amacı ışığında hazırlanmış, hazırlanan taslak form, görünüş ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 5 akademisyene (4 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi) gönderilmiş ve soruların amaca hizmet etme durumunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler ile birlikte görüşme formu gözden geçirilmiş ve sondalar hariç 3 sorudan oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir. Sonrasında, 2 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve yapılan değerlendirmeler ile birlikte görüşme formu son haline evrilmiştir.

Yanıtlama yanlılığını önleyebilmek amacıyla, görüşme esnasında katılımcıların yaş, cinsiyet, branş vb. demografik bilgileri görüşmenin sonuna bırakılmış, görüşme esnasındaki söylemlerden ve satır aralarından katılımcıların kişisel bilgileri elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına içten ve samimi biçimde yanıt verebilmelerini sağlayabilmek adına görüşme başında kendilerinin kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı söylenmiş, veri kaybını engelleyebilmek ve verileri en iyi biçimde değerlendirebilmek adına görüşmenin kaydedilmesi hususunda kendilerinden izin alınmıştır. Ayrıca, verilerin değerlendirilme ve raporlaştırma aşamasında katılımcıların her birine bir kod isim verilmiş, gerçek isimleri araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmamıştır. Bu bağlamda izlenen yolun, araştırmanın geçerliğine ve güvenirligine katkı sağladığı düşünülmektedir (Merriam, 2013).

Olası veri kaybını engelleyebilmek ve görüşmede alınan notları da verilere yansıtılabilmek adına her bir görüşme, görüşme yapılan günün akşamında yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler sonrasında içerik analizine başlanmış, verileri ilişkilendirerek olası kod ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri toplandıktan ve ilk kodlamalar yapıldıktan sonra, eş zamanlı olarak bazı görüşmeler araştırmacı tarafından eş kodlayıcı olarak belirlenen bir alan uzmanına gönderilmiş ve kendisinden görüşme verilerini sınıflandırması istenmiştir. Eş kodlayıcıdan gelen geri bildirim doğrultusunda veriler yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulmuş, tema ve kategoriler kontrol edilerek son hali verilmiştir. Bu sayede araştırmanın dış güvenirliginin sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin raporlandırmasında ise, katılımcı görüşlerini yansıtılabilmek ve araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlayabilmek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara ve örneklere yer verilmiş, katılımcıların görüşlerinin olduğu gibi, değiştirilmeden yansıtılması sağlanmıştır (Creswell, 2009, 2012, 2014; Merriam, 2013).

Araştırmacıların Rolü

Araştırmanın yürütülmesinde, araştırmacıların Eğitim Yönetimi alanında doktora eğitimi almaları ve kendilerinin de doktora sonrasına ilişkin çeşitli beklentilerinin olması önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacılara göre bu durum, araştırmanın hem güçlü yönünü hem de sınırlılığını oluşturmaktadır. Öyle ki, araştırmanın amacını ve görüşme formunu oluştururken araştırmacılar kendi koşullarını da göz önünde bulundurabilmişlerdir. Ancak araştırmacılar ile görüşme yapılan öğretmenlerin benzer akademik geçmişe sahip olmaları ve dolayısıyla benzer beklentilerinin olma olasılığı, görüşmeler süresince katılımcıların bazı görüşme sorularına, özellikle de

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

doktora sonrasına ilişkin akademik beklentilerle ilgili sorulara, daha çekingen cevap vermelerine yol açmış olabilir.

Bulgular

Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenlerin doktora sonrası sürece ilişkin beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi neticesinde; *doktora sonrası beklentiler*, *beklentileri gerçekleştirebilmeye ilişkin görüşler* ve *beklentileri gerçekleştirmede olası sorunlar* olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. İçerik analizi neticesinde ulaşılan tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İçerik Analizi Neticesinde Ulaşılan Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Doktora sonrası beklentiler	Akademik beklentiler	Akademik çalışma Kadro
	Mesleki beklentiler	Mesleki gelişim ve ilerleme Mesleki verimlilik
	Sosyal beklentiler	Çevre değişimi Fikirlerine önem verilmesi Sosyal saygı
	Ekonomik beklentiler	Ekonomik beklenti var Ekonomik beklenti yok
Beklentileri gerçekleştirebilmeye ilişkin görüşler	Olumlu görüşler	Akademik beklentiler Mesleki beklentiler
	Olumsuz görüşler	Akademik beklentiler Mesleki beklentiler
Beklentileri gerçekleştirmede olası sorunlar	Akademiye ilişkin sorunlar	Liyakat Nepotizm Norm kadro
	Mesleki sorunlar	Değer görmeme Teşvik edilmeme
	Sosyal sorunlar	Cinsiyetçilik Olumsuz yorumlar
	Ekonomik sorunlar	Ders ücreti

Yapılan içerik analizi neticesinde, “*doktora sonrası beklentiler*” teması altında akademik beklentiler, mesleki beklentiler, sosyal beklentiler ve ekonomik beklentiler kategorilerine ulaşılmıştır. “*Doktora sonrası beklentiler*” temasına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Akademik anlamda tabii ki de alanda çok fazla eksikler var. İşin içerisine girdiğimiz zaman ya da yapılan araştırmalara bakıldığında bir sürü araştırma alanlarında eksiklikleri görüyoruz. Bu eksiklikleri tabii ki de tamamlamak istiyorum ya da çalışmalar yapmak istiyorum.” (Esin Öğretmen)

“Kongrelere, seminerlere daha isteyerek katılabilmek, herhangi bir engel çıkmadan daha çok akademik çalışma yapabilmek ve daha kolay katılabilmek istiyorum. Dahası, makale yazmayı çok seviyorum, daha fazla makale yazmak istiyorum.” (Şeniz Öğretmen)

“Uygulama kısmını çok fazla tecrübe ettiğim için teorik olarak edineceğim bilgiler, akademik anlamda edineceğim bilgilerle uygulamadaki becerimi geliştirmek, aynı zamanda da kendi yeteneklerimi artırmak amacıyla da doktora sürecine geçtim.” (Fatih Öğretmen)

“...bir öğretmen olarak alanımda ve öğrencilerime daha fazla katkı sağlayabilirim diye düşünüyorum.” (İsmail Öğretmen)

“Farklı bir ortama farklı bir çevreye girip oradaki insanlarla etkileşimde bulunmak paylaşımda bulunmak beni ciddi anlamda zenginleştiriyor.” (Zahide Öğretmen)

“Akademik amacımın altında aslında maddi sebepler de yatıyor. Daha fazla kazanç elde etmek gibi.” (Kaan Öğretmen)

“*Beklentileri gerçekleştirebilmeye ilişkin görüşler*” teması altında olumlu ve olumsuz görüşler kategorilerine ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

“...akademik anlamda çalışmaya devam edeceğim. O anlamda, yani, doçent olmak hedefim. Onun için çalışmaya devam edeceğim.” (Şeniz Öğretmen)

“...akademiye geçmenin zor olduğunu düşünüyorum.” (İsmail Öğretmen)

“Akademik kariyer anlamındaki beklentimin gerçekleşeceğine çok da olumlu bakmıyorum aslında...” (Esin Öğretmen)

İçerik analizi neticesinde ulaşılan “*beklentileri gerçekleştirilmede olası sorunlar*” teması altında ise akademiye ilişkin sorunlar, mesleki sorunlar, sosyal sorunlar ve ekonomik sorunlar kategorilerine ulaşılmıştır. “*Beklentileri gerçekleştirilmede olası sorunlar*” temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Maalesef hemen hemen her kurumda liyakat ilkesini gözetilmeden yerleştirmeler olabiliyor. Akademiye de durum farklı değil...” (Songül Öğretmen)

“Şu hocanın öğrencisi, şunun arkadaşı, bunun akrabası. Bu bir sorun. Aslında tamamen çalışmalara bağlı olmalı bence... Yani adam kayırma rüşvet, yani sanki toprakların kaderi mi bilmiyorum.” (Esin Öğretmen)

“...yüksek lisans doktora yapmış kendini yetiştirmiş olan personele yeterince değer verilmiyor Milli Eğitim’de...” (Yunus Öğretmen)

“...bu alanda doktorasını yaptığı için yöneticiliğe getirilen herhangi bir arkadaşım yok.” (Zahide Öğretmen)

“Yapıyorsun da ne oluyor, ya da yaptın da ne oldu? Ben de aynı yerdeyim, yani şimdi ne olacak? Doktora bitiriyorsun ama ne olacak?’ diyenler çok oluyor.” (İsmail Öğretmen)

“Doktor sürecinde, ‘o kadar zaman okuyorsunuz, okuyorsunuz da ne olacak?’ diyenler oldu, oluyor.” (Kaan Öğretmen)

“Sadece bir ek ders ödemesi var ama doktora sürecindeki vazgeçme maliyetini düşününce ekonomik anlamda aslında yerine koyamıyor bir öğretmen.” (Yunus Öğretmen)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenlerin doktora sonrası süreçle ilişkin beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada; “*doktora sonrası beklentiler, beklentileri gerçekleştirilemeye ilişkin görüşler ve beklentileri gerçekleştirilmede olası sorunlar*” temaları altında bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın çıkış noktasını da oluşturan “*doktora sonrası beklentiler*” teması altında *akademik, mesleki, sosyal ve ekonomik* beklentiler şeklinde dört kategori ortaya çıkmıştır fakat bunların arasında, öğretmenlerin özellikle akademik ve mesleki beklentilerinin ağır basması dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Oluk ve Çolak’ın (2005) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları ele aldıkları araştırmalarındaki bulgularıyla ve Kahraman ve Tok’un (2016) Eğitim Yönetimi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarındaki bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bahsi geçen araştırmalarda da katılımcıların akademik ve mesleki beklentilerini ön plana çıkarmaları eldeki çalışmanın bu yöndeki bulgularını destekler niteliktedir. Eldeki çalışmada, öğretmenlerin akademik beklentilerinin başında yükseköğretim kurumlarında kadro alabilmek olduğu görülürken, diğer bir akademik beklentilerinin de alana katkı sunabilecek akademik çalışmalara imza atmak yönünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Topal, Sağlam ve Akgün’ün (2017) lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara yönelik araştırmaları da lisansüstü öğrencilerinin akademik kariyer beklentisi içerisinde olduğunu ortaya koyması yönünden eldeki çalışmayla örtüşmektedir. Eldeki çalışmada öğretmenlerin mesleki beklentilerine ilişkin öne çıkan bulgular ise mesleki gelişimlerini sağlama ve mesleki verimliliklerini artırma şeklinde ifade edilebilir. Alabaş, Kamer ve Polat’ın (2012) öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitimi tercih sebepleri üzerine yaptıkları araştırmada da eldeki çalışmaya benzer bulgulara rastlanmıştır ve öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri olarak kişisel gelişim beklentileri, meslekî kariyer beklentileri ve akademik personel olma beklentileri olduğu ortaya konmuştur. Sarıkaya’nın (2018) öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında da benzer şekilde katılımcıların %90’a yakın bir bölümünün lisansüstü eğitim sayesinde alanlarında ileri düzeyde bir gelişim gösterebileceklerine ilişkin bir düşünceye sahip oldukları belirtilmiştir. Doktora eğitimini tamamlamanın kendilerine cüzi bir miktar ek ders artışı dışında ciddi bir getirisi olmaması sebebiyle öğretmenlerin büyük ekonomik beklentiler içerisinde olmadıkları fakat çalıştıkları kurumlarda doktora mezunu olmaları nedeniyle hem fikirlerine daha çok önem verilmesi hem de buna bağlı olarak sosyal anlamda saygınlıklarının artması yönünde sosyal beklentilerinin olduğu belirtilebilir. Koşar, Er ve Kılınç’ın (2019) öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenlerine ilişkin yaptıkları araştırmada da mesleki gelişim ve sosyal statü sağlama bağlamında eldeki çalışmayı destekleyen bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin beklentilerini gerçekleştirilemeye ilişkin görüşleri yine akademik ve mesleki beklentileri üzerinde yoğunlaşırken, bu beklentilerini gerçekleştirilebileceğine ilişkin olumlu görüşleri olan öğretmenlerin yanında, olumsuz yaklaşan öğretmenler de bulunmaktadır. Akademik beklentilerini

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

gerçekleştirebileceğini dile getiren öğretmenlerin , gelecekte bir yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi kadrosu alabilecekleri ve alanda bilimsel çalışmalar yapabilecekleri yönünde olumlu görüşlerinin mevcut olduğu görülmektedir. Mesleki beklentilerini gerçekleştirebileceğine ilişkin olumlu görüş ortaya koyan öğretmenlerin ise ilerleyen zamanda eğitim yönetiminde herhangi bir pozisyonda yönetici olabileceklerine yönelik düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) araştırmaları sonucu elde ettikleri bulgu ile örtüşmektedir. Alabaş, Kamer ve Polat'a (2012) göre, bazı katılımcılar okulda yöneticilik görevi yapmak ya da yöneticilik görevinde yükselmek için lisansüstü eğitimi tercih etmektedirler. Akademik beklentilerini gerçekleştirebileceğine ilişkin olumsuz görüşleri olan öğretmenlerce günümüzde yükseköğretim kurumlarında kadro almanın zor olduğuna ilişkin düşünceler belirtilirken, kadro imkânı olsa bile gerek mevcut düzenini gerekse de içinde bulunduğu çevreyi değiştirmenin kendisi açısından zor olduğunu ifade eden görüşlere de rastlanmaktadır. Kabasakal ve Yel'in (2020) biyoloji öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyabilmek adına gerçekleştirdikleri araştırmada da eldeki çalışmayı destekleyen bulgular yer almaktadır. Kabasakal ve Yel'e (2020) göre, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimine devam etmelerine ket vuran durumların başında eğitimlerini tamamlasalar bile akademik kadroya dâhil olamama kaygısının geldiği belirtilmektedir. Mesleki beklentilerini gerçekleştirebileceğine ilişkin olumsuz görüşlere sahip öğretmenler tarafından ise ülkemizde akademik çalışmalara gereken önemin verilmediği, bireylerin eğitimlerine devam edip kendilerini geliştirebilmeleri için herhangi bir teşvik sisteminin olmadığı hatta eğitimini tamamlayanların bilgi birikimlerinden istifade edilme yoluna gidilmediği yönünde yaklaşımlar ortaya konmuştur.

Beklentileri gerçekleştirmede olası sorunlar kapsamında elde edilen bulgulardan akademiye ilişkin sorunlarda liyakat, nepotizm ve norm kadro sorunları vurgulanırken, mesleki sorunlar kapsamında değer görmeme ve teşvik edilmeme, sosyal sorunlar kapsamında cinsiyetçilik ve olumsuz yorumlar, ekonomik sorunlar kapsamında ise ders ücreti gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından akademiye ilişkin sorunlardan biri olarak norm kadro uygulaması görülmektedir. Bu uygulama nedeniyle kadro bekleyen akademisyenlerde yığılma olduğu ve böyle bir ortamda kadronun kendilerine gelmesinin zor olduğu düşüncesinin mevcut olduğu görülmektedir. Yeterli sayıda kadro açılrsa bile yükseköğretim kurumlarında da ülkemizdeki diğer pek çok kurumda olduğu gibi liyakate dayalı bir atama yerine nepotizmin ağır bastığı ve açılan kadroların bu nedenle eş, dost, akraba ilişkisi olan kişilere tahsis edileceği düşüncesi öğretmenler tarafından ortaya konmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler doktora eğitimi almış olmanın bireylere çalıştıkları kurumda gerek yöneticileri gerekse de çalışma arkadaşlarının gözünde artı herhangi bir değer katmadığını ifade etmektedirler. Okullara müdür ve müdür yardımcısı atamalarında, eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi tamamlayanlara herhangi bir öncelik tanınmaması, öğretmenler tarafından en büyük örnek olarak gösterilmektedir. Doktora eğitimi sürecinde de öğretmenlerin okullarından ya da Milli Eğitim'den eğitimlerini sürdürebilmeleri hususunda herhangi bir destek görmedikleri belirtilmektedir. Teşvik edilmek adına öğretmenlere yansıyan tek şeyin ekonomik sorunlar kapsamında da dile getirilen cüzi orandaki ek ders ücreti artışı olduğu, bunun da öğretmenlerin eğitimlerine devam edebilmek için ihtiyaç duydukları teşvikin sağlanmasında yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Koşar, Er ve Kılıç'a (2019) göre de lisansüstü öğrenimin herhangi bir ekonomik getirisinin olmaması ve masraflı olması gibi nedenlerle öğretmenler lisansüstü eğitime devam edememektedir. Karakütük (2000) tarafından yapılan ve öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerine yer verilen araştırmada Bakanlıkça lisansüstü eğitimin öneminin tam olarak anlaşılamadığı ve öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik edecek özendiricilerin yetersizliği yönündeki bulgular da eldeki çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sabancı'nın (2011) öğretmenlerin lisansüstü öğrenimleri boyunca karşılaştıkları sorunlara yönelik araştırmasında da okul yöneticilerinin lisansüstü öğrenime ilişkin olumsuz tutum, söz ve davranışları öne çıkan bir sorun olarak belirlenmiştir, bu da eldeki çalışmanın öğretmenlerin yeterince teşvik edilmediği bulgusunu destekler niteliktedir. Doktora yapan öğretmenlerin beklendikleri değeri görmemeleri sonucunda bu durumun sosyal ilişkilerine de yansıdığı ve gerek çalışma arkadaşları gerekse de sosyal çevreleri tarafından çabalarının boşuna olduğu şeklinde söylemlerle motivasyonlarının iyice aşağı çekildiği belirtilmektedir. Cinsiyetçi yaklaşım nedeniyle ülkemizde kadınların üst düzey yönetici konumuna gelemediği de sosyal yönden vurgulanan bir başka sorun olarak göze çarpmaktadır. Cam tavan sendromu üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007; Mizrahi ve Aracı, 2010) elde edilen bulgular da eldeki çalışmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin sorun olarak gördükleri bu durumların doktora sonrası beklentilerini gerçekleştirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin de temelini oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Öğretmenlerin akademide liyakat ve nepotizm kaygılarını göz önünde bulundurarak, yapılacak olan öğretim üyesi atamalarında liyakate önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretim üyesi atamalarında “özel koşullar” şüphesiz ki olabilir. Ancak, bu özel koşulların kişiye özel kadro algısı yaratmaması gerekmektedir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Norm kadro yönetmeliği gözden geçirilebilir ve doktor unvanına sahip öğretmenlerin akademiye daha fazla yer almalarına olanak tanınabilir.
- Doktora süresince öğretmenlerin vazgeçme maliyetleri göz önünde bulundurularak, ekonomik anlamda öğretmenlerin güçlendirilmesi sağlanabilir. Bu anlamda lisansüstü eğitimi, özellikle de doktora eğitimi alan öğretmenlerin ek ders ödemelerinde katsayılar daha da artırılabilir.
- Öğretmenlerin akademik çalışma yapması teşvik edilmelidir. Bu anlamda, MEB tarafından 19.06.2020 tarihinde hizmet puanlarına yönelik düzenleme yapılmıştı. Ancak bu uygulama, sendikaların dava açması sonucunda, Danıştay kararıyla durdurulmuştu. Hizmet puanı uygulamasının mesleki anlamda (yer değiştirme, görece iyi okullarda görev yapma vb.) önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak, uygulamanın gözden geçirilmesi ve yeniden yürürlüğe koyulması önerilebilir. Böyle bir uygulamanın, öğretmenlerin mesleki beklentilerini olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir.
- Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi alan öğretmenlerden eğitim yöneticisi olmak isteyenlerin, aldıkları doktora derecesi dikkate alınarak atamalarının yapılmasına ilişkin düzenleme getirilebilir.
- Her ne kadar “Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne eğitim yönetimi alanında düzenlenen program sonunda başarılı olanlara verilen Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak” ifadesi, okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında eğitim almasını zorunlu kılsa da, üniversite işbirliği ile ilgili bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Doktora eğitimi, eğitim yönetimi, beklenti, öğretmen

Kaynakça

- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4. Baskı)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Kabasakal, Ç., & Yel, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 243-259.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme-lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karayağcı, Y. (1988). *Lisansüstü eğitim: Yükseköğretimde değişmeler*. Ankara: TED Yayınları.
- Koşar, D., Er, E., & Kılıç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mizrahi, R., & Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.
- Oluk, S., & Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17, 141- 144.
- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 117-135.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. California: Sage Publications.



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Sabancı, A. (2011). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri, 7-8 Ekim 2011 Ankara. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.
- Sarıkaya, B. (2018). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, (74), 1-10.
- Sevinç, B. (2001). *Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34(1), 125-137.
- Topal, M., Sağlam, H. İ., & Akgün, Ö. E. (2017). Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book*, 109-117.
- Ünal, Ç., & İter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Portfolyo Değerlendirme: Alternatif Bir Öğretmen Denetimi Yaklaşımı

Bariş Çavuş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye

Giriş

Eğitim ile ilgili önemli konulardan birisi de denetimdir. Çünkü denetim, eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde çok büyük öneme sahiptir. Eğitimin geliştirilmesinde çok büyük öneme sahip olan denetime ve denetim uygulamalarına sürekli olarak yeni bakış açıları getirilmektedir. Eğitim ile ilgili diğer alanlarda olduğu gibi, denetim alanında yaşanan gelişmeler de çağın gereklerine ve yeni okul anlayışına göre şekillenmektedir. Denetim sisteminin genel amacı, eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir. Çünkü okulların varlık sebebi önce öğretmenler ve yöneticiler değil, öğrenciler ve toplumdur. Bundan dolayı denetim etkinliklerinin ilk amacı, daha iyi bir eğitime ulaşılabilmesi için gerekli olan yolların araştırılması olmalıdır (Yılmaz, 2004: 294).

19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edile gelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde, öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkmamaktaydı. Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır (Karakuş, 2010: 182).

Son yıllarda toplumlarda ve sistemlerde meydana gelen bu değişme ve gelişmeler, denetim sistemlerini de etkilemiştir. Bilgi patlaması ve teknolojik ilerleme; değişen nüfusun değişen istemleri; eğitimin öneminin ve eğitime katılımın artması, eğitim sistemlerinin büyümesi ve çeşitlenmesi, sorunların yerelleşmesi ve yetkililerin devredilmesi, denetimi etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Bu gelişmeler göz önünde bulundurulduğu zaman çağdaş denetim yaklaşımında, katılımlı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması gerekmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımları sınıf içi etkinliklerin geliştirilerek, etkililik düzeyinin en üst düzeye çıkarılması üzerinde yoğunlaşmaktadır (Yılmaz, 2004: 294).

Bu bağlamda bu çalışma, çağdaş denetim yaklaşımlarından portfolyo değerlendirme üzerinde odaklanmaktadır. İlk olarak öğretim portfolyosunun farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlamaları ele alınmış, daha sonra ise portfolyoların kullanımı, bir öğretim portfolyosunda bulunması gerekenler, klinik denetimin bir parçası olarak portfolyo, portfolyonun değerlendirilmesi ve sakıncaları üzerinde durulmuştur.

Öğretim Portfolyosunun Tanımı

Portfolyonun, öğrenci değerlendirme biçimi olarak zengin bir geçmişi vardır. Ancak son yıllarda portfolyonun yetişkinler tarafından kullanımı, yetişkinin yetişmesini ve gelişmesini daha bütüncül olarak kayıt altına almanın bütüncül yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuçları ağır ve riskli olan hesap verebilirlik çağında, öğretmen performansı, hemen hemen standartlaştırılmış test sonuçları gibi biçimlendirilmiş ve ölçülebilir ölçümlerin olduğu öğrenci performansına dayanmaktadır. Hesap verebilirlik çağı ilerledikçe okul sistemleri, öğretmenlerin her gün ne yaptığını gözden kaçırmakta ve öğrenmedeki standartlaştırılmış değerlendirmeler yoluyla ölçülemeyen kazanımları – hem öğretmenler hem de öğrenciler için – kaybetme riskini taşımaktadır. Belki de portfolyo, öğretmenlerin işlerinden ne öğrendiklerini inceleyen bir yoldur. Hem değerlendirme hem de mesleki gelişimde, öğrenme sürecini yansıtan uygulama ürünleri yoluyla gelişmeyi kaydetme sürecidir (Zepeda, 2016: 277-278).

Campbell vd.'ne (1997: 3) göre bir portfolyo yalnızca projelerin ve ödevlerin bir dosyası ya da öğretime ilişkin anıların albümü olmayıp, mesleki yetişmenin örgütlü ve hedefe yönelik belgelendirmesi ile öğretime denilen karmaşık davranışta başarılı olmuş yeterlidir (akt. Zepeda, 2016: 279).

Öğretim portfolyosu ise, bir öğretmen tarafından oluşturulan çalışmaların bir koleksiyonudur. Nasıl ki bir sanatçı kendi becerilerini sergilemek için çalışmalarından oluşan koleksiyonunu kullanır, bir öğretmen de kendi becerilerini gösterebilmek için portfolyosunu sergiler. Bu nedenle öğretim portfolyoları, öğretim sürecinde bilgi ve becerilerinin sergilenebilmesi için öğretmenlerce oluşturulan dosyalardır. Portfolyo, öğretmenin

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

çalışmalarını değerlendirmede, derslerin etkililiğini belirlemede ve kişilerarası etkileşimleri ölçmede kullanılan bir yansıtma aracıdır (Doolittle, 1994).

Seldin'e (1991: 3) göre öğretim portfolyosu bir öğretmenin güçlü yanlarının ve öğretim başarılarının bir betimlemesidir. Portfolyo, bir öğretmenin öğretim performansının kapsam ve niteliğini öne çıkaran belge ve materyalleri tanımlamaktadır (Babin, Shaffer & Tomas, 2002: 37).

Wolf 'a (1996) göre öğretim portfolyosu öğretmenler tarafından üretilen ve onların öğretim ile ilgili bilgi ve becerilerini sergileyen çalışmaların bir koleksiyonudur (akt. Taş & Cengizhan, 2013: 5).

Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin kendi uygulamalarını yansıttıkları, analiz ettikleri, bunları yazarak ve tartışarak diğer meslektaşlarıyla paylaştıkları çağdaş bir denetim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğretmenler, kendilerini değerlendirdikten ve bunları diğer meslektaşlarıyla paylaştıktan sonra, elde ettikleri sonucu yazılı olarak müdür, denetici veya kılavuz rolünde olan, bir üst basamaktaki kişiye iletirler. Bu üst konumdaki kişi, süreçten elde edilen sonuçları değerlendirerek, öğretmenlere gerekli geri bildirim sağlar (Sullivan & Glanz, 2000). Bir öğretim portfolyosu genel olarak öğretmenin belli bir zaman periyodu içinde toplamış olduğu iş örneklerinden ve bunlara ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerden oluşmaktadır (Karakuş, 2010: 187-188).

Babin vd.'ne (2002: 37) göre bir öğretim portfolyosu, her şeyden öte, biçimlendirici (formative) bir tanımlamadır. Özellikle biçimlendirici değerlendirme için kullanıldığında, yansıtıcı yorumlar portfolyoların güçlü yanı olarak görülürken, bu yorumları desteklemek için somut kanıtlar (ders programı, ödevler, öğrencilere geri bildirim, öğrencilerin öğrenme kanıtları ve mesleki gelişim ile ilgili kanıtlar) mevcut olmalıdır. Dahası, bir öğretim portfolyosunda toplanan materyaller, bir öğretmenin öğretim performansının kapsamını ve niteliğini bütünüyle yansıtır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, öğretim portfolyosunun bir öğretmen tarafından oluşturulan çalışmaların bir koleksiyonu, öğretim performansının niteliğinin ve mesleki gelişiminin uygulama ürünlerinin kaydedilmesi süreci olduğu ifade edilebilir.

Öğretim Portfolyosunun Kullanımı

Öğretim portfolyosunun kullanım amaçları değişkenlik göstermekle birlikte, temel olarak *değerlendirme* (sonul değerlendirme) ve *gelişim* (biçimlendirici/olgusal değerlendirme) amacıyla kullanılabilir. Sonul değerlendirme, amaçları işgören alım süreci, terfi, yıllık değerlendirme ve ödüllendirme gibi işgörenle ilgili kararların yanı sıra maaş ve kariyer kararları gibi durumları içerirken, biçimlendirici değerlendirme öğretimi kolaylaştırma, içgözlem (introspection), profesyonel planlama, yapıcı geri bildirim ve etkileşim gibi öğretim uygulamaları ile ilişkili kullanımları kapsamaktadır (Babin vd., 2002: 37-38; Karakuş, 2010: 188).

Doolittle'a (1994) göre öğretim portfolyosu, eğitimsel bir araçtır ve iki şekilde kullanılabilir. Öncelikle portfolyolar, bir öğretmenin etkililiğini değerlendirmede, özellikle sertifika verme ve işe alma kararlarında, gerçek (authentic) bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir. İkinci olarak ise öğretim portfolyoları, öğretmenlerin öğretimlerini ve profesyonel seviyelerini geliştirebilmek için gerekli olan geri bildirim kendilerine sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Colorado Üniversitesi, Marquette Üniversitesi ve Murray Devlet Üniversitesi gibi eğitim kurumları işgören seçiminde bu portfolyoları kullanmaktadır (Doolittle, 1994). Türkiye'de Milli Eğitim sistemi ve YÖK bünyesinde öğretim personelinin işe alım sürecinde ulusal testler (KPSS, ALES, YDS) kullanılsa da, yükseköğretim açısından değerlendirildiğinde, akademisyenlerin, özellikle de öğretim üyelerinin istihdam ve görevde yükselme sürecinde hazırladıkları dosyalar öğretim portfolyosuna örnek olarak gösterilebilir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretmenlerin ise, öğretim portfolyosu oluşturmaları zorunlu olup gerektiğinde değerlendirme ve denetim amaçlı kullanılabilir. Bu dosyada bulunması gerekenler bir sonraki bölümde detaylı olarak açıklanmaktadır.

Bir Öğretim Portfolyosunda Bulunması Gerekenler

Bir portfolyonun ne içermesi gerektiği üzerine çeşitli görüşler olmasına rağmen, karar sadece bir kuralı belirtmelidir: öğretmen tarafından konulan hedefler (Sanborn & Sanborn, 1994'ten akt. Zepeda, 2016: 280-281). Zepeda'ya (2016: 281) göre bir portfolyoda;

- Yazılı belgeler (*Amaçlanan öğrenci çalışmaları, ders planları, test sonuçları, öğretim programı ile ilgili taslaklar, biçimsel değerlendirmeler, mektuplar*),
- Fotoğraflar ve diyagramlar,
- Ses ve video kayıtları bulunabilir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Bir öğretim portfolyosunda nelerin bulunması gerektiği bu portfolyonun nasıl kullanılacağına bağlıdır. Genel olarak bir öğretim portfolyosu şunların bazılarını ya da tamamını içermektedir (Doolittle, 1994):

- Öğretmenin özgeçmişi,
- Sınıf tanımlaması: zaman (ders programı), seviye (kaçıncı sınıf olduğu) ve içerik,
- Yazılı sınavlar: Ulusal sınavlar ve belgeler,
- Öğretmenliğin felsefesi ve amaçları ile ilgili bir yazılı beyan,
- Öğretimi geliştirmeyi hedefleyen belgeler: seminerler, programlar vb.,
- Uygulanmış ders planları, çalışma yaprakları ve alınan notlar,
- Test, kısa süreli sınavlar ve projeler gibi notlanmış öğrenci çalışmaları,
- Derslerin görsel/işitsel ders kayıtları,
- Akran gözlemi kayıtları,
- Öğretimle ilgili yazılı yorumlar,
- Duyuru panoları ve projelere ilişkin fotoğraflar.

Acheson ve Gall (1987) ise bir öğretim portfolyosunda bulunması gerekenleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır (akt. Aydın, 2014: 175-176):

- Eylem araştırması projeleri,
- Test ve değerlendirme sonuçları,
- Sertifikalar,
- Program materyalleri,
- Öğrenci dönütleri ve denetmen raporları,
- Ödüller ve onur belgeleri,
- Günlükler ve yazılar,
- Öğretimin ilgili diğer alanları ve dersler hakkında bilgiler,
- Literatür taramaları,
- Öğretimde ve kişisel çalışmalarda kullanılan bilgisayar ve medya çalışmaları,
- Gözlem kayıtları,
- Aile katılımını artırıcı çalışmalar ve kayıtlar,
- Eğitim felsefesi,
- Fotoğraflar,
- Mesleki örgütler ve komitelere üyelik ve çalışmalar,
- Öğrenci gereksinimlerine uygun hale getirilmiş ders planları,
- Video kayıtları,
- İş deneyimi listesi.

Babin vd. (2002: 38), bir öğretim portfolyosunda olması gerekenleri ; *öğretim sorumlulukları, öğretim felsefesi, öğretimin etkililiği ile ilişkili kanıtlar ve öğretimsel gelişim* olmak üzere dört temel başlık altında toplamış ve bu sınıflandırmayı aşağıdaki şekilde detaylandırmıştır:

- Öğretim sorumlulukları (*Öğretilen dersler, farklı hazırlık çalışmaları, her sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenim seviyesi, öğretimle ilgili aktivitelere harcanan haftalık ders saati ve saat sayısı, ders içeriği, okul dışı öğretim, aşırı ders yükü ve yaz öğretimi, danışmanlık ve çalışma saatleri, staj veya danışmanlık sorumlulukları, ders programının niteliği*),
- Öğretim felsefesi (*Arzulanan temel hedefler ve çıktılar, öğrenci gözündeki imaj, farklı dersler için farklı hedef ve misyonlar, disiplinin öğrencilerin eğitimindeki rolü, öğretim biçimi, akıl hocalarından ve rol modellerinden alınan dersler*),
- Öğretmenin etkililiği ile ilişkili kanıtlar (*Öz değerlendirme, gözlemcilerinden alınan açıklamalar, meslektaşların ders materyalleri ile ilgili değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmeleri, öğretim ödülleri/onur belgeleri, sesli veya görüntülü kayıtlar, ön-test/son-test uygulamaları, örnek öğrenci çalışmaları, müfredat yenilemesi ile ilgili kanıtlar, genel sınavlarda öğrenci performansları*),
- Öğretimsel gelişim (*Eğitim seminerlerine katılım, öğretimle ilgili profesyonel toplantılara katılım, öğretimle ilgili makale ve sunumlar, gelişen ders içeriği, yenilikçi faaliyetler, bütünleştirici ve çok fonksiyonlu yaklaşımlar*).

Türk Milli Eğitim sistemi bünyesinde belirlenen standartlara göre bir öğretim portfolyosu ; *öğretmen dosyası, öğretmen rehberlik dosyası ve öğretmen kulüp dosyası* olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır ve bu dosyaların içerişi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

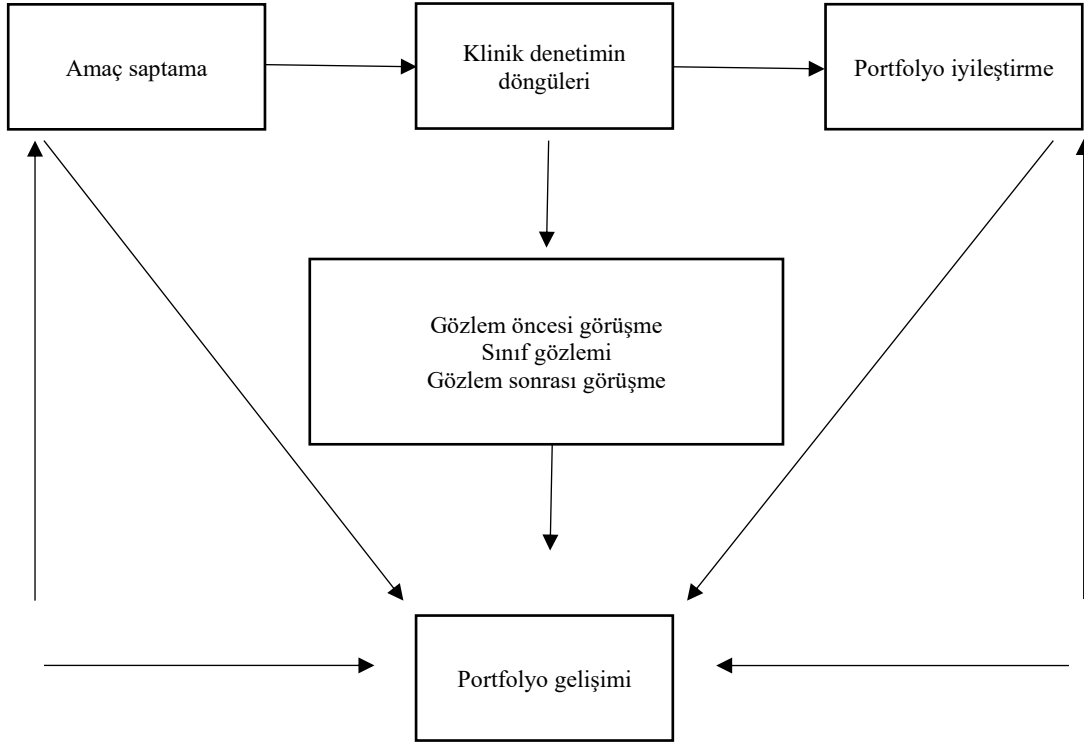
(http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/50/08/748839/dosyalar/2015_02/01014908_dosyalardabulunmasigerekenevraklar.pdf):

- Bir öğretmenin dosyasında bulunması gerekenler (*Öğretmen tanıtım sayfası ve özgeçmiş, Türk bayrağı, Atatürk portresi, İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe, Talim Terbiye Kurulu Öğretim Programı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, iş takvimi, yıllık planlar, günlük planlar, okul zümre tutanakları, ilçe zümre tutanakları, şube öğretmenler kurulu kararları, dersine girilen sınıfların sınıf listesi, performans çizelgesi, proje değerlendirme formu, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) öğrencisi varsa dosyası, yazılı kâğıtları ve ayrıntılı puanlanmış cevap kağıdı*),
- Bir öğretmenin rehberlik dosyasında bulunması gerekenler (*Rehberlik yıllık planı, sınıf listesi, sınıf oturma düzeni, sınıfın haftalık ders programı, öğrenci devam- devamsızlık çizelgesi, veli iletişim bilgileri, öğrenci tanıma fişleri, sınıfın dersine giren öğretmenlerin listesi, kulüp listesi, veli bilgi formu, öğrencilerin tüm derslerden aldıkları notlar*),
- Bir öğretmenin kulüp dosyasında bulunması gerekenler (*Kulüp yönetmeliği, karar defteri, pano çalışmaları dosyası, öğrenci listesi, belirli günler ve haftalar çizelgesi*).

Bununla birlikte, özellikle Covid-19 pandemisi nedeniyle hem okullarda hem de eğitim süreçlerinde yaşananlarla bağlantılı olarak, Covid-19 salgın dönemi ile ilgili önemli görülen evraklar ve uzaktan eğitim süreci evraklarının da öğretmen dosyasına dâhil edilmesi önerilmektedir (www.mebpersonel.com).

Klinik Denetimin Bir Parçası Olarak Portfolyo

Zepeda`ya (2016: 283) göre portfolyo oluşturma sürecinin klinik denetim ile birleştirilmesi genişletilmiş öğrenmeyi destekler. Genel amaçların saptanması ile bir öğretmenin tüm yıl boyunca keşfedeceği alanı seçmesi , sınıf gözlemlerinin bu amaçlara yönelik şekillenmesine olanak sağlar. Portfolyolarda bulunacak ürünlerin seçimi, klinik denetim sürecinin önemli bir parçası olan sınıf gözleminden toplanan veriyle ilişkilendirilebilir. Ürünlerin çözümlenmesi, gözlem sonrası görüşmeye bilgi sağlayabilir ve onu zenginleştirebilir. Portfolyo denetimin, klinik denetim süreçlerinin nasıl bir parçası olabileceğini gösterebilmek için Zepeda (2016: 284) şu modeli geliştirmiştir:



Şekil 1. Portfolyo Denetimi

Kaynak: Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama araçları ve kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi

Bu modelde, tüm etkinlikler gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi ve gözlem sonrası görüşmenin içine yerleştirilmiştir. Bu model, etkili portfolyo gelişimi için ihtiyaç duyulan becerilerin, klinik denetimin süreçlerini gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulanlarla özdeş olduğunu varsaymaktadır.

Klinik denetimi geliştirmek ve akran koçluğunu yaygınlaştırmak için portfolyoyu kullanan eğitimciler, insanların başkalarının eşliğinde öğrenebildiklerinde ve değişiklik yapılan uygulamaların sonuçlarını somut bir şekilde görebildiklerinde, öğrenme sürecini daha anlamlı bulduklarına inanmaktadırlar. Bu anlamda portfolyo denetimi, öğretmenin tek başına ya da meslektaş veya denetmen desteği ile giriştiği öğretim sürecini geliştirme çabalarını desteklemektedir (Zepeda, 2016: 278).

Öğretim Portfolyosunun Değerlendirilmesi

Her portfolyo eşsizdir ve bireye uygun olarak düzenlenmelidir. Mesleki gelişimin bir amacı olarak, bu durum olumlu bir özelliktir. İşgörenle ilgili kararlar vermede bir araç olarak ise, standartlaştırmanın olmaması bir problemdir (Doolittle, 1994). Bir portfolyo, değerlendirmenin dinamik olduğu ve öğretmen performansının en zengin betimlemelerinin, gerçek ortamlardan zaman içinde toplanan çoklu veri kaynaklarına dayalı olduğu düşüncesini temsil etmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi sürekli bir süreçtir ve amaç geliştirmede, ürünlerin seçiminde, sınıf gözlemlerinden toplanan veriler yoluyla ürünlerin etkisini değerlendirmede ve gerektiğinde uygulamalarda değişikliğe gidebilmede etkin olduğunda bu değerlendirme bir anlam ifade etmektedir (Zepeda, 2016: 280).

Değerlendirme amacıyla kullanılan portfolyolarda belli başlı özellikler bulunmalıdır. Johnston ve Tomas'a (2005) göre bu özellikler:

- **Çok kaynaklılık:** Veriler hem bireylerin kendilerinden hem de onların ortaya koydukları ürünlerden elde edilmelidir.
- **Otantik olma:** Elde edilen veriler, portfolyoyu profesyonel alanla doğrudan irtibatlandırıcı nitelikte olmalıdır.
- **Dinamiklik:** Elde edilen veriler, zaman içindeki performansı gösterici nitelikte olmalıdır.
- **Açıklık:** Portfolyonun amaçları açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- **Bütünlük:** Portfolyo; bilgi ve becerileri, uygulamadaki gerçek olaylarla doğrudan irtibatlandırıcı nitelikte olmalıdır.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- *Sahiplenmeye dayalı olma*: Katılımcı, kendi kişisel ve profesyonel hedeflerine göre süreci yönlendirebilmelidir.
- *Çok amaçlılık*: Portfolyo, hem bireysel hem de örgütsel anlamdaki performansı değerlendirici nitelikte olmalıdır (akt. Karakuş, 2010: 188).

Bir portfolyonun tutulması ve değerlendirilmesi süreçlerinde temel olarak dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doolittle, 1994):

- *Yavaş başlayın*: Değerleme veya büyüme için portfolyo analizini yapmak, zaman alır. Bir portfolyo programının geliştirilmesi, uygulanması ve düzenlenmesinin bir iki yıl alabileceğini göz önünde bulundurun.
- *Kabul kazanın*: Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin portfolyo kullanımını kabul etmeleri son derece önemlidir. Yöneticiler portfolyoların önemini ve kullanılabilirliğini öğretmenleri ile ilişkilendirmezse, süreç başarısız olur. Aynı şekilde, eğer öğretmenler portfolyo yaklaşımına değer vermezlerse, başarı sağlamak için gereken gayreti göstermezler.
- *Sürekli sahiplenin*: Öğretmenler portfolyo geliştirme sürecine başından beri dâhil olmalıdır.
- *Uygulamada iletişim kurun*: Öğretmenler, portfolyoların nasıl kullanılacağını açıkça bilmelidir. Eğer gelişim amaçlı kullanılacaksa, beklenen yapı ve amaçlanan puanlama yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.
- *Modelleri kullanın*: Diğer kurumlar tarafından kullanılan portfolyo modelleri hâlihazırda mevcuttur. Bu modeller kolayca adapte edilebilir ve model olabilir.
- *Seçici olun*: Portfolyolar, öğretmenin yaptığı her şeyi içermemelidir. Bir portfolyo, bir öğretmenin uzmanlığını ve kazanımlarını yansıtan ve kanıtlayan, özenle seçilmiş öğeler içerir.
- *Gerçekçi olun*: Portfolyolar, gerçek değerlendirmenin biçimlerinden yalnızca bir tanesidir. Bu nedenle, değerlendirme sürecinin bir parçası olarak diğer ölçütlerle birlikte kullanılmalıdır.

Bir öğretim portfolyosunun uygulanmasının başarıya ulaşmasındaki anahtar nokta, bir eğitim örgütünün, öğretimin etkililiğinin etkileşiminde ve bu etkililiği geliştirmede portfolyoyu önemli bir araç olarak görmesi ve kabul etmesidir (Babin vd., 2002: 41). Portfolyo değerlendirme sürecinin sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için; kullanılan standart materyaller kısa, öz, anlaşılması ve doldurulması kolay bir şekilde hazırlanarak ölçme hatalarının önüne geçilmeli ve elde edilen veriler ölçme ve değerlendirme uzmanı ya da gerektiğinde portfolyo uzmanı gibi bu konuda yetkin kişiler davet edilerek değerlendirilmelidir (Karakuş, 2010: 188).

Portfolyo Değerlendirmenin Sakıncaları

Öğretmenlerin portfolyolarla değerlendirilmesinin bazı sakıncalarının olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Peterson'a (1995'den akt. Aydın, 2014: 179-180) göre, bu sakıncalar aşağıdaki gibidir:

- Portfolyolar zengin veri kaynakları olmalarına rağmen, belirli bir standartlarının olmaması ve niteliğinin yargılanmasındaki zorluk açısından dezavantajlı bir uygulamadır.
- Portfolyolar bazı ilke ve kurallara göre sınıflandırılmazlarsa, fiziksel olarak çok kalabalık ve fazla yer tutan dosyalar haline alabilirler.
- Portfolyolarda öğrenci ve akran görüşleri gibi değerlendirmelere fazla yer verilmez.
- Portfolyolar öğretmenlerin güçlü yönlerini gösterebilirler ancak öğretmenlerin gerçek performansları daha uzun vadeli çalışmalarla saptanmalıdır.
- Sonuç değerlendirme aracı olarak portfolyoların kullanılması, hem kanıt hem de yargı boyutunun saptırılmasına yol açabilir. Bu nedenle, yukarıda da belirtildiği gibi, portfolyolar değerlendirme araçlarından biri gibi görülmeli ve o şekilde kullanılmalıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut eğitim sisteminde uygulanan denetim sisteminin çağdaş denetim sistemlerinin ilke ve prensipleri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Mevcut denetim sisteminde ürünün değerlendirilmesi yapılmakta, sürecin tamamının değerlendirilmesi ve özellikle de sınıf içerisinde etkinliklerin görünmeyen yüzü ihmal edilmektedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki, çağdaş denetim yaklaşımlarında ortak amaç, eksik bulmak değil, öğretmen ile işbirliği içerisinde öğretim sürecinin etkililiğini artırmaktır (Yılmaz, 2004: 309). Bu anlamda denetim, anlık bir durum tespitinden öte gelişimsel bir süreç olarak ele alınmalı, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca devam etmesi gereken sürekli öğrenme ve kendini geliştirme çabalarını destekleyecek ve bu yolda onları güdüleyecek bir araç olarak görülmelidir (Karakuş, 2010: 195).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Çağdaş denetim yaklaşımlarından portfolyo değerlendirme sürecinde, öğretim portfolyolarına olan ihtiyacı anlamak, öğretim sürecinin doğasını anlama ile yakından ilişkilidir çünkü bir süreç olarak öğretim, çeşitli bağlamlara göre değişen karmaşık ve zorlayıcı bir süreçtir. Uygulanan bir yöntem veya bir sınıftaki bir etkinlik için kullanılan bir teknik diğeriyle tamamen etkisiz olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretimlerini ayrıntılı olarak düşünmeleri, gerekli değişiklikleri yapmaları veya gerektiğinde profesyonel yardım almaları gerekebilir. Bunu yaparken, öğretim deneyimleri ve öğretimle ilgili tartışmalar artar ve öğretmenler mesleki anlamda büyür ve gelişirler (Taş & Cengizhan, 2013: 1).

Portfolyo değerlendirmenin tüm bu süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, her ne kadar sakıncaları olduğu göze çarpsa da, denetim sürecinde özellikle öğretimi geliştirmede fayda sağlayacağı açıktır. Ancak, burada araştırmacıların da ortak olarak üzerinde olduğu, dikkat edilmesi gereken unsur portfolyo değerlendirmenin sonul bir değerlendirme aracı olarak görülmemesi gerektiğidir. Portfolyo değerlendirme, denetim sürecine değerlendirme araçlarından biri olarak, klinik denetimin bir parçası olarak dâhil edilebilir.

Anahtar Kelimeler

Portfolyo değerlendirme, öğretmen denetimi, çağdaş denetim.

Kaynaklar

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1987). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. New York: Longman.
- Aydın, A. (2014). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Babin, L. A., Shaffer, T. R., & Tomas, A. M. (2002). Teaching portfolios: Uses and development. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 35-42.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. (1997). *How to develop a professional portfolio: A manual for teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Doolittle, P. (1994). Teacher portfolio assessment. *ERIC/AE Digest*.
- Johnston, M., & Thomas, M. (2005). Riding the wave of administrator accountability: a portfolio approach. *Journal of Educational Administration*. 43(4), 368-386.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. CorwinPress Inc: California.
- Sanborn, J., & Sanborn, E. (1994). A conversation on portfolios. *Middle School Journal*, 26(1), 26-29.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Taş, S., & Cengizhan, L. (2013). Teacher portfolios are on stage for professional development: A qualitative case study. *Social Sciences Research Journal*, 2(2), 1-14.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53(6), 34-37.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar* (Çev. Ed. A. Balcı & Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/50/08/748839/dosyalar/2015_02/01014908_dosyalardabulunmasger_ekenevraklar.pdf (Erişim tarihi: 20.10.2017)
- <https://www.mebpersonel.com/meb-personel/meb-ogretmen-ve-aday-ogretmen-dosyasinda-bulunmasi-gereken-evraklar-20-h248683.html> (Erişim tarihi: 01.11.2021)

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Eğitim Yönetimi Çocuk Korumanın Neresinde?

Davut Elmacı^a

(a) Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye

Giriş

Çocukluk algısındaki gelişmeler ve hak temelli bakış açıları, çocukları koruyucu önlemleri daha önemli hale getirmektedir. Bu nedenle toplumlar kendi olanakları ve çocukluk algılarına göre çocukları koruyucu önlemler geliştirmeye çalışmaktadırlar. Çocuk korumanın tüm toplumu ilgilendiren bir konu olarak görülmesi, farklı disiplinlerden çocuk korumaya yönelik katkı sağlayacak uygulamalar beklentisini oluşturmaktadır. Ancak eğitim yönetimi alanında çocuk koruma konularının yeterince ele alındığını söylemek zordur. Günümüzde çocuk korumaya bütüncül bakış açılarının arttığı bir ortamda eğitim yönetiminin çocuk koruma sistemi içerisindeki yerinin ne olduğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu çalışma kavramsal bir çalışma olup, çalışmada ulusal ve uluslararası yasa ve politika belgeleri ile çocuk koruma ve eğitim bilimleri alanındaki ilgili yayınlar incelenerek çocuk koruma ve eğitim yönetimi kavramları ve bunlar arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın kavramsal çerçevesi

Eğitim yönetimi

Eğitim yönetimi tanımlanırken genelde eğitimin ne olduğundan hareket edilerek tanımlanmaya çalışılır. Eğitimin, eğitim örgütünün ya da eğitim kurumunun nasıl tanımlandığı, eğitim yönetiminin ne olduğu algısını etkilemektedir. Günümüzde eğitim, “istendik davranış değiştirme”nin çok ötesinde anlamlar kazanmıştır. Özdemir (2020), eğitim yönetiminin temel amacının eğitim ve öğretimi desteklemek olduğunu ifade etmektedir (s.9). Balyer (2019) ise eğitim yönetiminin, eğitim sisteminin ya da eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmeyi hedeflediğini söylemektedir (s.5). Diğer yandan eğitim yönetiminin “Bir bilim mi, uygulama alanı mı?” olduğuna ilişkin tartışmalar da devam etmektedir (Balci, 2008; Oplatka, 2016). Özdemir (2018), bir bilim ve uygulama alanı olarak eğitim yönetiminin, yönetsel olguları eğitim örgütleri bağlamında anlamaya ve açıklamaya çalıştığını ifade etmektedir (s.5). Genel olarak bakıldığında eğitim yönetiminin daha çok okul örgütü bağlamında tanımlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Yani eğitim örgütü denilince çoğunlukla okullar kastedilmektedir (Aydın, 2010; Hoy & Miskel, 2012). Bursalıoğlu (2002) da eğitim yönetiminin ağırlık merkezinin okulların üzerinde olduğunu ifade etmektedir.

Çocuk koruma

Başta Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) olmak üzere ulusal ve uluslararası belgeler her çocuğun risklerden ve istismardan uzak, kendi potansiyelini ortaya koyabileceği sağlıklı bir yaşama hakkı olduğunu kabul etmektedir. Türkiye’de 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu’nda (SHK) ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda (ÇKK) korunmaya ihtiyacı olan çocukların yasal tanımı yapılmıştır. 2828 sayılı SHK’da korunmaya ihtiyacı olan çocuk; “*Beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; (1) Ana veya babasız, ana ve babasız, (2) Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, (3) Ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen, (4) Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuk*” olarak tanımlanmıştır (SHK, 1983, m.3). 5395 sayılı ÇKK’da ise “*Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk*” korunma ihtiyacı olan çocuk olarak kabul etmiştir (ÇKK, 2005, m.3).

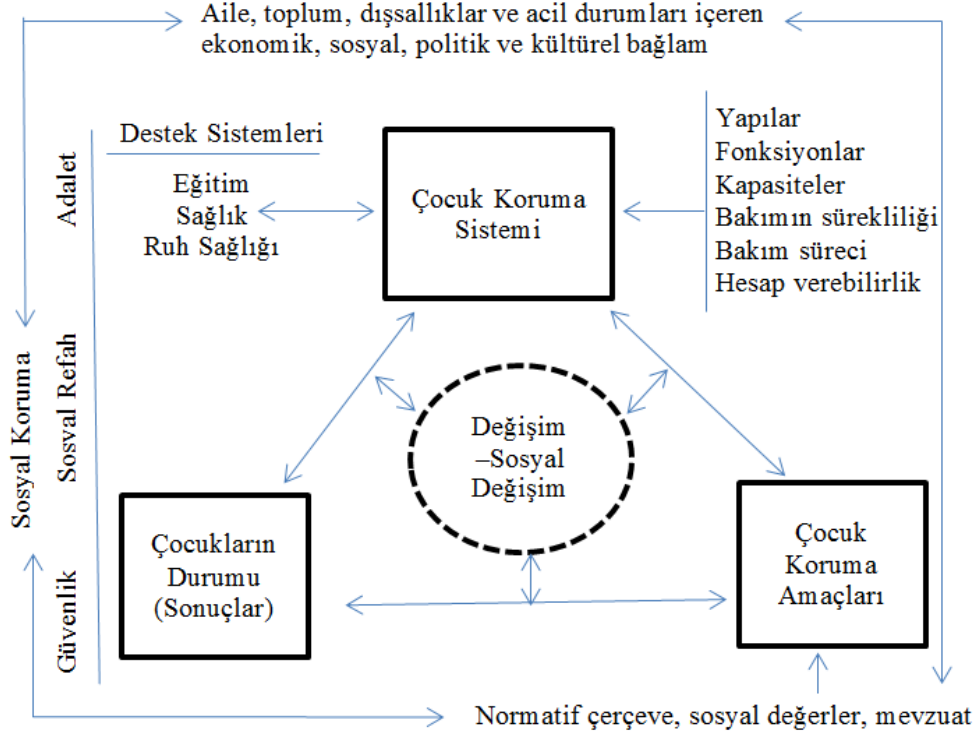
Her ne kadar yasal tanımlar çocuk korumaya bir sınır çiziyormuş gibi görünse de esasında çocukların bedensel, ruhsal, ahlaki, zihinsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin ve kişisel güvenliklerinin güvence altına alınması, her türlü istismardan ve ihmalden korunmaları büyük sorumluluk alınması ve çaba gösterilmesi gerektiren bir durumdur. Bu nedenle çocuk koruma, çocukların sadece mevcut risklerden korunmasını ya da asgari düzeyde bakımlarının sağlanmasını değil, aynı zamanda onların refahının en üst düzeye çıkarılmasını da içerir (Munro, 2020).

Çocuk koruma sistemi

Tarih boyunca çocuklar çok çeşitli sorunlar yaşamışlardır. Bu sorunların başlıcaları; toplumda ya da aile içinde istismara uğrama, yetersiz bakım koşulları, zorla çalıştırılma, eğitim olanaklarına tam olarak erişememe gibi sorunlardır. Yaşanan gelişmeler çocukların karşı karşıya kaldıkları sorunların birbirinden ayrı ele alınmasının doğru olmadığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, çocuk koruma tek boyutlu değildir ve aile, toplum,

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

adalet, eğitim gibi sistemlerin çocukların korunmasında yakın etkileşim içerisinde olması gerekmektedir (Elmacı, 2016). Böylelikle çocuk koruma meselesinin sistem yaklaşımıyla ele alınması bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedendir ki Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası örgütler, çocuk korumayı sistem yaklaşımıyla ele almaktadırlar. Çocuk koruma sisteminin içerik ve dinamikleri Şekil 1’de verilmektedir.



Kaynak: Wulczyn vd, 2010'dan akt. Elmacı, 2016, s.31.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi, çocuk koruma sistemi doğası gereği disiplinler ve sektörler arasında yer almaktadır/ bağlantı noktasında bulunmaktadır (Wessels, 2015). Dolayısıyla eğitim de çocuk koruma sistemiyle bağlantılıdır. Bu bağlantı, eğitimcileri ve eğitim yönetimini de çocuk korumayla ilişkilendirmektedir. Öncelikle, çocukların zamanlarının önemli bir bölümünün okullarda geçmesi nedeniyle öğretmenler, çocukları yakından tanıma ve gözlemlene fırsatına sahiptirler (Buckley ve McGarry, 2011). Böylelikle herhangi bir risk olduğunda okul aracılığıyla bu risklere erken müdahale edilme olanağı bulunmaktadır. Diğer yandan eğitim ortamları bazı çocukları istismardan ve kötü muameleden kurtarıcı yerler de olabilir. Örneğin, ihmal edilen, istismara uğrayan ya da kötü koşullarda yaşamını sürdürmeye çalışan bir çocuk için okul ortamı kurtarıcı bir yer olabilir. Okulların aile ve toplumla olan ilişkileri ise çocuğa sağlanacak okul dışı destek mekanizmalarının keşfedilmesi ve çocuğun ilgili birimlere yönlendirilmesi açısından önemlidir. Yani çocuğun veya ailenin gereksinimlerine göre sağlık kurumları, sosyal hizmetler ya da sosyal güvenlik kurumları ile irtibat kurularak gerekli destek sağlanabilir. Ancak tüm bunların yapılabilmesi, okulların çocuk korumayı göz önünde bulundurarak örgütlenmeleri ve çocuk koruma politikaları geliştirmeleri ile yakından ilişkilidir.

Türkiye’de 2005 yılında kabul edilen ÇKK, çocuk koruma hizmetlerinin sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmasını benimsemiştir. Kanunda çocuk koruma tek boyutlu düşünülmemiş; danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri, bakım tedbiri, barınma tedbiri, sağlık tedbiri gibi koruyucu ve destekleyici tedbirler olarak ele alınmış, bu tedbirlerin yerine getirilmesinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Adalet Bakanlığı gibi kurumlara doğrudan sorumluluk yüklenmiştir. Örneğin, ilgili mahkeme tarafından korunmaya ihtiyacı olan bir çocuk için eğitim tedbiri ya da danışmanlık tedbiri kararı verilebilir ve bu tedbirlerin yerine getirilmesi MEB’den istenebilir. Böyle bir durumda ilgili mahkeme kararının yerine getirilmesinde bir okuldaki psikolojik danışman ya da öğretmen sosyal çalışma görevlisi olarak da görevlendirilebilir. ÇKK aynı zamanda çocuk korumada kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonu da zorunlu tutmaktadır. Bu kapsamda her ilde vali ya da görevlendireceği vali yardımcısı başkanlığında, il milli eğitim müdürünün de yer aldığı Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu toplantıları yapılmaktadır.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oplatka'nın (2016) vurguladığı gibi, eğitim yönetimi alanının sınırlarında belirsizlikler olduğunu ve eğitim yönetimine ilişkin özgün bir tanım yapmanın kolay olmadığını kabul etmek gerekir. Eğitim, eğitim örgütü, okul gibi kavramlara yüklenen anlamlar, eğitim yönetiminin tanımlanmasında etkilidir. Günümüzde eğitimin, okulun, öğrenmenin ne olduğu ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Geleneksel bakış açılarının ötesinde bu kavramların anlamlarında değişimler olmaktadır. Eğitimin tanımı istendik davranış kazandırmanın çok ötesinde düşünülmeyle başlamıştır. Okul, etrafı duvarlarla çevrili, sınırları belirlenmiş bir mekândan daha fazla anlam içermektedir. Okulları anlayabilmek, aynı zamanda toplumu da anlayabilmeyi gerektirmektedir (Demirtaş ve Özer, 2015, s.212). Dolayısıyla eğitim yönetimini sınırları belirlenmiş ayrı bir alan olarak tanımlamaya çalışmak her zaman uygun olmayabilir. Yani toplumsal yapıyı, sosyal sorunları, aile ve çocukluk algısındaki dönüşümleri anlamadan eğitimi ya da okulu yönetmeye çalışmak başarılı sonuçlar vermeyecektir.

Eğitim yönetiminin bir disiplin ya da uygulama alanı olarak çocukların korunması için yapabileceği katkıları göz ardı etmemek gerekir. Turan, Bektaş ve Yalçın (2016), eğitim yönetimi alanında Türkiye'nin kendi tarihi birikim ve bağlamının göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çocukların eğitim aracılığıyla korunmalarına yönelik Türkiye'nin tarihsel deneyimleri vardır. İslahhaneler, darüleytamlar, Darüşşafaka gibi kuruluşlar korunma ihtiyacı olan çocukların hem bakımlarının hem de eğitimlerinin sağlanmasını amaçlamışlardır. 1949-1983 yılları arasında yetiştirme yurtları bir eğitim örgütü olarak görülmüş, öğretmenler ve eğitim yöneticileri belirgin bir şekilde çocuk korumada rol almışlardır. Bu dönemde MEB korunma ihtiyacı olan çocuklar için yetiştirme yurtları açmış, mevzuat düzenlemeleri yapmış, teşkilat yapısında korunma ihtiyacı olan çocuklardan sorumlu birimler oluşturmuştur. MEB'in çocuk korumadaki doğrudan sorumluluğu 1983 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kurulmasına kadar devam etmiştir. Ancak 1983 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun (SHÇEK) kurulmasıyla birlikte çocuk koruma ile eğitim hizmetleri birbirinden ayrı gibi düşünülmeyle başlamıştır. Bu düşünceler eğitim yönetiminin bir uygulama alanı mı yoksa bir bilim alanı mı olduğu tartışmaları açısından da önemlidir. Şöyle ki, bir eğitim örgütünün MEB'e mi bağlı olması gerekir yoksa nereye bağlı olduğu önemli değil midir? Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı çocuk evleri (önceki adlarıyla çocuk yuvası, yetiştirme yurdu, sevgi evi vb.) bir eğitim örgütü olarak görülebilir mi? Örneğin, 2828 sayılı SHK'da koruma altındaki çocukların kaldığı çocuk yuvaları *"0-12 yaş arası korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının, bedensel, eğitsel, psiko sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik veya iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşları"* olarak tanımlanmıştır. Bu tür kuruluşların eğitim örgütünden farkı nedir? Böyle sorular eğitimin amacının ne olduğu konusunda da bizleri düşünmeye sevk etmektedir.

Türkiye'de eğitimin ve eğitim örgütünün daha çok MEB bağlamında düşünüldüğü söylenebilir. Yani eğitim ayrı, sosyal hizmetler ayrı gibi bir algı vardır. Bu algı uygulamalara da yansımaktadır. Örneğin, Türkiye'de okullarda okul sosyal hizmet uygulaması bulunmamakta veya okullarda sosyal çalışmacı istihdamı yapılmamaktadır. Sosyal adalet, kapsayıcı eğitim gibi düşüncelerin ön plana çıktığı günümüzde bunun önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Okulları çocuk koruyucu birimler haline getirmek istiyorsak eğitim ile sosyal hizmetler birbirinden ayrı düşünülmemeli. Bu doğrultuda eğitim yönetiminin çocuk koruma sistemine sağlayabileceği katkılara ilişkin Türkiye'nin kendi bağlamında araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yönetim anlayışı, kültürel bakış açısı gibi gelişmeler eğitim yönetiminin bağlamını da değiştirmektedir (Balci, 2011, s.206). Bu doğrultuda eğitim yönetimini çocuk koruma boyutunda da düşünmek gerekmektedir. Her ne şekilde olursa olsun, eğitim ya da eğitim yönetimi ister bir bilim alanı isterse uygulama alanı olarak ele alınsın, göz ardı edilemeyecek bir gerçek vardır ki o da eğitimin ve okulun çocuk korumanın dışında tutulamayacağı gerçeğidir. Okulun, çocukların korunmasında koruyucu, önleyici ve destekleyici rollerinin olduğunu kabul etmek gerekir (Elmacı ve Beyhan, 2015). Bu nedenle öncelikle okulun, çocuk koruma boyutunu da göz önünde bulundurarak örgütlenmesi gerekir. Bu kapsamda okullarda sosyal hizmet birimleri kurulabilir. Bunun yanında çocukların eğitim sistemi içerisinde korunmasını yönelik erken uyarı ve müdahale mekanizmaları geliştirilebilir. Öğretmenlerin çocuk istismarını fark edebilmeleri, gerekli müdahaleyi ve bildirimini yapabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında çocuk koruma konuları yer alabilir. Daha doğrusu bütüncül bir çocuk koruma sistemi bilgisinin tüm eğitimciler ve eğitim yöneticileri için gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer yandan bir disiplin olarak eğitimin sosyal hizmetler içerisindeki yerinin ne olduğunun da tartışılması gerekmektedir. Çünkü sosyal sorunların çözümlenmesinde eğitimden beklentiler vardır ve birçok ülkede ya da uluslararası örgütte eğitim, sosyal sorunların çözümünün bir aracı olarak görülmektedir. Bu doğrultuda Almanya gibi bazı ülkelerde sosyal pedagoji, sosyal eğitim gibi yükseköğretim programları vardır (Tekin, 2018). Tüm bu nedenlerle eğitim yöneticilerinin çocuk koruma konularına daha fazla ilgi göstermelerinin önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Yönetimi Alanı; Çocuk Koruma; Sosyal Hizmetler.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kaynaklar

- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetimin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Buckley, H., & McGarry, K. (2011). Child protection in primary schools: a contradiction in terms or a potential opportunity? *Irish Educational Studies*, 30(1), 113-128. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535979>
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. R. Sarpkaya (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *T.C. Resmî Gazete*, 25876, 9501-9514.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Elmacı, D. (2016). *Koruma altındaki çocukların korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmenlerin, yöneticilerin ve alandaki uzmanların görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Elmacı, D., & Beyhan, A. (2015). Okulun çocuk koruma politikası: İngiltere örneği. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 49-59.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Munro, E. (2020). *Effective child protection*. Sage Publications.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası*. Turan, S., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (Çev.). Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2020). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Sosyal Hizmetler Kanunu. (1983). *T.C. Resmî Gazete*, 18059, 6-21.
- Tekin, U. (2018). Sosyal pedagoji ve sosyal hizmet üzerine. *Prof. Dr. Emine Akyüz’e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl*. Y. Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). Pegem Akademi.
- Turan, S., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (Çev.) (2016). Türkçe çeviriye ön söz. *Eğitim yönetiminin mirası* (I. Oplatka). Pegem Akademi.
- Wessels, M. G. (2015). Bottom-up approaches to strengthening child protection systems: Placing children, families, and communities at the center. *Child Abuse & Neglect*, 43, 8-21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.006>

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Öznel İyi Oluşlarına Etkisi

Nuri AKGÜN^a, Ramazan ERTÜRK^b

(a) Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Bolu, Türkiye

(b) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Örgütlerin başarılı olması, çalışanların verimli ve etkili çalışmalarıyla mümkündür. Çalışanların verimli ve etkili çalışması, sağlıklı ve mutlu olmalarına bağlıdır. Sağlıklı ve mutlu olan çalışanlar, örgütün amaçlarına ulaşması için çaba göstereceklerdir. Dolayısıyla çalışanların fiziksel ve psikolojik sağlıklarının korunması ve mutlu olmaları örgüt açısından oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanarak sağlıklı olması okula, eğitim sistemine ve toplumun kalkınmasına sağlayacaktır (Toplu, 2012). Örgütsel faaliyetlerin başarıya ulaşmasında merkezi konumda olan çalışanların ihtiyaçları, arzuları ve beklentileri karşılandığı takdirde çalışanlar iş doyumuna ulaşacak ve örgütün amaçlarını gerçekleştirerek verime ulaşmasında önemli bir rol ve görev üstlenecektir (Ertürk, 2021). İş doyumunu, bireyin mesleğine ilişkin genel hissiyatı ve kendisine yönelik tutumu (Lumley, Coetzee, Tladinyane, & Ferreira, 2011), iş değerlendirmesi veya deneyiminden kaynaklanan olumlu veya hoş bir duygudur. Bu olumlu duygu durumu, fiziksel ve zihinsel sağlık açısından önemlidir. (Çetinkanat, 2000). Nitekim iş doyumunun , işin özellikleri ile çalışanın istekleri birbirine uyduğu zaman (Davis, 1982) ya da çalışanın psikolojik ihtiyaçları ve gereksinimleri karşılandığı takdirde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Aziri, 2011). Çalışanlar iş hayatında iş doyumunu yaşadığı gibi iş doyumсуuzluğu da yaşayabilmektedir. (Ertürk, 2021). (Telman ve Ünsal, 2004).

İş doyumunu yüksek olan çalışanların örgütte kalma süreleri uzamakta (Shalley, Gilson ve Blum, 2000), örgütten ayrılma niyeti azalmakta veya ortadan kalkmakta (kalkmaktadır.) (Aghaei, Keivan ve Shahrbanian, 2012), (De Simone, Cicotto ve Lampis, 2016). İş doyumunun sağlanmadığı örgütlerde ise grev, iş yavaşlatma gibi sendikal sorunların yanı sıra, verimde düşme, disiplin sorunları ve başka örgütsel sorunlar (sorunlarda) ortaya çıkabilmektedir (Erdoğan, 1996). Eğitim örgütlerinde önemli yeri olan öğretmenlerin iş doyumunu örgütsel davranış alanındaki en önemli değişkenler biridir. Modern yönetim yaklaşımına göre, öğretmenler maddi ve manevi tatminleri olduğu sürece etkili ve verimli bir şekilde çalışabileceklerdir (Kösel, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeye çıkarılarak performanslarının, mesleki adanmışlıklarının ve öznel iyi oluşlarının artması sağlanabilir. Nitekim iş doyumunu, çalışanların moral ve motivasyon düzeylerini artırarak çalışma hayatındaki ve sosyal yaşantısındaki performans ve verimlilik düzeyi, mücadele ve azim duygusunu artırabilmekte, çalışanlar sosyal çevresinde bulunan kişilerle iş birliği yapabilmekte, işlerinde daha hassas davranmakta ve başarıma güdülerini artmaktadır (Aşık, 2010). Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeyde olması, çalıştıkları kurumda mutlu olmaları, işlerinden zevk alarak başarılı olmaları, kendilerini okula ait hissetmeleri öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasına katkı sunacaktır (Ertürk, 2021). Tüm mesai saatini öğrenciler ile geçiren ve öğrencileri için öğretmeye çabalayan öğretmenlerin üstünde baskı ve stres oluşarak bilgi, maharet ve mesleğinde yetkinlik olarak kendilerini geliştirmemekte, yaptıkları işin gereksinimlerini karşılayamadıkları şartlarda güdülerini azalmakta, bütün bunların sonucunda iş doyumсуuzluğu oluşmaktadır (Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu, 2001). İş doyumunu tüm öğretmenlerin sadece iş içerisinde değil toplumsal yaşantılarını, fiziksel ve psikolojik sağlık ve verimliliklerine de etki etmektedir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Öznel iyi oluş, pozitif psikoloji alanında 21. yüzyılda üzerinde önemle durulmaya başlanan bir kavram olup , psikoloji alan yazında “iyi yaşam veya öznel iyi olma” olarak adlandırılmaktave bireyin yaşam kalitesini yüksek bulması ve yaşamını değerlendirdiğinde iyi olduğuna karar vermesi olarak ifade edilmektedir (Diener, 2000). Bireyin kendini bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan olumlu duygulanımlara sahip olması ve olumsuz duygulanımlardan uzak olmasını ifade eden öznel iyi oluş (Diener, Lucas ve Oishi, 2002), bireyin yaşam doyumuna ve olumlu olumsuz duygularına dair genel bir değerlendirmedir (Diener, 1984).

Yüksek iş doyumuna sahip çalışanların işe devamsızlığı azalmakta, çalışanlar örgüt içerisinde diğer çalışanlarla işbirliği içerisinde çalışmakta, görevinin üstünde bir çaba göstermektedir (Tok ve Bacak, 2013). Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireyler, topluma faydalı olmak için daha fazla çaba göstermektedirler (Deci ve Ryan, 2009). Öğretmenlik mesleği, bu anlamda topluma sağladığı fayda noktasında dikkat çekmektedir. Ancak öğretmenlik zorlu ve stresli bir meslektir. sınıfların kalabalık olması, okullardaki fiziksel yetersizlikler, evrak işlerinin yoğunluğu, okullar üzerindeki politik baskılar, disiplin sorunları, yetersiz ödüllendirme öğretmenlerin stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Yüksek düzeyde stres, öğretmenlerin iş doyumlarının azalmasına, işe devamsızlık, psikolojik bozukluklar, işten ayrılma, öğrenci gereksinimlerinin karşılanamaması gibi olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Naylor, 2001). Dolayısıyla ortaya çıkan bu durumlar, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda öğretmenlerin

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

öznel iyi oluş düzeylerinin iş doyumları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin kaliteli olmasında, öğrenci ve okulun, yenilik ve değişim uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin iş doyumlarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin önemli olduğu görülmektedir (Ertürk, 2021). Bu anlamda öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluş düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada Öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluşlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin iş doyumları ve öznel iyi oluşları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin iş doyumları ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin iş doyumları öznel iyi oluşlarının yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamıştır. Ölçek dağıtılan 400 öğretmenin 289'undan geri bildirim sağlanmıştır.

Veri toplama Araçları

Verilerin nicel veri toplama teknikleri ile toplandığı çalışmada İş Doyumu Ölçeği ve Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.

İş Doyumu Ölçeği

Ho ve Au (2006) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Doyum Ölçeği” 5 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tarzda geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Demirtaş (2010) tarafından .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak saptanmıştır.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından öğretmenlerin işe özgü öznel iyi oluşunu ölçmek amacıyla 4’lü likert tarzda geliştirilmiş “Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği”, Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, okula bağlılık (4 madde) ve öğretim yeterliği (4 madde) olmak üzere iki boyuttan ve toplam 8 madden oluşmaktadır. Ergün ve Nartgün (2017) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı okula bağlılık boyutunda .81; öğretim yeterliği boyutunda .79 ve ölçek toplamında .82 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı okula bağlılık boyutunda .80; öğretim yeterliği boyutunda .78 ve ölçek toplamında .81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık (Skewness and Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan inceleme sonucunda iş doyum ölçeği toplamının (Skewness: -.311; Kurtosis: .246); öznel iyi oluş ölçeği toplamı (Skewness: -.651; Kurtosis: .523), okula bağlılık (Skewness: -1.114; Kurtosis: -.202) ve öğretimsel yeterlik (Skewness: -.281; Kurtosis: -.443) alt boyutları toplam puanlarının +1.5 ve -1.5 arasında olduğu ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin iş doyumları ve öznel iyi oluşa yönelik görüşlerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış, öğretmenlerin iş doyumları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik Pearson korelasyon analizi, öğretmenlerin doyumlarının öznel iyi oluşlarına etkisini saptamak için ise regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin iş doyumları ve öznel iyi oluş algıları, öğretmenlerin iş doyumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki, öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluşlarına etkisinin belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 1. Öğretmenlerin İş doyumu ve Öznel İyi Oluş Algıları

Ölçekler ve Boyutları	N	\bar{x}	SS
İş Doyumu	289	3.14	0.27
Okula Bağlılık	289	2.88	0.48
Öğretim Yeterliği	289	2.92	0.91
Öznel İyi Oluş Toplam	289	2.87	0.71

Öğretmenlerin iş doyumu algılarının ($\bar{x}=3.14$) orta düzeyde, öznel iyi oluş düzeylerinin okula bağlılık boyutunda ($\bar{x}=2.88$), öğretim yeterliği boyutunda ($\bar{x}=2.92$) ve öznel iyi oluş ölçeği toplamında ($\bar{x}=2.87$) "sık sık" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde; öznel iyi oluş düzeylerinin sık sık düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İş Doyumları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öznel İyi Oluş
İş Doyumu	r	.651**
	p	.001

Öğretmenlerin iş doyumu ile öznel iyi oluşları arasında ise ($r=.651$; $p<0.01$) pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumunun öznel iyi oluş düzeyleri ile okula bağlılık ve öğretim yeterliği alt boyutlarını yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluşlarını yordamasına yönelik çok değişkenli regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	p	R ²
Okula Bağlılık	Sabit	1.	3.67	0.	73.58	0.00	0.52
	İş Doyumu	0.	5.36	0.			
Öğretim Yeterliği	Sabit	1.	3.99	0.	69.37	0.00	0.47
	İş Doyumu	0.	4.22	0.			
Öznel İyi Oluş	Sabit	1.	4.89	0.	71.29	0.00	0.50
	İş Doyumu	0.	5.29	0.			

* $p<0.01$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarının ; öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ($F=71.29$; $p<0.01$), okula bağlılıklarını ($F=73.58$; $p<0.01$) ve öğretim yeterliklerini ($F=69.37$; $p<0.01$) anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. İş doyumu öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerindeki toplam varyansın %52' sini ($R^2=0.52$); okula bağlılık boyutunda toplam varyansın %47'sini ($R^2=0.47$) ve öğretim yeterliği boyutundaki toplam varyansın %50'sini ($R^2=0.50$) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunun öznel iyi oluş ile okula bağlılık ve öğretim yeterliği alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okula bağlılık ve öğretim yeterlikleri üzerinde iş doyumunun etkisi olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin iş doyumları "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının düşük ya da çok düşük düzeyde olmaması olumlu bir sonuç olarak kabul edilse de yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin motivasyonları yükselmekte, performansları, örgütsel bağlılıkları ve mesleki adanmışlıkları artmakta, öğrenciler daha başarılı olmakta ve okul daha verimli hale gelmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini doğrudan etkileyecek olan unsurlardan en önemlilerinden birinin öğretmenler olduğu (Ertürk, 2021) göz önüne alındığında , öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olması düşündürücüdür. Nitekim iş doyumunu çalışanların hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını olumlu etkilemekte, hayata pozitif bakmalarını sağlamaktadır (Gavcar ve Topaloğlu, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeye çıkarılarak performansları ve öznel iyi oluşları da yüksek düzeye çıkarılabilir. Bunun için öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin mesleklerini daha iyi ortamlarda yerine getirebilmeleri sağlanmalıdır. (çalışma

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

şartlarının iyileştirilmesi, motivasyonlarını yükseltecek değerlere önem verilmesi gibi gibi) öğretmenlerin iş doyumlarının yükselmesiyle birlikte işe yönelik tutumlarının daha olumlu olması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin ve dolayısıyla öğrenci ve okul başarısının artması; tükenmişlik, işten ayrılma isteği, stres, yabancılaşma, geri çekilme gibi olumsuz durumların azalması beklenmektedir (Ertürk, 2021).

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ; okula bağlılık ve öğretim yeterliği boyutları ile ölçek bütününde sık sık düzeyindedir. Sasmoko ve diğerleri (2017) öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının orta, Öztürk (2015) yüksek, Çetin (2019) ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması bireylere bireysel ve toplumsal yaşamda önemli katkılar sağlamaktadır. Bu katkılar; sağlıklı ve uzun yaşam, verimlilik, iş ve gelir, üretkenlik, olumlu örgütsel ve sosyal davranışlar şeklinde sıralanabilir (Diener ve Ryan, 2009). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları arttıkça öğrencilerin öğretmenlerle etkileşimi güçlenmekte , (García-Moya, Brooks, Morgan, & Moreno, 2015), okulda iyi bir öğrenme ikliminin oluşması sağlanabilmektedir (Cohen, 2006). Öğretmenlerin kendilerini öğretim yeterlikleri açısından olumlu değerlendirmeleri ve genel olarak öznel iyi oluş düzeylerinin sıkı sık düzeyinde olması, öğrencilere verecekleri eğitimin kaliteli ve nitelikli olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini, psikolojik durumlarını, iş yaşam kalitelerini ve performanslarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek olan öznel iyi oluş, öğretmenler arası pozitif ilişkilerin kurulması, sağlıklı bir okul ikliminin oluşması, eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin sağlıklı bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri ve performanslarının artmasında oldukça önemlidir (Ertürk, 2021).

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin iş doyumunu, öznel iyi oluş düzeyleri ile okula bağlılık ve öğretim yeterliklerini de etkilemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okula bağlılık ve öğretim yeterlikleri üzerinde iş doyumunun etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin mesleklerini ideal bir meslek olarak görmeleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği koşullara sahip olduklarını düşünmeleri, öğretmen olmaktan mutluluk duymaları ve öğretmenlik mesleğini sürdürmek istemeleri onların hem okula bağlılık ve öğretim yeterliklerini , hem de öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemesi oldukça doğal bir durumdur. Çünkü mesleğinden memnun olan, mesleğinde yeterli olduğunu düşünen, mesleğini mutlu bir şekilde icra eden ve sürdüren bir öğretmen psikolojik olarak rahatlama yaşayacak ve bu durum, onun öznel iyi oluş halini olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 1- Öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olması geliştirilmesi gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. İş doyumlarının yükseltilmesi yükseltilebilmesi için; maaş ve ek ders ücretlerinde artışların sağlanması, mesleğin toplumdaki saygınlığının artması, öğretmenlere mesleğin gerektirdiği gelişim ve kariyer fırsatlarının sunulması, diğer özlük haklarının korunması ve geliştirilmesi gerekmektedir.
- 2- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri tüm boyutlarda ve ölçek toplamında "sıklıkla" ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin tüm boyutlarda ve ölçek toplamında yüksek düzeye çıkarılması için iş yaşam kaliteleri artırılmalı, öğretmenlerin önemsendiği sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fırsat verilmeli ve destek olunmalı, başarıları takdir edilmelidir.
- 3- Öğretmenlerin iş doyumunu ve öznel iyi oluşlarına yönelik farklı yöntem ve çalışma gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumu, Öznel İyi Oluş, Öğretmen.

Kaynaklar

- Aghaei, N., Keivan, M., & Shahrbanian, S. (2012). Relationship between organizational justice and intention to leave in employees of sport and youth head office of Tehran. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1564-1570.
- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Publication.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Davis, K. (1982). *İşletmelerde insan davranışı örgütsel davranış*. (Çev., K. Tosun). İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77.
- Diener, E. (1984). Subjective well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E. and Scollon, C. N. (2014). The generalist's corner the what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology* 41(2), 175-183.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. *Organizational behavior in business management*. İstanbul: Faculty of Business Publication.
- Ergün, E., & Sezgin Nartgün, Ş . (2017). Adaptation of teacher subjective wellbeing questionnaire (tswq) to Turkish: A validity and reliability Study. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2) , 385-397. doi: 10.19126/suje.296824.
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184-195. <https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>.
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654.
- Gavcar, E. & Topaloğlu, C. (2008). Kamuya ait konaklama işletmelerinin yöneticilerinde iş doyumunu (Öğretmenevi müdürleri örneği). *Yönetim Bilimleri Dergisi* , 6(2) , 59-74.
- Ho, C.L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Kösel, M. (2015). *Demografik özellikler kapsamında iş doyumuna ilişkin çalışanların algısı*. (Yüksek Lisans Tezi), Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lumley, E. J., Coetzee, M., Tladinyane, R., & Ferreira, N. (2011). Exploring the job satisfaction and organisational commitment of employees in the information technology environment. *Southern African Business Review*, 15(1), 100-118.
- Makela, K. (2014). *PE Teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Miles, W. L. (2010). *Correlational study of leadership style and teacher job satisfaction in two head start programs*. (Unpublished doctoral dissertation), Capella University, Minnesota, USA.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Naylor, C. (2001). Teacher Workload and Stress [Electronic Resource]: An International Perspective on Human Costs And Systemic Failure. BC Teachers' Federation BCTF Research Report. Retrieved From <https://bctf.ca/Publications/Researchreports.aspx?Id=5566> On 16.02.2017.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. The predictor role of life goalsteachers have and social support on subjunctive well-being. *International Journal of Turkish Educational Science*, 3(5), 338-347.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Sasmoko, S., Herisetyantri, I., Suroso, J. S., Harisno, Ying, Y., Rosalin, K., Chairiyani, R. P., Pane, M. M., & Permai, S. D. (2017). Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293-300.
- Shalley, C. E., Gilson L. L., & T. C. Blum (2000). Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intentions to leave. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Telman, N., ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyet*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.ok, T., ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu ile yöneticileri için algıladıkları dönüştürücü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *Journal Of New Results In Science*, 10, 1135-1166.
- Toplu, Y. N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. Burnout levels of preschool and primary school teachers*. (Master thesis), Adnan Menderes University Social Sciences Institute, Aydın.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277- 394.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Bağımsız Devlet Anaokullarında Çalışan Yöneticilerin Kadın Yöneticilere İlişkin Cam Tavan Algılarının İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği

Fatma TOPCU^a, Dr. Pınar MERT^b
(a) Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye
(b) İstanbul Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Giriş

Son yıllarda kadınların çalışma hayatına katılmaları ve yönetim kademelerinde yükselmeleriyle birlikte, kadınlar pek çok engelle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu engellerden birisi de kadınların ötesine geçmekte zorlandıkları, görülmeyen yapay duvarlardan oluşan “cam tavan” engelidir. Kadınlar, ülkemizde ve dünyada toplumun neredeyse yarısını oluştursa da, iş ve ekonomi alanında erkeklerle eşit haklardan yararlanamamaktadırlar. İşyeri yönetiminin en tepesine bakıldığında, erkeklere kıyasla kadın yönetimi çok düşük bir seviyededir (Barutçugil, 2002: 13).

Bu çalışmada, bağımsız devlet anaokullarında çalışan bir yönetici olarak, kadın yöneticilerin cam tavanla karşılaştıklarını, bu sebeple kariyer basamaklarında yükselirken engellere takıldıklarını göstermek ve bu sorunu nasıl aşabilecekleri konusunda katkı sağlamak amaçlanmıştır. Küçükçekmece İlçesindeki bağımsız devlet anaokullarında çalışan kadın yöneticilerin cam tavana ilişkin algılarını incelenirken aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Bağımsız devlet anaokullarında çalışan farklı demografik özelliklere sahip (yaş, kıdem, eğitim durumu, medeni durum, cinsiyet) kadın yöneticilerin cam tavan sendromuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 2- Bağımsız devlet anaokullarında çalışan kadın yöneticilerin karşılaştıkları (bireysel, örgütsel ve toplumsal) engellerin cam tavan sendromuna etkisiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmamız, yöneticilerle yüz yüze görüşme sağlanması, bu konudaki düşüncelerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması ve bağımsız anaokullarında daha önce böyle bir çalışmanın yapılmaması nedeniyle literatüre katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden önem kazanmaktadır.

Tarım devrimi ile birlikte kadınlar üretime katılmaya başlamış, kentleşmenin gelişmesiyle birlikte bu durum daha belirgin hale gelmiştir. Kadın emeği, tarihsel süreçte farklı dönemlerde ve statülere uygun olarak çeşitli ekonomik faaliyetlere katılmışsa da, her şeyden önce sanayi devriminde ücretli ve emekçi statüsündedir. Bu nedenle sanayi devrimi, kadın işçilerin tarihsel sürecinde önemli bir dönüm noktasıdır (Tekeli, 1982). Dünya savaşıyla beraber çalışan kadın sayısında gözle görülür çoğalmalar olmuştur. Erkekler savaşa gitmiş, onların yerine çalışan ihtiyacı kadınlarla doldurulmuştur. Bazı kadınların çalışmasında, savaştan dolayı ailenin ekonomik durumunun gerilemesi ve ev içi faaliyetlerin önemini yitirmesi önemli bir etkidir. Savaş, azalan erkek çalışan nedeniyle çalışan ihtiyacını artırmış, ücretler artmış bu sayede kadınların da iş hayatına girişlerini teşvik etmiştir (Özer ve Biçerli, 2003). İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişmeler; birçok kadının iş gücüne katılma kararını etkilemiş ve iş tecrübesi kazanmasını sağlamıştır. Bu dönemde elektrikli alet ve makinelerin icadı gelişmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, kadınların ev işlerini kolaylaştıran ev aletlerine yapılan yatırım iki katına çıkmış ve bunun sonucunda iş gücüne katılım artmıştır (a.g.e).

Ülkemizdeyse Cumhuriyet sonrası kadınlar çalışma hayatına girmiş ; bağ, bahçe ve fabrikada emekçi, kamuda memur olarak görev almaya başlamışlardır. Ücret almaksızın küçük aile işletmelerinde çalışan sayısında artış olmuştur. (Altan, 1980).

1970'li yılların başında yönetimde kadınlarla ilgili konularda araştırmalara başlanmış ve ilk araştırmalarda "Kadınlar yönetici olabilir mi?" sorusu sorulmuştur. Çünkü bu dönemde iş hayatı ve sosyal hayat birbirine karışmayacağı için erkekler yönetici konumdadır. Kadın , sekreter, büro personeli vb. olmuştur. 1970'lerin ikinci yarısında ve sonrasında, "Erkek ve kadın yöneticiler arasındaki fark , davranış farklılıklarına yol açar mı?" sorusu araştırılmıştır. Bu araştırmalar, yönetim pozisyonlarında kadın ve erkeklerin farklı tutum ve davranışlara sahip olup olmadıklarını karşılaştırmıştır. 1980'den günümüze yapılan araştırmalarda, "Kadınlar neden üst düzey yönetici konumunda olamıyorlar?" sorusuna odaklanılmış, üst düzey yöneticilik pozisyonlarındaki kadın sayısının azlığı vurgulanmış ve bu sayıyı artırmaya yönelik tedbirler tartışılmıştır (Bayrak ve Yücel, 2000).

Kadınlar, eş, anne, ev hanımı gibi toplum tarafından kendilerine verilen sorumlulukların yanı sıra , iş hayatına katılmaya ve özelliklerini çalışma hayatlarına yansıtmaya başlamışlardır. Bir kadının iş hayatında başarılı olma arzusu, bu alanda ilerleme kaydetmesini sağlamıştır, ancak “işçi” pozisyonundan “yönetici” pozisyonuna terfi etmek çok zordur. Kendi sorunları ile mücadele eden ve sosyal baskı ile karşı karşıya kalan kadınlar, kendini gerçekleştirme sürecinde zaman zaman sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Negiz ve Yemen, 2011: 196).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kadınlar ülkemizde eğitim sektöründe yoğunlaşsa da, üst düzey karar alma mekanizmalarındaki kadın sayısının çok az olması şaşırtıcıdır. Kadın öğretmen sayısı artmaya devam etmiş ancak, karar alma pozisyonlarındaki etkinlik bu artışa paralel olmayıp tam tersine azalmıştır (Acuner ve Sallan, 1993: 83).

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünce 2019 yılında hazırlanan, Türkiye'de Kadın bültenine göre, MEB bünyesindeki yönetim kadrolarında bulunan 83 bin 301 kişiden sadece 15 bin 055'i (% 18) kadındır. Merkez teşkilatında görevli 1.342 yöneticinin 520'si (% 38,75) kadındır. Taşra teşkilatlarında 81 il düzeyindeki milli eğitim müdüründen 2'si (% 2,47), 815 ilçe milli eğitim müdüründen 8'i (% 0,98) ve okullarda görev yapan 29.050 okul müdürünün 2.471'i (% 8,51), 2.442 müdür yardımcısının 216'sı (% 8,85), 49.571 müdür yardımcısının 11838'i (% 23,88) kadındır (Kssgm:Türkiye'de Kadın, 2019)

Kadın öğretmenlerin sayısı ve oranının erkek öğretmenlerden fazla olmasına rağmen , kadın yönetici sayısının bu derece düşük olması araştırılması gereken bir konu olup, nedenleri ortaya konulmalıdır. Genel olarak öğretmenlik mesleğinin kadınların temel sorumluluğu olan anne ve eş rolüne uygun olduğuna inanılmaktadır. Bu ortak algı, öğretmenler tarafından benimsendiğinde içsel bir engel olmakla birlikte, bu algı nedeniyle kadın öğretmenlerin müdür olarak atanmaması dışsal bir engeldir. Kadınlar idarenin yükünü kaldıramayacağı, idarenin gereklerini tam olarak karşılayamayacakları, kadın müdürlerin, aileleri ve çocuklarını görmezden gelecekleri gibi hala yaygın, kabul gören sosyal algılar bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerle ilgili araştırmanın ortak sonuçlarına göre, yönetici pozisyonlarından çekilen kadın öğretmenler; aileyi, toplumu, kişisel özellikleri, yönetim tarzlarını, problem çözme becerilerini, aşınma ve yıpranmayı yönetimden vazgeçme sebebi olarak öne sürmüşlerdir (Tok ve Yalçın, 2017: 354-357).

Okullara yönetici olarak atanıp, görev yapmaya başlayan kadınlar, iş ve aileleri arasında denge kurmakta ciddi, çarpıcı zorluklar yaşamakta ve ailelerince desteklenmedikleri gibi, kültürel engellemelerle de karşılaşma.karşılaşmaktadırlar. Mevcut yapı yönetici kadına, özel ve kamu hayatını dengelemesini öneriyorsa da, hiç de kolay olmayan bu durum, özellikle evli kadınlar için oldukça yıpratıcı olabilmektedir (Moorosi, 2010).

Cam tavan, kadın çalışanların doğru bir şekilde ifade edilemeyen nedenler ve önyargılar nedeniyle üst yönetime terfi etmesinin engellenmesi ve kadınların yönetimden uzak tutulmalarıdır. Cam tavan, görünmez ve yok edilemez etkenler nedeniyle kadınların yeteneklerini ve başarılarını görmezden gelmek ve işletmelerde tırmanmalarına engel olmak şeklinde de yorumlanmıştır (Aydın ve diğ, 2007: 313).

Organizasyonda cam tavan oluşumuna yol açan engeller üç temel faktör (birey, örgüt ve toplum) etrafında toplanarak açıklanmıştır. Bireysel faktörler; çoklu roller, kadınların kişisel tercihleri ve görüşleri olarak açıklansa da, örgütsel faktörler örgütsel kültür, örgütsel politikalar, mentor eksikliği ve gayri resmi iletişim ağlarına katılmama olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, toplumsal ya da sosyal faktörlerin neden olduğu engeller ise mesleki ayrımcılık ve cinsiyetle ilgili stereotiplerdir (Mizrahi ve Aracı, 2010).

Sonuç olarak, kadınların iş ve yaşamdaki konumuna bakıldığında, kadınların kariyer gelişiminin çok zor olduğu ve hatta yüksek pozisyonlara aday bile gösterilemeyecekleri görülebilmektedir. Kariyer yolları kapalı olduğu için, kadınlar kariyerlerinin başında aynı pozisyonda çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla erkek egemen bir toplumda erkek egemenliğinin iş hayatına da yansdığı görülmektedir (Özmutaf, 2007).

Cam Tavanı Kırma Yönelik Kariyer Stratejileri

- 1- Kadınların Eğitim Alma Stratejisi - Üniversite ve Mesleki Eğitim Edinme Stratejisi
- 2- Mentordan Yardım Alma Stratejisi
- 3- Sosyal İlişki Geliştirme Stratejisi
- 4- Kariyer Geliştirme Programlarına Katılma Stratejisi
- 5- Yüksek Performans Gösterme Stratejisi

Eroğlu Toraman (2011), öğretmen ve yönetici kadınların, eğitim örgütlerinde yönetsel konumlara yükselmelerinde karşılaştıkları cam tavan etkisinin nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada , eğitim kurumlarında kadınlara en fazla müdür yardımcılığının uygun görüldüğünü, hem çalışanlar hem de sosyal çevrenin kadın yöneticilere önyargılı yaklaştığını, Türk eğitim kurumlarındaki yönetici sayısının azlığına, kadınların geleneksel rollerinin sebep olduğunu belirtmiştir.Mert (2019) , "Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmaları Önündeki Engellerin Cam Tavan Sendromu Bağlamında İncelenmesi" adlı doktora tezinde , kadın öğretmenlerin cam tavan algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında çalışılan kurum, çalışılan okuldaki müdürün cinsiyeti, kadın öğretmenlerin yaşı ve medeni durumları cam tavanı en çok etkileyen demografik değişkenler olmuştur.

Yönetim kademelerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığını araştıran Korkmaz (2014), kadınların aile içi sorumluluk, toplumsal önyargılar, fırsat eşitliğinin olmayışı, cinsel kalıplar vb. gibi nedenlerden ötürü maruz kaldıkları cam tavan engelini aşmalarının en önemli yolunun özgüven olduğunu tespit etmiştir.

Hutchinson (2002) müdür olmak isteyen kadınların karşılaştığı zorlukları keşfetmeye çalışmış, erkek yönetici beklentisi ve kadın yöneticilere karşı takınılan olumsuz tutumun onların üst yönetim kademelerine gelmelerinde bir engel oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Özetleyecek olursak, Türkiye’de ve dünyada cam tavan sendromuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda genellikle kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmeye cam tavan engeliyle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Kadın yöneticilere karşı takınılan olumsuz tutum, ücret farklılığı, karar verme mekanizmasının dışında bırakılmaları, gayri resmi iletişim ağlarından mahrum bırakılarak yalnızlaştırılmaları onların üst yönetim kademelerine gelmelerinde bir engel oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılarak nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece ilçesinde bağımsız devlet anaokullarında çalışan yöneticilerden oluşmakta olup, bununla sınırlı tutulmuştur. Örneklem ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş, Küçükçekmece ilçesindeki bağımsız devlet anaokullarında görev yapan yöneticiler arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş 35 yöneticidir. yöneticiden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış soru tiplerinden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen beş strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler “inandırıcılık, uzman incelemesi, aktarılabirlik, tutarlılık ve dış denetimdir.”

Bulgular

Kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromuna ilişkin , yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdiği cevapların kod ve temalar yoluyla analizi sonucu elde edilen bulgular , şu şekilde sıralanmıştır: Kadın yöneticilerin genç ya da yaşlı olmalarının yöneticilik kariyerlerini etkilemesine ilişkin bulgular, üst yönetim kademelerine yükselmek için daha uzun süre çalışmanın gerekliliğiyle ilgili bulgular, eğitim düzeylerinin yönetici olarak ilerlemeye etkisine ilişkin bulgular, kadın yöneticilerin cinsiyetlerinden kaynaklı özelliklerinin yöneticiliklerini etkilemesine ilişkin bulgular, geleneksel bakış açısıyla ve önyargıyla yaklaşılmasının etkilerine ilişkin bulgular, kariyer gelişimini destekleyecek bir mentorun yöneticilere etkilerine ilişkin bulgular, özgüvenin yüksek olmasının, yöneticiliğin getirdiği zorlukları aşmaya etkisine ilişkin bulgular, uzun yıllar çalışan kadın yöneticilerin, alt kademelerdeki yükselmek isteyen kadın yöneticilerin terfilerini etkilemesiyle ilgili bulgular, evli ya da bekar olmanın yöneticiliğe etkisine ilişkin bulgular, ailevi rollerin yöneticilik pozisyonunu etkilemesine ilişkin bulgular, çalışılan ortamda üst yöneticiler tarafından mobbinge maruz kalmanın kariyere etkisine ilişkin bulgular, kadın yöneticilerin yükselmek isteyen diğer kadın yöneticilere engel, rekabet ve çatışma açısından etkilerine ilişkin bulgular ve erkek yönetici sosyal ağlarına girememenin kariyere etkisine ilişkin bulgular.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Kadın yöneticiler cam tavan engelleriyle karşı karşıya kaldıklarını, kariyer basamaklarında yükselmek için çaba sarf ettiklerini, ama bu engeller dolayısıyla istedikleri üst yönetim kademelerine yükselmediklerini belirtmiş olup; araştırmamız onların şu konularda cam tavan sendromu yaşayabileceklerini göstermektedir:

1-Kadın yöneticilerin, alt kademelerde olup yükselmek isteyen kadın yöneticilerin terfilerini etkilemeleri: Katılımcıların çoğunluğu, üst yönetim kademelerindeki yöneticilerin uzun yıllar çalışıp, emekli olmamaları ve yeni kadroların açılmaması nedeniyle "kadro yetersizliği" yaşadıklarını ve bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini, okullardaki yaşlı yöneticilerin emekliliklerinin teşvik edilmesi ve yönetici normlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sayede yeni nesiller için imkanlar oluşturulacak, yeni beyinlerin önünün açılması sağlanacaktır. Ayrıca Karabıyık’ın (2012) araştırmasında, emekli yaşının uzamasının yükselmek isteyen kadın yöneticiler için bir dezavantaj oluşturduğu sonucu çalışmamızı desteklemektedir.

2-Medeni durum: Katılımcıların büyük bir kısmı kadınların üstlenmiş oldukları anne, eş, ev kadınlığı gibi rollerini ifade eden "çoklu rol" kavramı üzerinde yoğunlaşmışlardır. Yönetici olan kadınların çoklu rol üstlenmeleri sebebiyle zorlandıkları ve bu nedenle birçok kişinin yöneticiliğe sıcak bakmadığı ifade edilmiştir. Halaçlı’nın (2018) araştırmasında evli akademisyenlerin, çoklu rol üstlenme alt boyutunda bekâr yöneticilere kıyasla daha fazla cam tavan engeliyle karşılaştıkları sonucu bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

3-Ailevi roller: Çalışmamızda ailevi rollerin cam tavana neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Negiz ve Yemen’in (2011) araştırmasında ailevi roller üstlenmeleri nedeniyle yönetici kadınların üst yönetim basamaklarına ulaşmalarında erkeklere göre daha dezavantajlı oldukları, ayrıca psikolojik ve sosyal açıdan yıprandıkları sonuçları araştırmamızı desteklemektedir.

4-Üst yöneticilerin mobbing tutumlarına maruz kalmak: Katılımcıların tamamına yakını mobbingden olumsuz etkileneceklerini söyleyip "işyerinde huzursuzluk, kariyeri sonlandırma/değiştirme, meslekten soğuma ve motivasyon düşmesi" gibi sonuçlardan bahsetmişlerdir. Araştırmamızın sonucuyla Kaya’nın

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

(2014) çalışmasında yer alan mobbingin stres, huzursuzluk, tedirgin olma, tükenmişlik, özgüvenin azalması, motivasyon sorunları ile sağlığın, aile ve sosyal yaşantının olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu sonucu tutarlılık göstermektedir.

5-Diğer kadın yöneticilerin engel, rekabet ve çatışma açısından etkileri: Katılımcıların çok büyük bir kısmı kadınlar arasında yaşanan kraliçe arı sendromunun bir sonucu olan "çatışma- rekabet" durumlarının kariyer gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Meriçelli'nin (2017) çalışmasında yer alan, birbirlerini kıskandıkları, hemcinslerinin daha üst kademelere yükselebilmeleri için herhangi bir destekte ve teşvikte bulunmadıkları, onları daha üst kademede görmekten hoşlanmadıkları sonucu benzerlik göstermektedir.

6-Erkek sosyal ağlarına girememek: Katılımcıların çoğunluğu erkek yöneticilerin, sosyal ağlarını kurarak, bu ağlara kadın yöneticileri dahil etmemesi durumunun üst yönetim kademelerinde ilerlemek isteyen kadınları olumsuz etkilediğini belirterek, özellikle erkeklerin kendi aralarında düzenledikleri, sosyal aktiviteler (maçlar, yemekler vb.) ile "erkek dayanışması"na girerek kadınları ağ dışında bıraktıkları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Araştırmamızın sonucuyla Tanrısevdi'nin (2015) çalışmasında yer alan kadın yöneticilerin kurum içi informal iletişim ağlarına girememesi ve kurum çalışanları tarafından kabul görmemektен kaynaklanan cam tavan engeline maruz kaldıkları sonucu paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak kadın yöneticilerin cam tavan engelini aşabilmeleri için:

- Evde iş bölümü yapılarak, erkeklerin de ev işleri ve çocuk bakımında sorumluluk alması, kadınlara destek olmaları sağlanabilir.
- Kadın yöneticiler, kendileri gibi cam tavan engellerini aşmaya çalışan alt kademelerdeki kadınların ilerlemesine yardımcı olarak önlerini açmalı, onlarla uyumlu çalışmalı, engellerle karşılaştıklarında onları yüreklendirmelidirler.
- Danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanmayı ifade eden mentorluk hizmetinden yararlandırılmaları sağlanmalıdır.
- İletişim ağları içine alınarak ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenmeli, bilgi paylaşımı yapabilecekleri bir sistem geliştirilmelidir.
- Mobbinge maruz kalmaları durumunda kararlı ve hırslı olmaları, kendilerini savunabilmeleri sağlanmalı hatta hukuksal destek almaları teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Cam Tavan Sendromu, Kadın Yönetici, Bağımsız Anaokulu.

*Bu bildiri Fatma TOPCU'nun "Bağımsız Devlet Anaokullarında Çalışan Yöneticilerin Kadın Yöneticilere İlişkin Cam Tavan Algılarının İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği" adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Acuner, S. ve Sallan, S. (1993). Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Kadınlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (3).
- Altan, Ö. Z. (1980). *Kadın İşçiler ve Türkiye'de Kadın İşçilerin 1457 Sayılı İş Kanununa göre Korunması*. Eskişehir:İktisadi ve Ticaret İlimleri Akademisi Yayınları.
- Aydın, Ş., Özkul, E., Tandoğan, G. ve Şahin, N. (2007, Mayıs). Otel İşletmelerinde Kadınların Üst ve Tepe Yönetime Yükseltilmesinde Cam Tavan Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *15.Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Sakarya, :312- 319.
- Bayrak, S ve Yücel, A. (2000). "Kadın Cinsiyeti, Yöneticilik ve Güç Bir Paradoks Mu?," *11. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Nevşehir.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş Hayatında Kadın Yönetici*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Eroğlu, T. B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Halaçlı, B. (2018). *Çalışan kadın personelin kariyer gelişimi: eğitim sektöründe kıyaslamalı bir araştırma: Denizli örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim Kademelerinde Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5: 1-14.
- Meriçelli, F. (2017). *Kadınların okul yöneticisi olmasının önündeki engeller* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Mizrahi, R., Aracı, H. (2010). Kadın Yöneticiler ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, :149-156.
- Moorosi, P. (2007). Creating Linkages Between Private And Public:Challenges Facing Woman Principals İn South Africa. *South African Journal of Education*, Vol 27(3): 507-521
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24.
- Özer, M. ve Biçerli, K. (2003). Türkiye’de Kadın İşgücünün Panel Veri Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özmutaf M. N. (2007). Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2):.49.
- Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tekeli, Ş. (1982). *Kadınlar ve Siyasal Toplumsal Hayat*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Tok, T. N. ve Nesrin, Y. (2017). Okul Yöneticileri Gözünden Kadın Okul Yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukları Olan Ebeveynlerin COVID-19 Salgını Sırasında Uzaktan Eğitimdeki Deneyimleri

Aylin SOP^a, Zeliha DALKILIÇ^b

(a) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye
(b) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye (Sorumlu yazar)

Giriş

Dünya Sağlık Örgütüne göre COVID-19 salgını tüm dünya nüfusunda önemli korku ve endişelere sebep olmuştur. Salgın ile birlikte tamamen yeni bir deneyim alanına doğru taşınan insanlar, yakın zamanda evlerinde kısıtlı kalma, okulların kapanması gibi ciddi kısıtlamalar ile karşı karşıya kalmış, çocuklar ve gençler uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Türkiye’de Mart 2020 tarihinden itibaren okullar tüm öğrencilere kapatılmıştır. Bu kısmi okul kapanışları, COVID-19’un yayılmasını yavaşlatma girişimini temsil etmiş ve dünyada farklı ülkelerde de benzer önlemler alınmıştır (Tedmem, 2021). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) örgün eğitime yurt genelinde kısmi ara verilmesine ve uzaktan eğitime geçilmesine karar vermesiyle uzaktan eğitimin uygulanması kapsamında, İnternet vasıtasıyla erişilebilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yoluyla Türkiye genelinde ilkökul, ortaokul, lise ve özel eğitim öğrencilerine muhtelif derslerin anlatılması şeklinde hizmet verilmiştir.

MEB bünyesinde faaliyet gösteren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından eba.gov.tr adresinden kullanıma açılan EBA platformu, öğretmen, öğrenci ve velilerin hizmetine sunulmuştur (Alpdoğan ve Mengi, 2020). Kısmi okul kapanışlarından etkilenen önemli bir grup ise özel gereksinimli çocuklar ve aileleridir. Özel gereksinimli çocuklardan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar da çevrim içi derslerle eğitimlerine devam etmek durumunda kalmışlardır. Bu durum bireyler ve aileler için birden fazla psikolojik sonuç doğurmuş ve ebeveynler çocuklarının öğrenmesini kolaylaştırmak için salgın öncesi döneme göre daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır (Yarımkaya ve Töman, 2021; Tsibidaki, 2021). Evde kalmak ve çoğu durumda okula gitmemek; dikkatle geliştirilmiş rutinleri bozulan; destek ağları dağılan özel gereksinimli çocuklardan ve yeterli eğitime sahip olmayan ebeveynlerden beklentiler bu süreçte artmıştır. Bu değişiklikler aniden meydana geldiğinden özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklar için sonuçları daha derin olmuştur (Asbury ve diğerleri, 2021).

Covid-19 kapsamında yapılan alan yazın araştırmalarına bakıldığında; Sarı ve Nayır(2020) çalışmasında, Covid-19 pandemi döneminde etkilenilen alanlar arasında eğitimden bahsetmiştir. Eğitimin önde gelen sorunları arasında öğrenme kayıpları ve fırsat eşitsizliği olduğunu söylemiştir. Eğitim politikalarının yeniden göz geçirilip, alternatif eğitim modelleri üzerine çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Karahan, Parlak, Demiröz, Kaya, Kayahan(2021) çalışmalarında Koronavirüs döneminde materyallere ulaşmada sıkıntılar çektikleri, aile eğitimlerin yetersiz olduğu ve öğrenme boşluklarının oluştuğundan bahsetmiştir. Aynı zaman da salgın sürecinde ev ortamında kalma süresinde ki artış, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin bu süreçte çok zorlandığı ve annelerin bu süreçte babalara göre daha çok ödün vermek zorunda kaldığı, eğitime ev ortamında devam ederken ebeveynlerin destek hizmetlere ihtiyaç duyduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Şenol ve Yaşar(2020)’ın çalışmasında da Coronavirüs (Covid-19) salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte oluşan pandemi sürecinde, özel gereksinimli çocukların eğitimlerini tam anlamıyla sürdürmemeleri nedeniyle risk altında oldukları gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim özel gereksinimli çocuklar için bilgi ve becerilerini kazanabilme, öğrenmelerinde gerileme, öğrendiklerini unutma, gelişimlerinde gerileme gibi büyük problemlere yol açmıştır. Özel gereksinimli çocukta yetersizlik derecesine göre farklılık gösteren, odaklanamama, motive olamama, günlük rutininde bozulma, yaşanan kaygı durumlarındaki artış, temel becerilerinde gerileme gözlemlenmiştir.

Alan yazın çalışmalarında da görüldüğü üzere salgın gibi durumlarda özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin daha çok yıprandığı, süreci yönetmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma salgın gibi olağandışı durumlarda, uzaktan eğitime geçilmesi durumunda özel gereksinimli çocuğu sahip olan ebeveynlerin görüşlerinin alınmasına yönelik olup, salgın gibi durumlarda özel çocukların ebeveynlerine yol göstermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma soruları ise aşağıda yer almaktadır.

- 1.Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin geleceğe dair kaygıları nelerdir?
- 2.Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?
- 3.Uzaktan eğitim sürecinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerine etkisi nelerdir?

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Olgu Bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adana ili Kozan ilçesinde MEB'e bağlı bir özel eğitim sınıfında öğrenim gören 13 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan ebeveynlerin demografik bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Ebeveynin yaşı	Ebeveynin eğitim durumu	Çocuğun yaşı
V1/Ayşe	Kadın	40	İlkokul	14
V2/Fatma	Kadın	39	İlkokul	13
V3/Ezgi	Kadın	50	İlkokul	14
V4/Zehra	Kadın	39	Lise	14
V5/Nida	Kadın	43	Lise	13
V6/ Kübra	Kadın	50	İlkokul	16
V7/ Sibel	Kadın	40	İlkokul	14
V8/Görkem	Kadın	43	İlkokul	13
V9/Dönay	Kadın	54	İlkokul	15
V10/Şeyda	Kadın	39	İlkokul	13
V11/Sevgi	Kadın	40	İlkokul	17
V12/Ali	Erkek	60	Lise	13
V13/Hakan	Erkek	60	Lise	13

Tablo 1 'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ebeveynlerin 11'i kadın, 2'si erkektir. Ebeveynlerin yaşları 39-60 yaş aralığında değişmektedir. Ebeveynlerden 9'u ilkokul mezunu iken, 4'ü lise mezunudur. Çocukların yaşları 13-16 arasında değişmektedir.

Verileri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış yedi soru içeren yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme sorularının uygun olup olmadığını belirlemek için iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların geri dönüşleri ile gerekli düzeltmeler yapılmış ve nihai form haline gelmiştir. Araştırma verileri 2021 yılının Mart- Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce edilen bilgilerin kimseye paylaşılmayacağı ebeveynlere bildirilmiştir. Veriler Covid-19 salgınından dolayı ebeveynler ile telefon görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır ve cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ise şu şekildedir:

1. Pandemi süreci çocuğunuzun geleceğine dair sizde nasıl kaygılar oluşturdu?
2. Hangi durumlar sizi daha çok kaygılandırıyor?
3. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalardan hangilerini yeterli buluyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalardan hangileri sizin için yetersizdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzda öğrenme kayıpları meydana geldiğini düşünüyor musunuz?
6. Ne gibi öğrenme kayıpları olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Pandemi süreci çocuğunuzun gelişimsel sürecinde ne gibi değişikliklere neden olduğunu düşünüyorsunuz?

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler üç temada değerlendirilmiştir. Bu temalar çerçevesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Ebeveynlerin Çocuklarının Geleceğine Dair Kaygıları

Araştırmanın “ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair kaygıları” teması incelendiğinde 13 ebeveyn görüş bildirilmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları için kaygı yaşadığını ifade eden 9 ebeveyn olduğu, 4 ebeveynin ise kaygılanmadığını ifade ettiği görülmüştür. Araştırmaya katılan velilerden ($n=2$) tanesi çocuğunun tam eğitim alamadığından dolayı endişeli olduğunu ifade etmiştir. Hangi durumlar için kaygılar yaşadıkları sorulduğunda ise ebeveynlerin görüşlerinin “eğitim” ve “sağlık” olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmüştür. Eğitim alt teması altında ebeveynlerin çocukların okula istikrarlı gitmemelerinden kaynaklı olarak eğitimsel ve gelişimsel gecikmelerin olabileceğinden kaygılandıkları ($n=2$) bulunmuştur. Bu tema altında bir örnek:

“Okul yok eğitim alınmıyor, bütün yaşantısı ile ilgili tedirginliklerim oldu.” (Ayşe)

Sağlık teması altında ise ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu çocuğuna hastalık bulaşacağı endişesi taşımaktadır ($n=6$). Örneğin; Kübra, çocuğunun taşıyıcı olup kendisine bulaştıracağı endişesi yaşamaktadır. Bir ebeveyn ise bu tema altında çocuğunun çok kilo aldığından, sosyal faaliyete katılmadığı için bu durumun onu endişelendirdiğini ifade etmiştir. Ezgi’nin ifadesi ise aşağıda yer almaktadır.

“Çocuğum çok kilo alıyor bu nereye gidecek diye endişe içindeyim. Sürekli evin içindeyiz sosyal faaliyete katılamamak endişelendiriyor.” (Ezgi)

Ebeveynlerden bir kısmı sağlık teması altında sağlığa uygun koşullardan endişe duyduklarını ($n=3$) ifade etmiştir. Bu alt tema altındaki görüşe bir örnek aşağıda yer almaktadır:

“Okula gidip gelirken çok endişeliydim. Okulda tedbirler alınıyor mu alınmıyor mu? Özellikle servis olayı. Öğrenci kalabalığı. Özel eğitim olduğu için kendini koruyamayan öğrenciler var. Özellikle servis anneleri ile tereddütlerim var. Dikkat ediyorlar mı yan yana mı oturtuyorlar. Bunları hep takiptedim.” (Şeyda)

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Ebeveynlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri

Ebeveynlerin neredeyse hepsi uzaktan eğitim sürecinden bir fayda sağlayamadıklarını ve çocuklarının hiçbir şey öğrenemediklerini ($n=11$) ifade etmişlerdir. Sadece iki ebeveyn uzaktan eğitim süreciyle ilgili bir kaygı yaşamadığını ve süreci iyi yönettiklerini bildirmişlerdir. Aşağıda ise örnekle ifade edilmiştir. :

“Yeterli bulup bulmayıp ta zaten okul yok yapacakta bir şey yok. Çocuğu da az çok biliyoruz. Eğitimi de biliyorsunuz. Bunun değerlendirmesini sizin yapmanız gerek. Zaten uzaktan eğitime katılmıyor. İnternet olmuyor. Sizin de elinizden bir şey gelmiyor. Çocuğunda yeterli olmuyor.” (Ali)

Bu süreçte ebeveynler, Uzaktan eğitim uygulamalarından sadece EBA’yı kullanabilmişlerdir. EBA’yı kullanırken de çeşitli sıkıntılar meydana gelmiştir. Bu sıkıntıları ise, internet olmaması, interneti sınırlı olanların donma problemi yaşadığı, çocuğun tek başına uygulamayı açmadığı ve yanında ona yardım edecek bir kişiye ihtiyaç duyduklarını, EBA’ya katılsa bile anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu gibi sıkıntılar nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının eğitimi tam alamamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim deneyimleri kapsamında ebeveynlere çocuklarında ne gibi öğrenme kayıpları olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, “akademik ve sosyal beceriler” alt teması altında incelendiğinde 6 ebeveyn çocuğunun akademik beceriler teması altında gerileme yaşadığını, özellikle matematik ve Türkçe alanlarında gerileme yaşadığını belirten ebeveyn sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bir ebeveyn ise çocuğunun iletişiminin bozulduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerden alınan görüşler aşağıda örnek olarak verilmiştir:

“Eylül zaten matematikte iyi değildi evde destekledik ama akılda tutma konusunda geriledi.” (Dönay)

“İletişim bozukluğu oluştu. İletişimi bozuldu.” (Sevgi)

Uzaktan Eğitim Sürecinin Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Gelişimlerine Etkisi

Araştırmanın “uzaktan eğitim sürecinde özel eğitime gereksinimi olan çocukların gelişimlerine etkisi nelerdir?” teması altında ebeveynlere duygusal anlamda çocuklarında ki değişiklikler sorulmuştur. Alınan cevaplara göre “yoksunluk” alt teması oluşturulmuştur. Çocukların, okulu, öğretmenlerini, arkadaşlarını özledikleri ($n=4$), serbestliğe alıştıkları ($n=1$), arkadaşlarından uzaklaştığı ($n=2$), ebeveynlerini eskisi gibi dinlemedikleri ($n=1$), virüs bulaşma endişesi ($n=2$) ile dışarı çıkmak istemedikleri, hareketlerine engel olamadığı ($n=1$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Aşağıda yer alan örneklerle ifadeler belirtilmiştir:

“Sıkıntıları oluyor. Bazen kendini yenemiyor koşuyor. Koşarken gülmeye başlıyor. Ne yapsan engelleyemiyorsun bazı hareketlerini.” (Zehra)

“Arkadaşları ile zaten zor kaynaşıyordu. Bu süreçte okuldan iyice uzaklaştı içine kapandı. Yeğenimin düğünü oldu onu çok sever aslında. Ama virüs kapacağım diye ona bile gitmedi. Arada parka gidelim diyorum onu bile kabul etmiyor.” (Nida)

“Şimdi çocuk okulu çok seviyor. Okuldan uzaklaşmasına çok üzülüyordu. İlla okulum okulum diyordu.” (Hakan)

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair kaygılarına bakıldığında, ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının geleceğine dair kaygılar taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu kaygılar ise daha çok eğitim ve sağlık alanında görülmektedir. Sağlık alt teması altında çocuklarının kilo alıyor olması, virüs bulaşacak endişesi, servis ortamında uyulması gereken tedbirlerin uygulanıp uygulanmadığı konusunda endişeler yaşanması araştırma verileri sonucunda elde edilmiştir. Eğitim alt teması incelendiğinde ise, uzaktan eğitim süresince çocuklarının eğitimi tam olarak alamamaları ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair kaygılarını arttırmış olduğu gözlemlenmiştir. Şenol ve Yaşar (2020)'da özel gereksinimli çocukların eğitimlerini tam anlamıyla sürdürememeleri nedeniyle risk altında olduklarını gözlemlemiştir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri incelendiğinde, ebeveynlerin çoğu uzaktan eğitimin çocuğu için verimli olmadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitime katılma imkanı olmayan çocukların ebeveynleri ise çocuklarının internet, bilgisayar veya tablet gibi materyal eksikliklerinden dolayı katılmadığını, bundan dolayı yorum yapamayacaklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitime katılabilen çocukların ebeveynleri ise bu süreçte sadece EBA'yı kullanabildiklerini belirtmişlerdir. EBA'yı kullananlar da ise; çocuklarının tek başlarına kullanamıyor olmaları ve yanlarında çocuğa yardımcı olacak birisine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Sadece iki ebeveyn uzaktan eğitimin çocukları için yeterli olduğunu, süreci iyi yönettiklerini belirtmişlerdir. Bunun durumun ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, çocuklarıyla daha çok iletişim halinde olup eğitimleri ile birebir ilgileniyor olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Karahan ve diğerleri (2021) çalışmalarında salgın sürecinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin bu süreçte çok zorlandığını ebeveynlerin destek hizmetlere ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynlere uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının gelişimlerine etkisi sorulduğunda; çocuklarda sosyal ve duygusal yönde değişimlerin olduğu, arkadaşlarını, öğretmenlerini, okullarını özledikleri, çocuklarının serbestliğe alıştıklarını, sözlerini dinlemediklerini, çocuklarının içine kapandığını, problem davranışlarında artış olduğunu, duygusal yöndeki değişimin hareketlerine de yansıtıldığını belirtmişlerdir. Asbury ve diğerleri (2021)'nin çalışmalarında hem ebeveynler hem de özel gereksinimli çocukların, meydana gelen hızlı sosyal değişikliklerin bir sonucu olarak kayıp, endişe, ruh hali ve davranış değişiklikleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, çocuklarının pandemi öncesi yüz yüze eğitim sürecinde de zorlandıklarını belirten ebeveynlerin, uzaktan eğitim sürecinden de verim alamadıklarını göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde çocuklarında meydana gelen gerilemeler ve duygusal değişikliklerin ebeveynlerin kaygılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte herhangi bir bilgilendirme ya da destek eğitim almayan ebeveynlerin uzaktan eğitim platformlarını bile kullanırken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların gelişimsel gerilemelerine ve problem davranışlarının artmasına sebep olmuştur.

Öneriler

1. Ebeveynlerin kaygıları göz önünde bulundurularak ebeveynlerin salgın gibi özel durumlarla baş etmelerini destekleyecek psiko-destek hizmetler sunulabilir.
2. Ebeveynlere uzaktan eğitim sürecinde yararlanabilecekleri eğitim faaliyetleri hakkında MEB tarafından bilgilendirme toplantıları planlanabilir.
3. Özel gereksinimli çocukların öğrenme kayıpları göz önüne alınarak, destek eğitim hizmetleri düzenlenebilir.
4. Uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda sürecin nasıl işleyeceği, ebeveynlere düşen sorumluluklar, okula-aile iş birliği çalışmaları hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.
5. Bireysel Eğitim programlarının uzaktan eğitim sistemine entegre edilmesi için uzun soluklu çalışmalar planlanabilir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19; Özel gereksinimli çocuklar; Ebeveyn; Uzaktan eğitim

Kaynaklar

Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772-1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin Koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. DOI: 10.14689/enad.25.4

Sarı, T ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.

Şenol, F. B ve Can, Y. M.(2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveynlerin gözünden ‘‘özel eğitim’’. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.

Tedmem (2021). COVID-19 ve Dünyada Okulların Durumu. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu> adresinden erişilmiştir.

Tsibidaki, A. (2021). Anxiety, meaning in life, self-efficacy and resilience in families with one or more members with special educational needs and disability during COVID-19 pandemic in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 103830. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103830.

Yarımkaya, D. ve Töman, U. (2021). Exploring Turkish parents’ lived experiences on online science lessons of their children with mild intellectual disability amid the COVID-19 pandemic, *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI:10.1080/20473869.2021.1922242

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

COVID-19 Sonrası Eğitim Liderliği Stratejileri: İstanbul İli İçin FÜTZ (SWOT) Analizi

Hatice Necla Keleş^a, Arife Şahin Kesici^b

(a) Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) TED Rönesans Koleji, Sosyal Bilimler Bölümü, İstanbul, Türkiye

Giriş

Dünyada ve Türkiye’de gelişen sosyal, politik ve ekonomik süreçler sonucu ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları ve sorunlarının çözümünde eğitim yöneticilerine şüphesiz ki önemli sorumluluklar düşmektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Bu çalışma COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının üstünlük ve zayıflıklarını belirleyerek, üstün yönlerin hangi alanlarda kullanılabileceği, zayıf yönlerin nasıl giderileceği, olası fırsatlardan nasıl yararlanılabileceği ve olası tehditlere karşı ne tür önlemler alınabileceğine açıklık getirerek , COVID-19 sonrası eğitim liderliği stratejilerinin belirlenmesine yönelik öneriler sunma amacını taşımaktadır.

Eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere, bu kurumlara insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, etkili bir biçimde kullanmak suretiyle, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlanan eğitim yönetimi alanı (Taymaz, 2019) son yıllarda dünyada ve Türkiye’de kuram ve uygulama açısından önem kazanmıştır. Eğitim yönetiminde teori konusunda zenginlik dikkat çekmektedir. Bu zenginlik eğitim kurumlarının çeşitliliğinin ve bu kurumlarda karşılaşılan problemlerin doğasının farklı yaklaşım ve çözümler gerektirmesinden kaynaklanmakta olup , (Bush, 1995) özellikle içinde bulunduğumuz süreç eğitim liderliği konusunu giderek daha önemli hale getirmektedir. Bilindiği üzere 2019 yılının son aylarından itibaren, bir koronavirüs tipi Çin’in Wuhan kentinde insan yaşamını tehdit etmeye başlamıştır. 11 Mart 2020 tarihinde ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından “pandemi” ilan edilerek tüm yerel yetkililerin acil sağlık durumlarını maksimum seviyeye çekmeleri istenmiştir. UNESCO tarafından yapılan bir tahmin, 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede okulların kapatılmasının 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyon eğitimcinin etkilendiğini göstermektedir (UNESCO, 2020). Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla K12 okullarındaki 16 milyon öğrenci ve 800 bin öğretmen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen ve uygulanan çevrimiçi eğitime geçmiştir (MEB, 2020). 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ise yüz yüze eğitime tam zamanlı ve tüm kademelerde başlanması kararının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanması, yeni tedbirleri ve uygulamaları, etkili planlamaları da gerektirmektedir (MEB, 2021). Eğitim ve öğretim uygulamaları beklenmedik bir anda hızla değişmiş ve paydaşlar bu ani değişime hazırlıksız yakalanmıştır. Eğitim yöneticisinden, kanun ve yönetmeliklerde var olan görevlerinin dışında herhangi beklenmedik bir anda karşılaşılan sorunlara çözüm alternatifleri sunm sunması, sorunları kurumun amaç ve politikalarına uygun olarak çözmesi beklenmektedir (Taymaz, 2019). Bu durum eğitim yöneticilerinin , odak noktalarını ve yöntemlerini hızla değiştirerek eğitimin aksamamasında liderlik etmelerini gerektirmiştir. Liderliğin özellikleri arasında , “öncelikle mevcut problemleri gerçekçi olarak görüp çözebilecek yetenekleri sergileyebilmek (Celep, 2002)” olması COVID-19 pandemisinde bilhassa eğitim kurumlarında fark yaratan önemli bir özellik olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma İstanbul ilinde görev yapan eğitim yöneticilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir problem tanımlama ve çözme tekniği olan nominal grup tekniği (Swayne vd., 2006) kullanılarak FÜTZ analizi ile yapılmıştır. Nominal grup tekniğinde analizi yapılacak olan konu ile ilgili güncel bilgilere sahip 7 ile 10 katılımcının , belli bir zaman aralığında bir araya gelerek , kendi kişisel görüşlerine göre araştırılan konunun üstünlük ve zayıflıkları ile olası fırsat ve tehditlerini bir liste halinde yazmaları beklenmektedir (Ülgen ve Mirze, 2010). Uygulamasının karmaşık olmaması ve sağlam stratejiler oluşturmada ayrıntıları gösterebilmesi sebebiyle yönetim alanında sıklıkla tercih edilen FÜTZ analizinde (Pearce ve Robinson, 2007) belirlenen fırsat, tehdit, zayıflık ve üstünlüklerin yer aldığı bir matris oluşturulmaktadır. Oluşan FÜTZ matrisi sayesinde güçlü yönler ile fırsatlar, zayıf yönler ile fırsatlar, güçlü yönler ile tehditler ve zayıf yönler ile tehditler eşleştirilerek konuya ilişkin stratejiler geliştirilebilmektedir (Ajmera,2017).

Bu araştırma , İstanbul ilinde K12 eğitim kurumlarında görevli olan 7 eğitim yöneticisinin katılımı ile yürütülmüştür.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Katılımcı Rumuzları	Yaş Aralığı	Tecrübe Yılı	Medeni Durum	Eğitim Durumu
K1	40-45	15 yıl	Bekar	Lisansüstü
K2	35-40	15 yıl	Evli	Lisansüstü
K3	35-40	13 yıl	Bekar	Lisansüstü
K4	35-40	18 yıl	Evli	Lisansüstü
K5	40-45	14 yıl	Evli	Lisansüstü
K6	25-30	5 yıl	Bekar	Lisansüstü
K7	35-40	15 yıl	Evli	Lisansüstü

Tablo 1’de çalışma grubunun, araştırmanın yapıldığı zaman dikkate alınarak demografik bilgileri paylaşılmıştır. Tecrübe yılı öğretmenlik tecrübesi de dahile edilerek tabloya yansıtılmıştır. Katılımcılar ilk aşamada yüz yüze bir araya gelerek COVID-19 sürecinde eğitim kurumlarının ne gibi üstünlüklere ve zayıflıklara sahip olduğu konusunda düşüncelerini bireysel olarak liste halinde belirtmiştir. Akabinde çok sayıda görüş, ortak katılım ile önceliklendirilmiş ve puanlama yoluyla katılımcıların görüş birliğine varması sağlanmıştır. Böylece olası tehditlere yönelik tedbirler ve olası fırsatları değerlendirmek üzerine fikirler istişare edilmiştir. İkinci aşamada ise katılımcılar çevrimiçi bir form aracılığıyla COVID-19 sonrası eğitim liderliği stratejileri için somut önerilerini paylaşmıştır.

Bulgular

Katılımcılar, FÜTZ analizi aşamalarına göre , COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının üstünlükleri ve zayıflıkları ile karşılaşabileceği olası tehditleri ve değerlendirebileceği olası fırsatları tespit etmiştir. Yapılan tespitlerde yapılan incelemeler sonucunda katılımcıların eğitim liderliği stratejileri önerileri belirlenmiştir.

Tablo 2
COVID-19 Sürecinde İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren K12 Okullarının Zayıf Yönleri

- Teknoloji bağımlılığının artması
- Okul kültürü algısının zayıflaması
- Velinin öğrenme ortamına müdahale etmesi
- Çevrimiçi eğitim sınırlılıkları
*Eğitim deneyimi olmaması *Özel öğretime ihtiyacı olan öğrencilerin ihmal edilmesi *Teknik aksaklıklar yaşanması *Kişiyeye özgü öğretim verilememesi *Eğitimin teknik bir araca bağlı olması *Uygulamalı derslerin koşulları
- Derse katılımın zorunlu olmaması
- Ölçme değerlendirme süreçlerinde belirsizlikler yaşanması
- Esnek çalışma saatlerinin öğretmenlerin iş yükünü arttırması ve özel yaşam-ış dengesini bozması
- Yatılı okulların koşullarının göz ardı edilerek kararlar alınması
- Çalışanların sağlık ve iş koşullarında strese bağlı sıkıntılar yaşaması
*Yönetim ile iletişim *Öğrencilerin devamlılığının öğretmenlere endekslenmesi *Özel okullarda kısa çalışma ödeneği uygulaması
- Öğretmenlik meslek algısının olumsuz etkilenmesi
- Çalışanların birbiriyle iletişiminin azalması
- Fırsat eşitsizliğinin daha görünür hale gelmesi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların COVID-19 sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 okullarının güçlü yönlerini on maddede değerlendirdiği görülmektedir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 3

COVID-19 Sürecinde İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren K12 Okullarının Güçlü Yönleri Katılımcı Değerlendirmeleri

Fikir/ Kişi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Toplam	Derece
A.	10	9	9	10	9	9	10	66	1
B.	8	3	8	4	2	2	3	30	6
C.	9	8	10	9	8	8	8	60	2
D.	6	7	7	8	4	7	6	45	4
E.	3	10	6	7	10	5	7	48	3
F.	5	5	5	6	6	6	9	42	5
G.	4	4	4	5	5	4	4	30	7
H.	2	2	3	3	3	3	2	18	9
I.	7	1	1	1	7	10	5	32	8
İ.	1	6	2	2	1	1	1	14	10

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların güçlü yönler yönüne yönelik yaptıkları değerlendirmelere göre , COVID-19 sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 okulları sırasıyla; teknoloji alt yapısına çoğunlukla sahip olması, internet ağı erişimi konusunda avantajlı olması, uzaktan eğitimin yaygınlaşması, zaman ve mekandan bağımsız olarak çevrimiçi etkinliklere katılımın artması, uzaktan eğitime uygun olan ders materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması, velinin eğitim sürecine destek olması, öğrencilerin kaydedilen ders içeriklerine ve ders materyallerine erişimin kolay olması, trafikte harcanan zamanı azalması, öğretmenlerin toplantılarda kolaylıkla bir araya gelmesi ve katılmayanların kayıtları daha sonra izleyebilmesi ile sosyal medya aracılığıyla okul görünürlüğünün artması gibi açılardan avantajlı bulunmuştur.

Tablo 4

COVID-19 Sürecinde İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren K12 Okullarının Zayıf Yönleri

A.	Teknoloji bağımlılığının artması
B.	Okul kültürü algısının zayıflaması
C.	Velinin öğrenme ortamına müdahale etmesi
D.	Çevrimiçi eğitim sınırlılıkları *Eğitim deneyimi olmaması *Özel öğretime ihtiyacı olan öğrencilerin ihmal edilmesi *Teknik aksaklıklar yaşanması *Kişiye özgü öğretim verilememesi *Eğitimin teknik bir araca bağlı olması *Uygulamalı derslerin koşulları
E.	Derse katılımın zorunlu olmaması
F.	Ölçme değerlendirme süreçlerinde belirsizlikler yaşanması
G.	Esnek çalışma saatlerinin öğretmenlerin iş yükünü arttırması ve özel yaşam-iş dengesini bozması
H.	Yatılı okulların koşullarının göz ardı edilerek kararlar alınması
I.	Çalışanların sağlık ve iş koşullarında strese bağlı sıkıntılar yaşaması *Yönetim ile iletişim *Öğrencilerin devamlılığının öğretmenlere endekslenmesi *Özel okullarda kısa çalışma ödeneği uygulaması
İ.	Öğretmenlik meslek algısının olumsuz etkilenmesi
J.	Çalışanların birbiriyle iletişiminin azalması
K.	Fırsat eşitsizliğinin daha görünür hale gelmesi
L.	Eğitim kurumlarında öğretmen dışındaki çalışanların istihdam kısıtları

Tablo 4'te görüldüğü üzere , katılımcıların COVID-19 sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 okullarının zayıf yönlerini , bazı maddelerin alt başlıkları olmakla birlikte ana hatlarıyla on üç maddede değerlendirdiği görülmektedir.

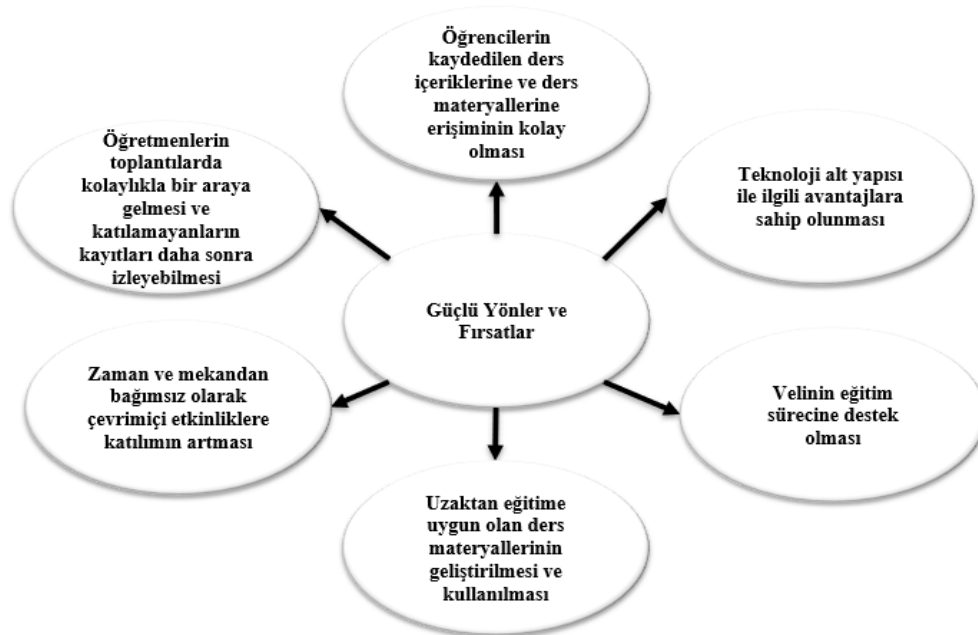
Tablo 5

COVID-19 Sürecinde İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren K12 Okullarının Zayıf Yönleri Katılımcı Değerlendirmeleri

Fikir/ Kişi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Toplam	Derece
A.	11	7	4	9	12	8	5	56	6
B.	1	6	1	8	3	4	4	22	13
C.	10	8	5	6	11	9	10	59	5
D.	12	13	6	13	13	13	13	83	1
E.	4	4	9	4	8	5	3	37	8
F.	6	5	2	7	7	6	2	35	9
G.	9	9	13	10	10	10	12	73	3
H.	7	2	8	3	6	2	1	29	11
I.	13	12	11	11	4	12	11	74	2
İ.	8	11	10	12	9	7	7	64	4
J.	3	3	12	2	5	3	6	34	10
K.	2	10	3	5	2	11	9	42	7
L.	5	1	7	1	1	1	8	24	12

Tablo 5'te görüldüğü üzere , katılımcıların zayıf yönler yönüne yönelik yaptıkları değerlendirmelerine göre COVID-19 sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 okulları sırasıyla; çevrimiçi eğitim sınırlılıkları, çalışanların sağlık ve iş koşullarında strese bağlı sıkıntılar yaşaması, esnek çalışma saatlerinin öğretmenlerin iş yükünü artırması ve özel yaşam-ış dengesini bozması, öğretmenlik meslek algısının olumsuz etkilenmesi, velinin öğrenme ortamına müdahale etmesi, teknoloji bağımlılığının artması, fırsat eşitsizliğinin daha görünür hale gelmesi, derse katılımın zorunlu olmaması, ölçme değerlendirme süreçlerinde belirsizlikler yaşanması, çalışanların birbiriyle iletişiminin azalması, yatılı okulların koşullarının göz ardı edilerek kararlar alınması, eğitim kurumlarında öğretmen dışındaki çalışanların istihdam kısıtları ile okul kültürü algısının zayıflaması gibi açılardan dezavantajlı bulunmuştur.

Şekil 1'de COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının güçlü yönleri ve fırsatları , katılımcıların görüş birliğine göre derlenerek şematik olarak yansıtılmıştır.



Şekil 1. Güçlü Yönler ve Fırsatlar

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi



Şekil 2. Zayıf Yönler ve Tehditler

Şekil 2’de COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının zayıf yönleri ve tehditler katılımcıların görüş birliğine göre derlenerek şematik olarak yansıtılmıştır. Şekil 1 ve Şekil 2’deki veriler birlikte değerlendirildiğinde; COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının zayıf yönleri ve tehditlerin , güçlü yönler ve fırsatlardan daha fazla olduğu görülmektedir

Tablo 6

COVID-19 Sonrası Eğitim Liderliği Stratejileri

1. Eğitim liderlerinin teknolojik liderlik konusunda yeterliklerinin geliştirilmesi
2. Eğitim teknologlarının istihdamının planlanması
3. Eğitim programlarının ekran başında kalma süresini azaltma amacı ile gözden geçirilmesi
4. Eğitsel ve fiziksel beceri temelli etkinliklerin yüz yüze iletişimi arttıracak şekilde planlanması
5. Gerek öğrenciler gerek öğretmenler ile çevrimiçi çalışmaların sınırlandırılarak fiziksel çalışmaların teşvik edilmesi
6. Velilerin öğretmenlerle kuracakları iletişimin sınırlarının okul yönetimi tarafından kurullarla netleştirilmesi
7. Veli ile telefon iletişiminin sınırlandırılarak çevrimiçi ya da yüz yüze görüşmelerin planlanmasına öncelik verilmesi
8. Öğretmen ve paydaşların okul yönetimine ilişkin konularda alınacak kararlarda fikirlerinin alınması
9. Okulun geleneksel etkinliklerinin (mezunlar günü, öğretmenler günü kutlaması vb.) pandemi koşullarına uygun olacak şekilde yeniden organize edilmeleri
10. Öğrenci ve öğretmenler için spor ve sanat ağırlıklı etkinlikler, hobi kursları vb. planlanması
11. Öğretmenlerin profesyonel olarak psikolojik destek almalarına yönelik farklı kurumlarla iş birlikleri yapılması
12. Resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarının fırsat eşitsizliğine yönelik ihtiyaçların tespiti ve giderilmesi için iş birliği yapması

Tablo 6’da COVID-19 pandemisi sürecinde İstanbul ilinde faaliyet gösteren K12 eğitim kurumlarının üstünlük ve zayıflıklarını belirleyerek, üstün yönlerin hangi alanlarda kullanılabileceği, zayıf yönlerin Pandemi sürecinde İstanbul ilinde gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin FÜTZ analizi ile değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgularla COVID-19 sonrası için belirlenen eğitim liderliği stratejilerinin katkı sağlaması beklenmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler (*)

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde eğitim kurumlarında FÜTZ analizi ile yapılan çalışma sayısının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında FÜTZ analizi ile , mevcut ve gelecekteki durumu ortaya çıkarmaya ve geleceğe ilişkin stratejiler belirlemeye yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Bu çalışma bulgularının farklı bölge ve kademelerdeki eğitim kurumlarında gelecekte yapılacak

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

olan COVID-19 araştırmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilecek olan FÜTZ faktörleri çalışmanın yürütüldüğü İstanbul iline ilişkin olup genelleme yapılmamalıdır. Çalışmanın sübjektif değerlendirmelere dayalı olması ve araştırmanın çalışma grubunda bulunan eğitim yöneticilerinin görüş ve deneyimleri ile sınırlı olması çalışmanın kısıtı olarak belirtilebilir. Gelecekte konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara, daha fazla paydaş grubunun dâhil edildiği çalışmaların yürütülmesi, farklı bölgelerde yapılacak çalışma bulgularının karşılaştırılması, başarılı olmuş uygulamaların ve iyi örneklerin ülkemiz genelinde duyurulmasına ilişkin çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Liderliği; COVID-19; FÜTZ Analizi

Kaynaklar

- Ajmera, P. (2017). Ranking the strategies for Indian medical tourism sector through the integration of SWOT analysis and TOPSIS method, *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 30(8), 668-679,
- Alkhafaji, A. F. (2003). *Strategic Management: Formulation, Implementation, and Control in a Dynamic Environment*. New York: The Haworth Press.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Pearce, J. A. ve Robinson, R. B. (2007). *Strategic Management: Formulation, Implementation, and Control*. Singapore: McGraw-Hill Companies.
- Swayne, L. E., Duncan, W. J., ve Ginter, P. M. (2006), *Strategic Management of Health Care Organizations*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Taymaz, H. (2019). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülgen, H. ve Mirze, K. (2010). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335803/WHO-EURO-2020-1168-40914-55408-eng.pdf>
- <https://en.unesco.org/gem-report/allreports>
- <https://www.meb.gov.tr/turkiye>

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kriz Yönetimi Eğitim Programının İçeriği ve Öğretimi Nasıl Olmalıdır?

Sadegül Akbaba Altun^a, Mustafa Bulut^b

(a) Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

(b) Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye

Giriş

İnsanoğlu, günümüze değin tarihin her döneminde önemli salgınlarla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Bu salgınların şu an için sonuncusu olan ve tüm dünyayı derin şekilde etkisi altına alan Covid-19 salgını, birçok sektörde olduğu gibi eğitim örgütlerinin işleyişini de ciddi bir şekilde etkilemiştir. Çünkü tüm toplumsal kurumlar gibi okullar da içinde buldukları toplumlarda yaşanan sosyo-kültürel, siyasi, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden hem olumlu, hem de olumsuz yönde etkilenmektedirler. Bu süreçte, Türkiye dâhil olmak üzere çoğu ülkede eğitimin niteliği değişmiş, okullar sağlık endişeleri nedeniyle kapatılmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri Mart 2020 tarihi itibarıyla bir süre uzaktan/online eğitim yoluyla devam etmiştir. Eğitimin tüm paydaşlarının ve her kademesinin derinden etkilendiği bu salgında, okul yöneticileri ve okullarda yürütülen yönetsel uygulamalar da kaçınılmaz bir şekilde yeni ve çok farklı bir sürece girmiştir. Bu acil dönemde okul örgütünün tüm birimleri arasında uyumlu ve sistematik bir işleyişin sağlanmasında önemli görevler üstlenen okul yöneticileri, rutinlerinin dışına çıkmak durumunda kalmışlar ve bu süreçte ne yazık ki bazı sorunlar yaşamışlardır. Bu sorunların başında, acilen ve etkili bir şekilde yönetilmeyi bekleyen krizler gelmiştir (Maya, 2014). Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi ile ilgili hem dünyada (Grant ve Mack, 2004; Jimerson ve diğer., 2005; Sandoval ve Brock, 2001; Whitla, 2003) hem de Türkiye’de (Aksoy ve Aksoy, 2003; Aksöz ve diğer., 2008; Can, 2005; Döş ve Cömert, 2012; Sağlam ve Özsezer, 2015; Tanrıoğen ve Savcı, 2011) çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak; krizlerin kaçınılmaz olduğu, kurumlarda er ya da geç krizlerle karşı karşıya kalılabileceğinden bahsedilmiş ve okul yöneticilerinin krizlerle ortaya çıkan sorun, belirsizlikler ve radikal değişimlere tepki vermek zorunda oldukları vurgulanmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin kriz durumlarına karşı hazırbulunuşluğu ve yeterlikleri üzerine yapılan farklı çalışmalarda (Adıgüzel, 2007; İnandı, 2008; Ocak, 2006; Sayın, 2008) yöneticilerin bu konularda bilgi düzeylerinin düşük olduğu, profesyonel eğitim almadıkları, kriz yönetim planlarının bulunmadığı, bireysel yeterlik düzeyleri hakkında kararsız hissettikleri ve eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, Covid-19 salgınına tecrübe etmiş okul yöneticilerinin; planlanması durumunda kriz yönetimi eğitimlerinin içeriği, kapsamı ve öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Tarama araştırması deseninde tasarlanan bu çalışmaya Türkiye’nin farklı bölgelerinden ve farklı okul düzeylerinden 105 okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticilerine “Sizce okul yöneticilerini bu tür krizlere karşı eğitmek için nasıl bir eğitim programı hazırlanmalıdır ve içerikte neler olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Salgın dönemi tedbirleri kapsamında yüz yüze yürütülecek görüşmeler yapmanın riskli olacağı değerlendirildiğinden, veriler Google Drive üzerinde oluşturulan bir form aracılığıyla ve açık uçlu sorularla toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarımcı içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuş ve “Kavramlar olmadan bilim var olamaz” (Corbin ve Strauss, 1990) yaklaşımı bağlamında verileri anlamlandıracak kavram ve ilişkilere ulaşılmıştır. Toplanan veriler üzerinden tema, kategori ve kodlara ulaşılmıştır (tematik kodlama). Bu noktada Corbin ve Strauss’un (1990) kodlama türlerindeki verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama yönteminden yararlanılmış ve önceden belirlenmiş hazır kavramlardan yararlanılmamıştır. En son aşamada ise çalışma alıntılarla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışmada okul yöneticilerinin az da olsa bir bölümü, kriz yönetimi eğitiminin mümkün olamayacağını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak ise bu tür eğitimlerin zor ve gereksiz olmasını, Milli Eğitim Bakanlığının mevcut çalışmalarının yeterli olduğunu ve eğitim vermek yerine yetişmiş yöneticilerin göreve getirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu görüşteki okul yöneticilerinden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Müdürleri eğitmek zor ve gereksiz. Çünkü zihniyet deneyimleyerek ders çıkartıyor.”

“Gerçekleşmeyen bir krize karşı içeriğin neler olacağını önceden saptayamazsınız.”

“Bence baştan yönetici seçiminde iyi kriterler belirlenmeli ve seçim iyi yapılmalıdır. Liderlik özelliği taşıyan idareciler zaten her türlü kriz durumuna çok kolay adapte olur ve durumu yönetir. Farklı bir eğitim planına gerek olduğunu düşünmüyorum.”

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kriz yönetimi eğitimi uygulamalarının gerekli olduğunu düşünen yönetici grubunun görüşleri ise beş kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; “Kriz Yönetimi, BİT ve Uzaktan Eğitim, Sosyal Psikoloji, Yaşam Bilimi ve Sağlık, Yönetim Becerileri ve Liderlik” olarak adlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri bu tür pandemilere karşı okul yöneticileri eğitilirken içerik konularından birisinin de mutlaka doğrudan kriz yönetimi olması gerektiğini aşağıdaki ifadeleriyle belirtmişlerdir:

“Olağanüstü durumlara her daim hazır olmak için sürekli bir eğitim seminer planı olmalı.”

“Kriz yönetimi eğitiminin bütün idarecilere verilmesi gerektiğine inanıyoruz.”

“Kriz öncesi hazırlık, kriz dönemi hazırlık, kriz sonrası değerlendirme ve normale dönüş. Kriz dönemi bütçe yönetimi. Kriz dönemi iletişim süreçleri.”

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve uzaktan eğitimin öneminin büyük ölçüde arttığı bu salgın sürecinde , okul yöneticileri de bu başlıkların hazırlanacak bir eğitim programının içeriğinin önemli bir parçası olması gerektiğini düşünmüşler ve kategoriye ilişkin görüşlerini ise şu ifadelerle yansıtmışlardır:

“Uzaktan eğitim nasıl yapılmalı, hangi saatlerde yapılmalı, öğrencileri bu programlara dahil etmek için nasıl bir rehberlik uygulaması yapılmalı, ders dışında öğrencilere neler verilmeli, öğrencilere ve velilere nasıl destek olunmalı (maddi manevi)”

“Dünya yeni bir düzene doğru kayıyor. Uzaktan eğitimde okul nasıl yönetilir? Geri bildirim en hızlı nasıl alabiliriz?”

“Yönetici etkili iletişim ve teknolojik ve medya okuryazarlığını bilmelidir.”

Çalışmanın içerik analizinde ulaşılan bir diğer önemli kategori “Sosyal Psikoloji” olmuştur. Sosyal psikolojinin ne olduğu veya ne olması gerektiğine dair bir dizi tanımlama mevcuttur. Onları çok derinlemesine incelemeyen, çoğu tanımın odak noktasının sosyal etkileşim kavramı olduğunu söyleyebiliriz. Bu tanımlar genellikle insanlar bir araya geldiğinde nelerin sürece dahil olduğuyula ilgili belirli ve birbirleriyle ilişkili meseleleri kapsamaktadır. Bazı durumlarda, bir araya gelmeyi etkileyen psikolojik faktörler incelenir; diğer durumlarda ise, asıl odak noktası sosyal çevrenin etkileridir (Johansson, 2000). Sosyal Psikoloji ile ilgili görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrenci ve Öğretmenlerin psikolojik durumlarını anlama.”

“Toplum psikolojisi, kitle yönlendirmesi, kişi ve ebeveyn rehberliği”

“Motivasyonu arttıracak eğitimler olmalıdır.”

Salgın sürecinde sağlık, okul yöneticileri için de öncelikli konulardan birisi haline gelmiş ve “Yaşam bilimi ve Sağlık” kategorisi için aşağıdaki bazı görüşler paylaşılmıştır:

“Bizde genelde doğal afetlere karşı önlemler alınır. Deprem vb. Bundan sonra hastalıklara ve salgınlara da yer verilmeli.”

“Pandemi konularında hizmet içi eğitim programları güncellenmelidir. Sağlık Bakanlığı ile teorik ve pratik eğitimler olmalıdır.”

“Yönetim becerileri ve liderlik” kategorisine ilişkin ifadeler ise şu şekilde olmuştur:

“Okul çalışanlarının yeteneklerine göre kimlere nasıl görevler verebileceklerini öğretmek gerekiyor.”

“Takım liderliği, karar verme teknikleri, stratejik yönetim sistemi, acil durum eylem planı hazırlama.”

“Etkili iletişim, çeşitli senaryo örnekleri ve karar verme gibi başlıklar ilk anda aklıma gelenlerdir.”

Çalışmada ulaşılan temalara ilişkin eğitimlerin uzaktan veya yüz yüze hizmet içi eğitimler şeklinde verilmesi , yöntem olarak ise seminer, örnek olay ve senaryolardan faydalanılması talep edilmiştir. Bunlara ilişkin bazı ifadeler şöyledir:

“Senaryolar üzerine çözüm üretmeleri. Kriz çeşitlerini arttırmaları ve çoklu tartışma ortamlarında onları sürece dahil etmeleri.”

“Esnek bir programı olmalı ve panik olmadan uygulamalı seminerleri verilmeli.”

“Kişisel ve mesleki gelişimler uzaktan eğitim yoluyla verilmeli.”

“Hızlı ve yoğunlaştırılmış, pratiğe yönelik”

“Kapsamlı bir hizmet için eğitim olmalı. Örneğin bu sürece öğrenci, öğretmen ve velinin dahil edilmesi daha çabuk nasıl sağlanabilir.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullarını değişime ve yeni gelişmelere göre uyarlamak, okul yönetimlerinin başlıca görevleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda değişim ve belirsizliklerle dolu kriz dönemlerinde liderlerin gerekli bilgi ve yeterliklere sahip olmaları, hızlı hareket etmeleri; seçenekleri, sonuçları ve önlemleri yan etkileri ile birlikte değerlendirmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın, konu ile ilgili tasarlanması muhtemel hizmet içi eğitimlere ilham kaynağı olması ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Anahtar Kelimeler

Covid-19, Kriz Yönetimi, Okul Yöneticileri, Eğitim Programı, Hizmet İçi Eğitim

Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, H.H., ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1). 37-49.
- Aksöz, I., Erdur-Baker, Ö., ve Akbaba-Altun, S. (2008). Crisis management strategies by Turkish school principals following natural disasters. In *Proc. WCCI 13th. World Conference in Education* (pp. 66-80).
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Döş, İ., ve Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.
- Grant, J. M., ve Mack, D. A. (2004). Preparing for the battle. *Organizational Dynamics*, 4(33), 409-425.
- İnanlı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 36-55.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., ve Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johansson, T. (2000). *Social psychology and modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sağlam, A.Ç., ve Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Education Sciences*. 4(7).
- Sandoval, J., ve Brock, S. E. (2001). School violence and disasters. In *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*, 249-272. Routledge.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıoğen, A. ve Savcı, S. (2011). Perceptions of high school teachers related to crisis management in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*. 42, 243-258.
- Whitla, M. (2003). *Crisis management and the school community*. Camberwell: Acer Press.

Covid-19 Küresel Salgını Sonrası Okul Müdürlerinin Bir Lider Olarak Öncelikleri

Eser TEMİZ, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, Türkiye

Giriş

COVID-19 küresel salgını diğer alanları etkilediği gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. COVID-19 küresel salgını ile birlikte eğitim öğretime tüm dünyada ara verilmiş , sonrasında uzaktan eğitime geçilmiş ve eğitim öğretim faaliyetleri farklı bir yöne evrilmeye başlanmıştır (Sözen, 2020). COVID-19 küresel salgını ile birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitim avantajları yanında, birçok dezavantaj ı da beraberinde getirmektedir. Bu dezavantajlar; sosyalleşememe, etkili iletişimi sağlayamama, uygulamalı öğrenmelerde engellere sahip olma, kendi kendine öğrenmede yaşanan yetersizlikler, ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı kalma olarak ifade edilebilir (Kaya, 2002:20).

COVID-19 küresel salgın ve uzaktan eğitim ile birlikte okul müdürlerinin süreç içerisinde rolleri de değişmiştir. Dolayısıyla değişime ayak uydurma, alınan kararların okul çevresinde sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlama, okul çalışanlarının süreçte okula bağlılığını artırma, onları motive etme ve yönlendirme hususlarında okul müdürlerine görevler düştüğü ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde ve sonrasında eğitim ve öğretimin aktörü konumunda bulunan okul müdürlerinin , etkili liderlik becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. COVID-19 küresel salgını ile birlikte liderlik anlayışı da değişmiştir. Okul müdürleri de bu süreçte okulları bilgisayarları üzerinden yönetmek durumunda kalmıştır. COVID-19 küresel salgın süreci ile eğitim ve öğretimde yaşanan hızlı değişimler okul müdürlerinin bir lider olarak stratejik önemini öne çıkarmıştır (Huong, 2020). Özellikle COVID-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçildiği dönemde ve sonrasında, okul müdürlerinin nasıl bir liderlik sergiledikleri soru işareti olmuştur (Harris, 2020). COVID-19 küresel salgını sürecinde okul müdürlerinin almış oldukları önlemler ve kullandıkları çözümlerden hareketle; salgın sonrası bir lider olarak önceliklerinin neler olması gerektiği de içerisinde bulunduğumuz süreçte oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi “COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak öncelikleri nelerdir?” şeklindedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla oluşturulmuştur. Bu araştırma, öğretmen görüşlerine göre COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak önceliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla , nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yapılmıştır. Cropley'ye (2002) göre olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları öğrenmemizi sağlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını , amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme , daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Araştırmada çalışma grubu belirlenirken katılımcıların MEB'e bağlı bir okulda öğretmen unvanıyla görev yapıyor olması ve eğitim yönetimi alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapıyor/yapmış olması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan görüşmelerde görüşmeye gönüllü katılımları önemsenmiş ve istekliler çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı sayısı belirlemede bulguların tekrar etmeye başladığı noktada görüşmelere son verilmiştir.

Katılımcılara “COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak öncelikleri neler olmalıdır?” sorusu açık uçlu olarak iletilmiştir. İlgili veriler öğretmenlerden çevrimiçi olarak yazılı form şeklinde alınmıştır. Bu yolla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için; alanında uzman, birden fazla araştırmacı verilerin analizini birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Güvenirliği sağlamak için de; araştırma verileri yazılı form aracılığı ile toplanmış ve sonuçlarla bütünleştirilmiştir. Araştırmacı dışında bir akademisyen tarafından veriler ve ulaşılan yargı karşılaştırılıp teyit edilmiştir. Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılarak hesaplanan uyuma oranı , % 90 bulunmuştur.. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için katılımcı teyidi de yapılmıştır. Araştırma raporunda katılımcılara ait kimlik bilgilerine yer vermeden isimler yerine kodlar kullanılmıştır: Katılımcılar için (K), örneğin birinci katılımcı için (K1), dördüncü katılımcı için (K4) gibi.Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) MEB'e bağlı bir okulda öğretmen unvanıyla görev yapıyor olması ve eğitim yönetimi alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapıyor/yapmış olması ölçütleri göz önünde bulundularak belirlenen 20 öğretmen ile sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde “COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak öncelikleri neler olmalıdır?” araştırma probleminin çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular dokuz kategoride ele alınmıştır. Bunlar; öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri, öğretmenlere mesleki destek sağlama/hizmetiçi eğitim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon, okulda teknolojik altyapıyı sağlama, sosyal etkinlikler, ebeveynlerin katılımı ve

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

işbirliği, oryantasyon eğitimleri, öğrencilerin sağlıklı olmasının sağlanması, öğretmenlerin sağlıklı olmasının sağlanması” olarak ifade edilmiştir.

Kategoriler	(f)
Öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri	14 K-1,2,5,7,8,9,11,12,13,15,16,18,19,20
Öğretmenlere mesleki destek sağlama/Hizmetiçi eğitim	12 K-1,3,4,5,7,10,11,14,15,17,18,20
Kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon	9 K-3,5,6,9,10,13,14,16,19
Okulda teknolojik altyapıyı sağlama	9 K-2,3,5,7,9,12,14,15,17,20
Sosyal etkinlikler	8 K-3,5,8,9,10,15,17,18
Ebeveynlerin katılımı ve işbirliği	7 K-5,6,7,9,11,14,17
Oryantasyon eğitimleri	7 K-2,3,6,8,11,13,16
Öğrencilerin sağlıklı olmasının sağlanması	4 K-1,7,12,15
Öğretmenlerin sağlıklı olmasının sağlanması	3 K-4,8,13,19
Toplam Kategori = 9	(N=73)

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak önceliğine ilişkin, en fazla öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini geliştirici çalışmalar olduğunu ifade etmişlerdir. “Öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri” kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“Okul yöneticisi en başta uzaktan eğitimden dolayı eğitim ve öğretimi aksayan öğrencilerin ders başarılarını düşünmelidir. Bunun için önlemler almalıdır. Telif eğitimlerinin yapılmasını sağlamalı, ilave eğitim programları düzenlemelidir. (K-5).”

“... salgın süreciyle birlikte yaklaşık bir buçuk yıldır imkansızlık içinde olup da uzaktan eğitimlere dahi katılamayan öğrencilerimiz vardı. Öncelikli önlemleri bunlar için almalıdır. Onların ders başarılarını arttırıcı önlemler almalıdır (K-7).”

COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak önceliğine ilişkin ikinci olarak en fazla “öğretmenlere mesleki destek sağlama/hizmetiçi eğitim” kategorisi ifade edilmiştir. Öğretmenlere mesleki destek sağlama/hizmetiçi eğitim kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“Öğretmenlerimiz salgın döneminde şartların bir anda değişmesi ile uzaktan eğitim sürecinde çok zorlandılar. Bu süreçte öğretmenlerimizin uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili ciddi anlamda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını görmüş olduk (K-14).”

“Öğretmenlerin neredeyse ilk defa yapmak zorunda kaldığı uzak eğitim konusunda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerini geliştirici eğitimler düzenlenmelidir(K-15).”

Elde edilen bulgulara göre “kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon” kategorisine ilişkin katılımcılardan birinin söylemleri şu şekildedir:

“ Okul müdürleri belediyeler ve çeşitli sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yaparak hem okulun teknolojik yapısını güçlendirebilirler hem de öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili mesleki yeterliliklerini arttıracak teknik destek sağlamalıdır(K-19).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak öncelikleri neler olmalıdır?” araştırma probleminin çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde oluşan kategoriler; öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri, öğretmenlere mesleki destek sağlama/hizmetiçi eğitim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon, okulda teknolojik altyapıyı sağlama, sosyal etkinlikler, ebeveynlerin katılımı ve işbirliği, oryantasyon eğitimleri, öğrencilerin sağlıklı olmasının sağlanması, öğretmenlerin sağlıklı olmasının sağlanması” olarak ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin öncelikli olarak öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaları gerektiği, bunun yanında öğretmen ve velileri de düşünerek süreci yönetmeleri gerektiği ifade edilebilir. Araştırmanın bulgularına göre COVID-19 küresel salgını sonrası okul müdürlerinin bir lider olarak en önemli önceliğinin öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşlerine göre COVID-19 salgını sürecinden kaynaklı öncelik verilmesi gereken en önemli hususun öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri olduğu ifade edilmiştir. Bunu sırasıyla öğretmenlere mesleki destek sağlama/hizmetiçi eğitim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon, okulda teknolojik altyapıyı sağlama, sosyal etkinlikler, ebeveynlerin katılımı ve işbirliği, oryantasyon eğitimleri, öğrencilerin sağlıklı olmasının sağlanması, öğretmenlerin sağlıklı olmasının sağlanması izlemiştir. Dolayısıyla okul müdürleri, bir lider olarak belirtilen öncelikleri yaparak eğitim öğretim sürecinin hızla bir şekilde normale dönmesini sağlayabilir. Konuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Keleş, Atay, Karanfil (2020) tarafından yapılan “COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları” başlıklı

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

araştırmada, okul müdürlerinin öğretmen eğitimi ve öğrenci becerileri konuları üzerinde durmaları gerektiği ifade edilmiştir. Yine Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan “Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri” başlıklı araştırmada , öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olarak, onlara sürprizler yaparak, etkinlik ve seminerler düzenleyerek öğretmenlerinin motivasyonunu artırmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Dolayısıyla Keleş, Atay, Karanfil (2020) ve Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan çalışmaların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bir takım öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırma okul müdürlerinin görüşlerine göre yapılmış olup, eğitimin paydaşları olan veliler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerini içeren daha kapsamlı araştırmalarda yapılabilir. Ayrıca okul müdürlerine COVID-19 süreci sonunda eğitim liderliği ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir. Bu araştırmada öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Yöneticilerin görüşleri de alınarak karşılaştırmalı bir araştırma da yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19; Okul Müdürü; Liderlik

Kaynaklar

- Akyavuz E.K. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies*. ISSN:1308-2140, 723-737.
- Cropley, A. (2002). Qualitative research methods. *An Introduction for Students of Psychology and Education*. University of Latvia.
- Harris, A. (2020). COVID-19–School Leadership In Crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Huong, Vu Thi Mai (2020). “Factors Affecting Instructional Leadership in Secondary Schools to Meet Vietnam’s General Education”, *Innovation International Education Studies*; 13(2),48-60
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim, (1. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Keleş, H.A., Atay, D., Karanfil, F. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 49(1), 155-174.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. sage.
- Sözen, N. (2020). COVID 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(12), 302-319.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE) Kapsam Geçerliliği ve Güvenirlilik Çalışması

Gülnur Ak Küçükçayır^a, Prof. Dr. Necati Cemaloğlu^b

(a) Gülnur Ak Küçükçayır, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Yönetimi, Ankara, Türkiye (Sorumlu yazar)
(b) Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Ankara, Türkiye

Giriş

Son zamanlarda küresel mecrada salgın alarmını yaşarken ırkçılık, ayrımcılık, ani ekonomik dalgalanmalar, doğal afetler, savaşlar, göç, teknolojik icatlar gibi başka değişimlerle de karşılaştık ve bu yaşantılarımız sonucu, okul yöneticileri ile beraber okula ait diğer paydaşlar olarak etkilendik. Bu noktadan ele alındığında, okul yönetiminden sorumlu profesyonellerin yeterlikleri açısından ne kadar donanımlı olduğu önem kazandığını söylenebilir. Bu nedenle, okul yöneticisi yeterliklerini belirlememizi sağlayacak bir ölçme aracı, günümüz ihtiyaçlarına ve kişisel seviyelere göre eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu kargaşada eğitimin “iyi” yönetilmesine katkıda bulunacak önemli bir adım olabilir.

Okul liderlerini, “okul/eğitim” lensinden değerlendirilen yaklaşımla yapılan değerli araştırmalar eğitim yönetiminin köşe taşları olarak nitelendirilebilir. Bu konu ile ilgili kuramsal çalışmalar (Bass, 1990; Boyatzis, 2007; Bush 1998; 2003; Cuban, 1988; Dreyfus, 2007; Fullan, 2002; Hallinger ve Murphy, 1985; Meder, 2001; Mulford, 2003; Peterson ve Fleet, 2004; Stronge, 1991; Stronge, Richard ve Catano, 2008; Şimşek ve Altınkurt, 2009; Vazirani, 2010) eğitim yönetiminde esas araştırma alanı olarak görülmüştür (Oplatka, 2016, s.171). Doğal olarak, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterlikleri ölçen ölçme araçlarının sadece eğitim yönetimi lensinden geliştirildiği söylenebilir. Diğer taraftan eğitim yönetimi, “Eğitim” ve “Yönetim” alanlarının birleşmesi ile oluşan bir disiplin ise (Oplatka, 2016, s.167-173), okullarda eğitim yöneticilerinin yeterlikleri “okul/eğitim” lensine ek olarak, “işletme/insan kaynakları” alanlarının katkısı ile değerlendirilebilir diyebiliriz. Benzer şekilde, okul örgütlerinde yönetici, “öğretmen-öğrenme iş kurulumunu” (Gamage, 2007, s. 39-42), yöneten kişi ise “iş” yönetimi açısından yeterliklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi somut ve “gözlemlenebilir” yeterliklerin tespitini gerekli kılabilir. Eğitim yönetimi esas araştırma alanını (Oplatka, 2016, s.167-173), işletme/insan kaynakları lensinden değerlendiren bir yaklaşım ile geliştirilen bir ölçme aracını, uygulamaya katkı sağlayacak yeni bir paradigma ihtiyacını karşılayabilir. Bu nedenle bu araştırmada “Değişimin hızla yaşandığı ve çoklu sorunların peş peşe geldiği bu dönemde, “eğitim/işletme/insan kaynakları” bileşkesinde okul yöneticilerinin yeterlik alanlarına göre güvenilir ve bütünsel bir ölçme aracı ne olmalıdır?” sorusunu cevaplamaya çalıştık. Bu nedenle bu çalışmada, okullarda eğitim yöneticisi olarak çalışan profesyonellerin, günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek, yeterlik alanlarını belirlemede kullanılabilen güvenilir ve güncellenebilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın kuramsal alt yapısında, çoklu bakış açılarıyla olguları kavramsallaştırmak için teori sentezi yöntemi (Brodie, Fehrer, Jaakkola ve Conduit, 2019; Jaakkola, 2020; Lukka and Vinnari 2014; MacInnis 2011;) kullanılmıştır. Katz (1955) kuramı (yöntem teorisi olarak), eğitim yönetiminde öne çıkan liderlik çalışmaları ve literatürle (alan teorisi olarak) çoklu teori sentezi metodu yoluyla birleştirilmiştir (Jaakkola, 2020; Lukka ve Vinnari, 2014; MacInnis, 2011). Böylece Katz Teorisi ve Eğitim Yönetiminde öne çıkan liderlik ve yönetim argümanları bileşkesinde yeni bir teori sentezi üretilmiştir (Ak Küçükçayır, 2021). Bu sentezde, ‘yeterlik’ kavramına bakış açısı, sentezlenen teorilerin yeterlik yaklaşımına uygun olabilecek ‘yeterlik unsurları’ kavramına göre sentezlenmiştir.

Yeterlik unsurları, insan kaynakları alanında, bilişsel ve psikolojik bakış açısıyla tanımlanmaktadır. Ölçme aracının oluşturulma sebebine göre, gözlemlenebilir yeterlikleri, Baartman ve Bruijn (2011), ‘mesleki yeterlilik’ olarak açıklar. Buna göre, yeterliliği oluşturan unsurlar ‘bilgi ve beceridir’. Green (2011)’e göre beceri, değer üreten, eğitim yoluyla geliştirilebilen ve sosyal ortamlarda belirlenen kişisel bir niteliktir. Bilginin ise beceriye ve son adımda işlevsel yeterliliğe dönüşmesi, aslında bilginin kendi katmanları arasında gözlemlenebilir bir beceriye dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Teorik eğitim ile algılanan bildirimsel ve prosedürel bilgi, örtük bilgiye dönüştüğünde işlevsel yeterlilik süreci tamamlanmış olur (Cheetham ve Chivers, 1996, 1998). Bilginin uygulama ile somutlaşması sonucu beceri tutuma dönüşür ve kişi davranış geliştirir. Ustalaşma sonucu, bilgi örtük hale gelirken içselleştirilip uygulamaya aktarılmıştır ve bütünleşme süreci (integration process) tamamlanmıştır. Sonuçta, kişide tutum geliştirilerek gözlemlenebilir ‘mesleki yeterlilik’ davranışları oluşur (Baartman ve Bruijn, 2011). Bu sürece göre bu ölçme aracında, mesleki yeterlikler, ‘bilgi-beceri-tutum’ entegrasyonunun tamamlanması ile oluşan “temel/mesleki” yeterlikler olarak tanımlanarak, gözlemlenebilir, ölçülebilir tutumlar olarak ele alınmıştır.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Yöntem

Bu araştırma, davranış ve gözleme dayalı bir ölçme aracı amaçladığı için araştırmada/veri toplamada kuramsal form tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s.168). Kuramsal formda ölçme aracı geliştirilirken, kapsam geçerliliği tekniği ile geçerlilik çalışması yapılmıştır (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003; Vanezia ve Hooper, 1997; Yurdagül, 2005).

Ölçek geliştirme sürecindeki ilk aşamada, daha önce çalışılmış kuramsal araştırma bulgularına ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Daire Başkanlığı'nın 'Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirme Projesi' kapsamında hazırladığı bireysel performans değerlendirme envanterinden 8 alt yeterlik, teknik/yönetimsel ana yeterlik alanına eklenmiştir. Böylece Türk eğitim yönetiminde ihtiyaç duyulabilecek alanlar biraz daha genişletilmiştir. 3 ana yeterlik altında 42 alt yeterlik içererek / içeren toplam 323 madde davranış belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise, davetiye gönderilen, eğitim yönetiminde uzman akademisyen ve alanda okul müdürü olarak görev yapan 20 kişiden 13 uzman, panel katılımcısı olmayı kabul etmiştir. Katılımı kabul eden panelistlerden 11 uzman geribildirim vererek çalışmanın süreci tamamlanmaya kadar katkıda bulunmuştur. Lawshe (1975) tekniği, kapsam geçerliliğinin kolayca ve güvenilir bir istatistiksel yöntemlerle sağlanması nedeniyle tercih edilerek (Veneziano ve Hooper, 1997); bu teknikle panelist dönütlerine göre maddelerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. İçerik geçerlik oranı formülüne göre (Lawshe, 1975), panelistlerin %50'den fazlasının, ögenin 'gerekli' olduğunu belirttiği maddeler ölçek dahilinde kabul edilmiştir. KGİ verileri istatistiksel anlamlılık için 11 panelist sayısına göre, $\alpha=0,05$ minimum 0,636 KGO değer olarak belirlenmiştir (Ayre ve Scally, 2014; Rubio vd., 2003; Wallace, Blake, Parham, ve Baldrige, 2003; Vaneziano ve Hooper, 1997). Panelist görüşlerine göre ana envanter maddeleri; okul yöneticisi, öğretmen, veli uyarlamaları yapılarak uygulanabilir hale getirilmiştir.

İç güvenilirliğin hesaplanmasında ise, Cronbach Alpha katsayısı yöntemi ile güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu aşamada ölçeğin tüm boyutları ayrı ayrı hesaplanmış ve tamamı için iç güvenilirlik hesaplanmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile örnekleme belirlenmiş ve ölçek yönetici-öğretmen-veli gruplarında toplam 395 kişiye uygulanmıştır. Kapsam geçerliliği çalışmasında, yöneticiler için hazırlanan ölçeğin, uzman görüşleri çerçevesinde öğretmen ve velilere uyarlaması yapıldığı için, bu gruplara ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu nedenle, örnekleme, "seçkisiz küme örnekleme" olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.85; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.132-133).

Bulgular

Ölçek maddelerin KGO oranları, 0,636- 1000 arasındadır. Ölçekte Katz kuramına göre 3 ana yeterlik alanı altında 42 alt yeterlik oluşturulmuştur. Alt yeterlik maddeleri kapsam geçerliliği çalışması ile 116 madde olarak belirlenmiştir. Veli ölçeğinde, 09.02.2012 tarihli 2899 sayılı ve halen yürürlükte olan, Okul Aile Birliği görevlerini tanımlayan MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin 6.Madde a-b-c-d-i-j-k fıkraları ve 13.madde 2. Fıkrası (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>) gerekçesiyle, öğretmen ve yönetici envanterindeki 'Kavramsal Yeterlikler' başlığı altında bulunan 26 madde elenerek 14 maddeye düşürülmüştür. Buna göre öğretmen ve yönetici ölçekleri 116 madde iken, veli ölçeği 104 maddeden oluşturulmuştur ve her ölçeğe, grup özelliklerine göre demografik bilgiler bölümü ilk bölüm olarak eklenmiştir.

Ölçeğin, öğretmen, veli ve yönetici çeşitlerinin tümünde, madde-test (Item-Total) korelasyonunda eksi değerler olmamakla birlikte, her ölçeğin madde değerlerine göre 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Buna göre, ölçeklerin Madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,37 ile 0,79 arasında değişmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda, teori sentezi yöntemi ile farklı disiplinlerin kuramsal yaklaşımları sentezlenerek, okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerini, paydaşları ve öz değerlendirme yardımı ile test edilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı, okul yöneticileri için öz değerlendirme; diğer paydaşlar için ise öğretmen ve veli değerlendirme ölçekleri olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin 116 maddeden oluşması sebebiyle ölçek 'envanter olarak' isimlendirilmiştir (Erkuş, 2016, s. 73-74). Kuramsal alt yapısı ile değerlendirildiğinde, KOYYE (Katz Kuramına göre Okul Yöneticileri, Yeterlik Envanteri) olarak adlandırılmıştır. Diğer paydaşlara göre uyarlanması ile bu envanterden, KOYYE Öz-değerlendirme, KOYYE Öğretmen Değerlendirme, KOYYE Veli değerlendirme envanterli oluşturulmuştur. Bu araştırmada, Katz'ın 1955'de "Bir yönetici hangi gözlemlenebilir yeteneklerini sergiler?" sorusu eğitim yönetimine uyarlanarak, işletme yönetimi paradigması ile "Bir okul yöneticisi hangi gözlemlenebilir yeterlikleri sergiler?" sorusunu cevaplayacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

KOYYE envanterlerinin, okul yöneticileri yeterliklerine yönelik, çoğunlukla yapı geçerliği kullanılarak geliştirilmiş diğer ölçme araçlarından Şahin ve Boztunç Öztürk, (2018), kapsam geçerliliğini, kuramsal ve amaçsal gerekçeler ile bir zorunluluk olarak tercih etmesi sebebiyle belirgin bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Haynes, Richard ve Kubany (1995); McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee, ve Rauch (2003), Rubio vd. (2003), Vaneziano ve Hooper (1997), Wallace vd. (2003)'ne göre, sosyal bilimlerin bazı alanlarında, örneğin; eğitim programları gibi bir şeyin diğer bir şeye tercih edilememesi gibi durumlarda, olgunun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarabilmek adına , kapsam geçerliliği ile ölçme araçlarının geliştirilmesi daha sağlıklı sonuçlar vermektedir. KOYYE envanterleri ise, eğitim programlarının uygulamasından önce, eğitim ihtiyacı belirleme amaçlı geliştirildiği için, uzman görüşlerinin daha yararlı sonuçlar verebileceği (Brookhart ve Chen, 2015) görüşüne paralel olarak geliştirildiği söylenebilir.

İç güvenilirlik çalışmaları bakımından, KOYYE envanterleri çok maddeli olmasına rağmen, madde-test korelasyonunun hesaplandığı % 37,5 dilimde bulunan çalışmalara (Şahin ve Boztunç Öztürk 2018) benzer bir özellik taşıdığı görülebilir. Yine literatüre göre, en çok tercih edilen CronBach Alfa katsayısı (Gül ve Sözbilir, 2015; Delice ve Ergene, 2015) ile envanterlerin yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür. Verilerin ise seçkisiz kümeleme örnekleme göre, okul yöneticileri, veliler ve öğretmen kümeleri belirlenerek, gönüllülük esası kaydıyla toplanması, ilgili literatüre göre doğru kriterlerin yerine getirildiğini gösterebilir (Erkuş, 2016; Gül ve Sözbilir, 2015). Bu bağlamda, KOYYE envanterlerinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KOYYE envanterleri, günün şartlarına eğitim politikalarının ve gündemin ihtiyaçlarına göre güncellenerek uygulanabilir. Araştırmacıların, diğer disiplinlerle ortak veya diğer disiplinlerde yapılan bilimsel çalışmalardan faydalanarak eğitim yönetimi alanında farklı bakış açıları kazandırmaları , alan literatürünün zenginleşmesi açısından çok yönlü katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler

Okul, eğitim yönetimi, yeterlik, kapsam geçerliliği

Kaynaklar

Ak Küçükçayır, G. (2021, April 8-12) A Proposed Conceptual Framework for Professional Competencies of Today's School Administrators [Sözlü Bildiri] American Educational Research Association 2021 Virtual Annual Meeting, ABD <https://aera21-aera.ipostersessions.com/?s=33-D6-97-E3-A6-C1-EB-6C-CF-23-78-5D-03-14-E6-D5>.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1), 79-86.

Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134.

Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, 3rd. New York: Free Press.

Boyatzis, R. E. (2007). *Developing emotional intelligence competencies. Applying emotional intelligence: A Practitioner's Guide*. In J. Ciarrochi, J.D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Newyork: Psychology Press.

Brodie, R. J., Fehrer, J. A., Jaakkola, E., & Conduit, J. (2019). Actor engagement in networks: Defining the conceptual domain. *Journal of Service Research*, 22(2), 173-188.

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18, 321-334.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage publishing.

Büyüköztürk Ş. (2012). *Testlerin Geçerlilik ve Güvenilirliğinde Kullanılan Bazı İstatistikler*. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599610119692>.

Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599810230678>.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Dreyfus, C. R. (2007). Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development* 27(1), 76-91.

Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarılama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 0, 1221-1234. doi:10.14527/9786053183563.075

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.

Gamage, D.T. (2007) A comparative study of policies adopted in developing SBM in the ACT, Victoria and NSW in Australia. A paper presented at the 13th World Congress of Comparative Education Societies (WCCES) held in Sarajevo, from 3-7 September

Green, F. (2011). *What is Skill?: An Inter-Disciplinary Synthesis*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.

Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, 1-9.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator: Performance depends on fundamental skills rather than personality traits. *Harvard Business Review*, 33(1), 33–42.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.

Lukka, K., & Vinnari, E. (2014). Domain theory and method theory in management accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(8), 1308–1338.

MacInnis, D. J. (2011). A framework for conceptual contributions in marketing. *Journal of Marketing*, 75(4), 136-154.

McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 72-81.

Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness* (pp. 1-58). Education and Training Policy Division, OECD.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt: Peter Lang.

Oplatka, I. (2016). Irresponsible Leadership and Unethical Practices in Schools: A Conceptual Framework of the Dark Side of Educational Leadership, *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations (Advances in Educational Administration, Vol. 26)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1108/S1479-36602016000026001>

Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management decision*, 42(10), 1297-1308.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research*, 27(2), 94-104.



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Stronge, J. (1991). *The Dynamics of Effective Performance Evaluation Systems in Education: Conceptual, Human Relations, and Technical Domains*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 77-83.

Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: ASCD.

Şahin, M.G., ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. doi:10.24106/kefdergi.375863

Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-16.

Vazirani, N. (2010). Review paper competencies and competency model-a brief overview of its development and application. *SIES Journal of management*, 7(1), 121-131.

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

Wallace, L. S., Blake, G. H., Parham, J. S., & Baldrige, R. E. (2003). Development and content validation of family practice residency recruitment questionnaires. *Family Medicine-Kansas City*, 35(7), 496-498.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık

Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Türkiye’de Covid – 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Alanında Yaşanan Eğitsel Sorunlar

Tarık Soydan
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Ankara - Türkiye

Giriş

Dünya, iki yılı aşkın süredir küresel salgın (pandemi) koşullarında yaşamaktadır. Bugünlerde (Aralık 2021) salgın nedeniyle farklı toplumlarda alınan sosyal yaşamı sınırlayıcı önlemlerin görel olarak gevşetildiği dönemin hemen ardından, corona virüsün yeni varyantlarının hızla yayılması ile birlikte, Avrupa’dan başlayarak yeni sınırlayıcı önlemler alınmaya başlanmıştır. Dolayısıyla sosyal yaşamın diğer alanları ile birlikte eğitim sistemlerinde ne tür önlemler alınacağı; önümüzdeki dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin hangi araçlarla nasıl yürütüleceği belirsizliğini korumaktadır.

Aralık 2019 tarihinde Çin’in Wuhan şehrinde ortaya çıktığı düşünülen corona virüs enfeksiyonu hızla yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 30 Ocak 2020 tarihinde “Uluslararası Sağlıkta Acil Durum” ilan ettiğini duyurmuştur. Örgüt daha sonra, 11 Şubat 2020 tarihinde, küresel salgının (pandemi) ismini Covid-19 olarak adlandırmıştır (WHO, 2020). Farklı dünya ülkeleri çeşitli sosyal sınırlandırma önlemleri alarak salgının yayılmasını ve yıkıcı sonuçlar doğurmasını engellemeye çalışırken, Türkiye’de de, ilk vakanın görüldüğüne dair resmi açıklama yapılan 11 Mart 2020 tarihinden itibaren kamusal sınırlandırmalara gidilmiştir. Pandemi sürecinin farklı aşamalarında birçok ülkede okullar geçici olarak kapatılmış ve dünya genelinde 1,6 milyardan fazla öğrenci eğitsel sınırlandırmalardan etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye’de ise, salgının seyrine bağlı olarak, toplumsal yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi okul sisteminde de zaman içinde farklı kararlar alınmış ve farklı eğitim tür ve düzeylerinde online/uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim, tek başına ya da birlikte uygulanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 18 Mart 2020 tarihinde yaptığı açıklamaya göre, salgın karşısında YÖK ivedilikle durum değerlendirmesi yapmış ve salgın sürecinin gelişimine bağlı olarak gündeme gelebilecek farklı senaryolar üzerine çalışmıştır. Amerika ve Avrupa’da yükseköğretim kurumlarının neler yaptığını izleyen YÖK, ilk planda üniversitelerden salgın konusunda birtakım önlemler almalarını istemiş, 13 Mart 2020 tarihinde üniversitelerin **Salgın Danışma Komisyonları kurmalarını sağlamış ve farklı alan uzmanlarının katılımıyla Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Komisyonu kurmuştur. YÖK’te, okulların geçici olarak tatil edildiği 11 Mart 2020 tarihinden itibaren, mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olmak üzere beş başlıkta çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların ara sonucu olarak, 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile dijital eğitim kapasitesine sahip olan üniversitelerde uzaktan/online eğitim-öğretim süreci başlamıştır.** Daha sonraki süreçlerde yükseköğretim sisteminde, üniversitelerin uzaktan/online eğitim alt yapılarına ve olanaklarına bağlı olarak, peyderpey uzaktan/online eğitim yapmaya başlamıştır. Yükseköğretim bu şekilde yürütülmesi, uzaktan/online eğitime ilişkin eski tartışma ve tereddütlerle birlikte, pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni tartışma ve tereddütleri beraberinde getirmiştir. Pandemi süreci öncesinde, bilişim teknolojilerindeki devasa gelişmelerle birlikte, genel olarak eğitim alanında, özel olarak yükseköğretim sisteminde uzaktan/online eğitim uygulamalarının faydaları ve sakıncaları üzerine bir dizi tartışma yürütülmüştür (Block, 2010, Arık, 2020, Sezgin ve Fırat, 2020). Öte yandan uzaktan/online eğitimin ne kadar nitelikli olduğu ve etkili (amaca uygun) olarak işlev gördüğü de temel tartışma başlıklarından birini oluşturmuştur. Pandemi sürecinden kaynaklı olarak bu tartışmalar artmış ve kullanılan argümanlar çeşitlenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2021-2022 eğitim-öğretim yılı için yüz yüze eğitim kararı almıştır. Ancak yükseköğretim kurumlarının hibrit bir model izleyebileceklerini, yani yüz yüze ve uzaktan/online eğitim yöntemlerini birlikte kullanabileceklerini belirtmiştir. Nitekim Ankara Üniversitesi gibi birçok üniversite, yüz yüze eğitim esas olmak üzere, hibrit modelde eğitim - öğretim yapmayı kararlaştırmıştır. Hali hazırda üniversitelerde (genellikle % 60 yüz yüze ve % 40 online/uzaktan olmak üzere) hibrit bir modelde eğitim-öğretim sürdürülmektedir. Ancak, Aralık 2021 itibarı ile pandemi sürecinde “omicron” adlı yeni bir varyantın etkinlik kazanması ile birlikte vaka sayıları dünya genelinde artışa geçmiş ve yeni sosyal sınırlamalar gündeme gelmiştir. Türkiye’de de vaka artışına bağlı olarak İstanbul Teknik Üniversitesi hibrit model yerine online/uzaktan eğitime geçtiğini duyurmuştur. Önümüzdeki dönemde yükseköğretim düzeyinde eğitim-öğretimin nasıl sürdürüleceği henüz belirsizliğini korumaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim sisteminde yaşanan eğitsel sorunları, eğitimde nitelik ve etkililik (amaca uygunluk) bağlamında değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan amaç soruları şunlardır:

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim sisteminde genel olarak ne tür eğitsel sorunlar yaşanmıştır/yaşanmaktadır?

Covid -19 pandemisi sürecinde yükseköğretim sisteminde yaşanan eğitsel sorunlar eğitimin niteliği ve etkililiği açılarından nasıl değerlendirilebilir?

Yaşanan eğitsel sorunların çözümü konusunda neler önerilebilir?

Literatüre bakıldığında, Covid - 19 pandemisi sürecinde farklı tür ve düzeylerdeki eğitsel etkinlikler konusunda çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı, farklı okul türlerinde ve farklı eğitim basamaklarında yürütülen eğitim-öğretime ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini çözümlenmeye dönük çalışmalardır. Demir, F. & Özdaş, F. (2020), Çakır, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020), Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020), Eken, Ö. & Tosun, N. & Tuzcu - Eken, D. (2020), Metin, M. & Gürbey, S. & Çevik, A. (2020), Aydın, E. & Erol, S. (2020), Demir, S. & Kale, M. (2020), Bayburtlu, Y.S. (2020), Arık, B.M. (2020a) gibi araştırmalar bu tür çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Yine pandemi döneminde Türkiye’de ve farklı ülkelerde yürütülen eğitim faaliyetlerini, farklı parametreler üzerinden değerlendirmeyi amaçlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara Balcı, A. (2020), Batubara, B.M. (2021b), Arık, B.M. (2020) gibi çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Er Türküresin, H. (2020) gibi araştırmalar bir yana, bu araştırmalar içinde yükseköğretim sistemine odaklanan ya da yükseköğretim düzeyi ile ilişkili çalışmalar görece olarak azdır. Bu araştırma ile yükseköğretim düzeyindeki online/uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, eğitim verenlerin ve eğitim alanların görüşlerine dayalı olarak, eğitim-öğretimin niteliği ve etkililiği açısından çözümlenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle akademik alana mütevazı bir katkı sağlanacağı ve politika alanı için bir nebze olsun farkındalık oluşturulacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, araştırmacının bir durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmek amacıyla bir eylemi, olayı, süreci ya da kişileri derinlemesine analiz ettiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Olgubilim deseni, insanların dünyadaki olguları deneyimleme, kavramsallaştırma, algılama ve anlama yollarının çeşitliliğini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Limberg, 2000). Olgubilim deseninde, bir konu hakkında katılımcıların derinlemesine deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyerek yaşantıları ve bu yaşantılara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Smith & Fowler, 2009).

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, doğrudan soru sorma ve yanıt almaya dayanan nitel bir araştırma tekniğidir. Görüşmeler, amaçlarına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşme kurallarının katılıma ve görüşülen kişilere göre sınıflandırılabilir. Karasar’a göre (2009), kuralların katılıma göre görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kategoride ele alınabilir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde gerekli görüldüğünde, araştırmanın amacına uygun olarak, görüşmeyi yönlendirici alt soru ve ifadeler kullanılmıştır. Görüşmenin en çok bilinen türü, yüz yüze bir kişi ya da grupla yapılan söz alışverişidir. Fakat görüşme yüz yüze yapılabileceği gibi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formu şeklinde veya telefon görüşmesi şeklinde de yapılabilir (Punch, 2005). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin 6’sı yüz yüze, 10’u online ve 12’si katılımcıların soru formunu kendi başlarına doldurmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin böyle yapılmasının nedeni pandemi koşullarının getirdiği zorluklar ve zaman sınırlılığıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 - 2022 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi’nde görev yapan 8 öğretim elemanı ile aynı üniversitede öğrenim gören 10’u lisans ve 10’u lisansüstü olmak üzere 20 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar belirlenirken amaçlı olarak hareket edilmiş ve öğretim elemanlarının uzaktan/online ders yürütmüş ve/veya yürütüyor olmaları, farklı unvanlara ve kadrolara sahip olmaları, farklı fakültelerden ve akademik birimlerden olmaları; öğrencilerin ise farklı bölümlerden ve sınıflardan olmaları gözetenmiştir.

Çalışma grubunda bulunan 8 öğretim elemanı, Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde (5) ve Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde (3) görev yapmaktadır. Katılımcı öğretim elemanları unvan ve kadro bazında, 1 profesör doktor, 2 doçent doktor, 2 doktor öğretim üyesi, 1 öğretim görevlisi ve 2 doktor araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Tüm katılımcılar derslere ve/veya uygulamalara girmektedir.

Çalışma grubunda bulunan 10 lisans öğrencisi, fakülte bazında, Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bu öğrenciler, Sınıf Öğretmenliği (4), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (3) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (3) bölümlerinden 3. ve 4. sınıf öğrencileridir.

Çalışma grubunda bulunan 10 lisansüstü öğrenci, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün ve Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün farklı anabilim dalı ve programlarında öğrenim gören öğrencilerdir. Bu öğrenciler, Eğitim

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı (2), Eğitim Yönetimi yüksek lisans programı (4), Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset Bilimi doktora programı (1) ve yüksek lisans programı (2) öğrencileridir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme formunda 4 temel soru bulunmaktadır. Bu sorular yanında katılımcılara, gerekli görüldüğünde bir dizi alt-açıcı soru yöneltilmiştir. Görüşme soruları katılımcıların öğretim elemanı ve öğrenci olmalarına göre bir ölçüde farklılaştırılmıştır. Taslak form oluşturulup forma son şekli verilirken, kapsam geçerliğini sağlamak üzere, alanda uzman 2 öğretim üyesinin formlara ilişkin görüşleri alınmış, 1 öğretim elemanı ve 1 lisansüstü öğrencinin katılımı ile soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşmelerden, 12 punto, 1.5 satır aralığı ile yaklaşık 47 sayfa görüşme verisi elde edilmiştir. Veriler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcıların verileri teyit etmeleri sağlanmıştır. Alanında uzman bir öğretim elemanından temalar ve alt temalar hakkında görüş alınmıştır. Araştırmacı ile alanında uzman öğretim elemanı arasında temalar ve alt temaların belirlenmesinde % 70 civarında benzerlik ya da örtüşme olduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde bulguların anlamlılığı, tutarlılığı ve bütünselliği araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş, öne çıkan temalar belirlenmiş, her bir temaya ve alt temaya ilişkin tipik ifadeler belirlenmiş ve daha sonra bu ifadeler aktarılmıştır. Araştırmada olabildiğince fazla doğrudan aktarmaya yer verilmiştir. Katılımcıların ifadeleri aktarılırken lisans öğrencileri için (L), lisansüstü öğrenciler için (LÜ) ve öğretim elemanları için (H) kodu kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcılara ilk olarak, herhangi bir alt açıcı soru kullanılmaksızın, genel olarak Covid -19 pandemisi sürecinde yükseköğretim düzeyinde yaşanan eğitsel sorunların neler olduğu sorulmuştur. Bu soru açısından veriler ele alınıp değerlendirildiğinde, öne çıkan temalar ; uzaktan/online eğitimin kendi başına elverişsizlikleri (n=18), uzaktan/online eğitim sürecinde sistem altyapısı ve özellikleri dolayısıyla yaşanan sorunlar (n=15), ölçme ve değerlendirme sorunları (n=11), öğrenci olanaksızlıkları nedeniyle yaşanan sorunlar (n=9) ve öğrenci katılımında yaşanan sorunlar (n=5) olmuştur.

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadeler bakılacak olursa;

Eğitim-öğretim yüz yüze etkileşimli bir etkinlik olmazsa eğitimin bilgi aktarma, beceri geliştirme ve tutum-davranış oluşturma boyutları sadece bilgi aktarmaya indirgenmiş olur. Tamam salgın var zorunlu kaldık, hala da bazı haftalar uzaktan eğitim yapıyoruz ama eğitim uzaktan olmaz! (H-1).

Özellikle uzaktan eğitime ilk geçilen zamanlarda sistem sık sık çöküyordu. Ses ve görüntü problemleri yaşıyordum. Dersler kesintiye uğruyordu (LÜ-4).

Ben ölçme ve değerlendirmeyi ödevlerle yaptım. Sınav yapsam kontrolünü nasıl sağlayacağım. Karşımda kim var belli değil. Gerçi ödevi öğrenci mi yapıyor, o da belirsiz. Sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapamadık uzaktan (H-4).

Öğrenci katılımı hep problemdi. Şimdi hibrit modelde katılım iyi. Ama öğrenci katılımını sorgulamadım ben. Öğrencinin imkânı var mı, nerede yaşıyor, ne yapıyor...(H-6).

Ben köyde yaşıyorum, herkes şehirde yaşamıyor. İnternet çekmiyor. Nasıl bağlanacağım? Hem ailemin durumu iyi değil. Okulu iki dönem dondurdum. Bu sefer de geldiğimde yurt süremi aştığımı söylediler. Ortada kaldım (L-5).

Uzaktan eğitim uygulamaları konusunda tüm katılımcıların görüşleri olumsuz değildir. Örneğin lisans düzeyinde bir öğrenci, «Aslında ben uzaktan eğitimden memnunum. Böylece çok zaman kaybetmiyorum. Farklı araştırmalar yapıyorum. Bir sürü online eğitime katıldım. Sertifikalar aldım (L-7)» görüşünü dile getirirken, lisansüstü düzeyde 3 öğrenci, program derslerini almak için Ankara dışından gelip gittiklerini, uzaktan eğitimin kendileri için 'şans olduğunu' dile getirmiştir.

Katılımcılara iki ana soru ve bir dizi alt-açıcı soru ile, Covid -19 pandemisi sürecinde yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilen eğitimi, eğitimin niteliği ve etkililiği (amaca uygunluğu) açılarından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu sorular açısından öne çıkan temalar; online/uzaktan eğitimin doğası ve sınırlıkları (n=23), online/uzaktan eğitim alt yapısının niteliği ve olanakları (n= 19) ile online/uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan çeşitli sorunlar (n=15) olmuştur.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Katılımcılar, uzaktan/online eğitim sürecinin ilk aşamaları ile ilgili olarak, e-kampüs sisteminde yaşanan sorunları ve özellikle öğrenciler açısından, bilişim teknolojisi araçlarına ve yeterli internet kotasına sahip olmakta yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, genel olarak, öğretim elemanlarının uzaktan/online eğitim yeterlikleri konusunda yaşanan sorunları ve gerek fiziki gerekse ilgi ve motivasyon olarak öğrenci katılımında yaşanan sorunları dile getirmişlerdir.

Bu sorular açısından öne çıkan bazı tipik ifadelerle bakılacak olursa;

Uzaktan eğitim sisteminde sorunlar yaşandı, sistemde çökmeler oldu, kopukluklar yaşandı, evde internet gitti. Böyle olunca insan derse konsantre olamıyor (L-5).

Bazı hocalar sistemi kullanmayı bilmiyor. Bazıları kamerasını bile açmıyor. Öyle slayt okuyorlar. Aslında e-kampüs sisteminde imkânlar var ama hiç ses, video, görsel kullanmayan hocalar var (LÜ-2).

Uzaktan eğitim sistemini kullanmak için öğrencilere bir eğitim verilmedi. Ödev yüklemeye sorunlar yaşadım. İlk zamanlarda çok zorlandım (LÜ-6).

Online eğitimde ölçme ve değerlendirme sistemi, bilen ile bilmeyeni, yeterlik taşıyan ile taşımayan ayırt etmeye uygun değil. Karşımızda kimin olduğu, soruları nasıl yanıtladığı bile belli değil, Ödevle değerlendirme yapsan ödevleri kim, nasıl yapıyor? (H-3).

Ders yapıyoruz ama çoğu zaman ekranı karşına alıp kendi kendine konuşmak gibi oluyor. Karşımızda öğrenci var mı yok mu belli değil. Tam uzaktan/online eğitim yaptığımız dönemde 30-40 kişilik sınıfta derse katılıyor görünen 6-7 kişi oluyordu. Şimdi hibrit modelde katılım o kadar düşük değil ama yine de tam katılım yok. Öğrenci derste online görünse bile anlattıklarımı dinliyor mu belli değil. Soru sorup bekliyorum. Yanıt veren, derse katılıp iki cümle eden öğrenci sayısı az (H-6).

Sınavlarda kopya çekmeler oldu, hak etmeyenler yüksek notlar aldı, bir sınavda sistem sorunu yaşandı, yeniden sınav yapıldı sonra, insan korkuyor internet gidecek diye (L-3).

Tamam sınavlar yapıldı, notlar verildi ama sınavda yaptığımız hatalara ilişkin geri dönüşler yapılmadı. Yüz yüze olsa hocanın odasına gider sorardık (L-10).

Öğretmenlik uygulamaları, okulların kapalı olduğu dönemde yapılamadı, online/uzaktan uygulama mı olur, tanıdığım son sınıftaki arkadaşlar kendilerine öğrenci aradılar (L-4).

Tümüyle uzaktan eğitim yapılan dönemde, okula da gelemediğimiz için, evden ders yapmak zor oluyordu. Etrafta çocuklar, gürültü, ev hali, internet bağlantısında yaşanan sıkıntılar, kopmalar, ilk zamanlarda sistem alt yapısı yetersizdi sonra; belli saatlerde yoğunluk oluyordu, kopmalar yaşıyordu, ses gitmiyordu, bazen sistem çöküyordu (H-3).

Katılımcılara son olarak pandemi sürecinde gerçekleştirilen online/uzaktan eğitim ve halihazırda gerçekleştirilen hibrit modelde eğitim dolayısıyla yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Bu soru açısından öne çıkan temalar; uzaktan/online eğitimin terkedilmesi (n=21), öğretim elemanlarının online/uzaktan eğitim yeterliklerinin artırılması (n=12), uzaktan/online eğitime erişim konusunda öğrencilere olanak yaratılması (n=9), öğrenci katılımını ve motivasyonunu artıracak çözümler bulunması (n=5) olmuştur.

Bu soru açısından öne çıkan bazı tipik ifadelerle bakılacak olursa;

Eğitim uzaktan olmaz ki, nasıl öğretmenlik yapacağız biz, 1,5 yılımız heba oldu resmen (L-8).

E-kampüs sistemi geliştirilmeli, farklı öğretim teknikleri bir arada kullanılmalı, hocalar bu konuda kendilerini geliştirmeli (L-9).

E-kampüs sistemini daha işlevsel kullanmak için yeterli eğitimler yapılmıyor. Aslında uzaktan/online eğitime ilk geçildiğinde bazı eğitimler yapıldı ama sonra bunlar sürdürüldü mü bilgim yok. Sistemin açıklayıcı dokümanları var, onları inceleyerek, biraz el yordamı tarzda, sistemi kullanmaya çalışıyoruz (H-2).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Konuya genel olarak bakıldığında; uzaktan/online eğitimin, öğrencilerin kendi hızında çalışmasına imkân vermesi, zaman ve alandan bağımsız olarak elde edilen esnek çalışma olanakları sunması, zaman tasarrufu sağlaması ve dolayısıyla da daha az maliyetli olması gibi avantajlarından söz edilebilir. Bu avantajlar bir yana, uzaktan/online eğitimin, motivasyon sağlamada yaşanan güçlükler, yüz yüze etkileşim eksikliği ve buna bağlı olarak yaşanan sosyal izolasyon koşulları, anında geri bildirim almada yaşanan zorluklar ve teknolojiye doğrudan ve güçlü bir ihtiyaç doğurması gibi dezavantajlarından söz edilebilir. Önümüzdeki süreçte, bilişim teknolojilerindeki devasa gelişim ve yükseköğretim hizmetine giderek artan ve çeşitlenen toplumsal taleple birlikte, salgının gelişimine bağlı olarak, yüz yüze eğitim yanında ya da ona alternatif olarak yükseköğretim

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

sisteminde uzaktan/online eğitim uygulamalarının giderek daha fazla yer tutacağı öngörülebilir. Ancak bu uygulamaların niteliği ve ne ölçüde amaca uygun olduğu temel bir tartışma konusu olmayı sürdürecektir.

Yükseköğretim sisteminde uzaktan/online eğitimin, bu eğitimin doğası ve sınırlıkları, kullanılan sistemlerin yeterlikleri ve amaca uygunlukları, öğretim elemanı yeterlikleri, öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumları, bilişim teknolojisi araçlarına ve internet altyapısına ulaşma zorlukları gibi bir dizi sorun alanı bulunmaktadır. Pandemi koşulları dolayısıyla sürdürülmek durumunda kalınan uzaktan/online eğitim faaliyetleri bir yana, yükseköğretim düzeyinde eğitim ve öğretim yüz yüze yapılmalı, online/uzaktan eğitim bunun bir alternatifi olarak düşünülmemelidir.

Tümüyle online/uzaktan eğitim yapılmak ya da hibrit bir model uygulanmak durumunda kalınan dönemler için, online/uzaktan sistemler farklı öğretim tekniklerini barındıracak şekilde güçlendirilmeli, öğretim elemanı yeterlikleri uzaktan/online eğitime dönük olarak, hizmetçi eğitim faaliyetleri aracılığıyla geliştirilmeli,

öğrencilerin de sistemi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitimler yapılmalı, elverişsiz koşullarla belirlenen öğrencilerin eğitime erişimleri için gerekli olanaklar kamusal olarak sağlanmalı ve öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmaya dönük psiko-sosyal destek çalışmaları yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Covid-19 pandemisi, yükseköğretim, eğitim politikası, etkililik

Kaynaklar

- Arık, B.M. (2020a). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i/#more-12515>, Son Erişim Tarihi: 14.12.2021.
- Arık, B.M. (2020b). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-IV, Dijital uçurum uzaktan eğitimi nasıl etkiliyor?. <https://www.egitimreformugirisimi.org/koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/>, Son Erişim Tarihi: 25.04.2020.
- Aydın, E. & Erol, S. (2020). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, Volume: 9, Issue: 1, pp.60-71.
- Balcı, A. (2020). Covid 19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, Cilt: 3 / Sayı: 3, 75 – 85.
- Batubara, B.M. (2021). The problems of the world of education in the middle of the covid-19 pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*. Volume 4, No 1, February 2021, Page: 450-457, e-ISSN: 2615-3076 (Online), p-ISSN: 2615-1715.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Block, J. (2010). Distance education and the digital divide: An academic perspective. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *International Journal of Social Sciences and Education Research* , 6 (2) , 165-186 . DOI: 10.24289/ijsser.747901.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 49, Sayı: 1, Özel Sayı, 273-292 . DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Eken, Ö. & Tosun, N. & Tuzcu - Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 113-128. DOI: 10.37669/milliegitim.780722.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 597-618 . DOI: 10.37669/milliegitim.787509
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Limberg, L. (2000). Phenomenography: a rational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behaviour Research*, 1, 51-67.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 413-437 . DOI: 10.37669/milliegitim.776226.

Metin, M. & Gürbey, S. & Çevik, A. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1) , 66-89. DOI: 10.46762/mamulebd.881284.

Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş – nitel ve nicel yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Sezgin,S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 37-54.

Smith, M. D. & Fowler, K. M. (2009). Phenomenological research In J. Paul, J. Kleinhammer-Tramill & Kathleen Fowler (Eds.). *Qualitative research methods in special education*. USA: Love Publishing Company.

UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response.

<https://www.who.int/>: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>, Son Erişim Tarihi: 25.04.2020

WHO.(2020).Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19), <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>, Son Erişim Tarihi: 20.11.2021.

YÖK.(2020). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Basın Açıklaması – 18 Mart 2020, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>, Son Erişim Tarihi: 09.10.2021.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yaşanan Eğitsel Gelişmelerin Toplumsal Değişme ve Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi

Tarık Soydan
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Ankara - Türkiye

Giriş

Corona virüs ailesinin neden olduğu salgın, genel kabullere göre, ilk olarak 2019 yılı Aralık ayında Çin’de ortaya çıkmış ve hızla dünyaya yayılmış, Mart 2020’den itibaren de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından “pandemi” yani küresel salgın olarak tanımlanmıştır (WHO, 2020). Pandemi ile birlikte farklı dünya ülkelerinde benzer kamusal önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu önlemlerin bir kısmı, ortaya çıkan krizi acil bir şekilde yönetmeye dönük olmuştur. Bu bağlamda, sosyal kapanma, sosyal mesafe, maske kullanımı, hijyen tedbirleri gibi önlemler alınmıştır. Pandeminin, çeşitli halk sağlığı önlemleri alınarak, kısa süre içinde üstesinden gelinemeyeceği anlaşıldığında, bir yandan aşı çalışmalarına hız verilmiş diğer yandan pandemi sürecinde sosyal yaşamı sürdürmenin koşulları (“yeni normal”) üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar içinde eğitim sistemleri de yeni koşullara uyum sağlamaya dönük olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Pandemi süreci ile birlikte, ilk planda birçok dünya ülkesinde okullar geçici olarak kapatılmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) bildirdiğine göre, dünya genelinde 1,6 milyardan fazla öğrenci pandemi sürecindeki eğitsel sınırlandırmalardan etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye’de, 11 Mart 2020’den itibaren tüm tür ve düzeylerde okullar tatil edilmiş ve 23 Mart 2020 tarihinden itibaren okul sisteminde online/uzaktan eğitime geçilmiştir. Zaman içinde kamu otoriteleri tarafından, salgının seyrine göre farklı kararlar alınmış, farklı eğitim tür ve düzeylerinde yüz yüze ve online/uzaktan eğitim tek başına ya da birlikte (hibrit) kullanılmıştır.

2021 - 2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile birlikte Türkiye’de, ilk, orta ve lise düzeylerinde yüz yüze eğitim yapılmaya başlanırken, yükseköğretim düzeyinde yükseköğretim kurumlarının tercihlerine de bağlı olarak, yüz yüze eğitim ve online/uzaktan eğitim birlikte kullanılmaya yani eğitim-öğretim hibrit tarzda sürdürülmeye başlanmıştır. Aralık 2021 itibarı ile pandemi sürecinde “omicron” adlı yeni bir varyantın etkinlik kazanması ile birlikte vaka sayıları dünya genelinde artışa geçmiş ve yeni sosyal sınırlamalar gündeme gelmiştir. Türkiye’de de vaka artışına bağlı olarak İstanbul Teknik Üniversitesi hibrit model yerine online/uzaktan eğitime geçtiğini duyurmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ‘yüz yüze eğitime devam’ açıklamalarına rağmen önümüzdeki dönemde eğitim-öğretimin nasıl sürdürüleceği henüz belirsizliğini korumaktadır.

Eğitim, çeşitli sosyal bilim disiplinleri tarafından toplumsal değişme süreçleri ile ilişkili biçimde, farklı yaklaşımlar kullanılarak değerlendirilen toplumsal bir etkinliktir. Toplumsal formasyonun niteliği ne olursa olsun, modern dönemde eğitim aracılığıyla temelde üç işlev yerine getirilmeye çalışılır; bilgi aktarılır, beceri geliştirilir ve istenen yönde tutum ve davranışlar şekillendirilir. Bu üç işlevin nasıl, hangi araçlar kullanılarak, kimin ya da kimlerin çıkarına gerçekleştirildiği temel bir tartışma konusu oluşturmaktadır.

Konuya, genel olarak sosyoloji disiplini üzerinden bakıldığında, toplumsal yapılar, olgular, olaylar ve süreçler ya işlevselci yaklaşımla ya da çatışmacı yaklaşımla ele alınabilir. İşlevselciler genel olarak toplumsal uyuma ve sürekliliğe vurgu yaparken, çatışmacılar genel olarak toplumsal farklılaşma dinamiklerine, toplumsal eşitsizliklere ve gerilimlere işaret ederler. Eğitime yönelik olarak düşünüldüğünde, genel olarak işlevselci yaklaşımlarda, farklı toplumlar, farklı toplumsal gelişme düzeyleri, farklı toplumsal kesimler ve onların çıkarları söz konusu edilmez; homojen ve istikrarlı bir toplumsal yapının, yeni kuşaklara kazandırılacak bilgiler, beceriler, tutumlar ve davranışlar aracılığıyla yeniden üretilmesi üzerinde durulur. Çatışmacı yaklaşımlarda ise, başta toplumdaki mülkiyet düzeninin, güç ve iktidar ilişkilerinin yarattığı toplumsal sınıf farklılaşması olmak üzere, toplumsal cinsiyet, etnik ve dini aidiyetler gibi bir dizi farklılaşma dinamiği üzerinden toplumun anlaşılması, açıklanması ve değiştirilmeye çalışılması söz konusudur. İşlevselci yaklaşımlar genel olarak pozitivist düşünce geleneği ile; Comte, Durkheim, Parsons gibi düşünce insanlarının çalışmalarıyla anılırken; genel olarak çatışmacı yaklaşımlar Weber’e (ve Weberci düşünce insanlarına) ve Marx’a (ve Marksist düşünce insanlarına) gönderme yapılarak, iki ayrı varyant olarak ele alınır. Bu açıdan, Weber’e göre, toplumun farklılaşma ve çatışma ile belirlenmesinde, toplumda servetler ve prestij göstergelerinin asimetrik dağılımı, toplumsal statüler arasındaki gerilimler ve daha önemlisi toplumsal mobilitenin (dikey yönlü toplumsal hareketliliğin) sınırlı olması ya da engellenmesi önemli etmenlerdir. Genel olarak Marx’a ve Marksist geleneğe göre ise, toplumun farklılaşma ve çatışma ile belirlenmesinde asıl olarak, mülkiyet düzeninden kaynağını alan toplumsal sınıflar ya da sınıflaşma dinamikleri önemli etmenler olarak görülür. Bu sonuçlara göre, eğitim sistemi ve eğitim politikaları da bu farklılaşma - çatışma dinamikleri ile bağıntılı olarak çözümlenmelidir (Soydan, 2021a ; Soydan, 2021b ; Giddens, 2008 ; Tolan, 1983 ; Bottomore, 1984).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Toplumcu ve/veya marksist çatışmacı yaklaşımların, eleştirel teori (critical theory) dolayımı ile eğitim alanına taşınması, eleştirel pedagoji (critical pedagogy) adı verilen özgül bir yaklaşımı ve çalışma disiplini oluşturmuştur. Eleştirel pedagoji, kamu politikalarını eleştirel bir analize konu etmeyi ve bu konuda toplum yararını merkeze alan bir yaklaşım geliştirmeyi gerektirir. Bu açıdan üzerinde durulabilecek bazı eğitsel konular, eğitim hakkı, eğitim ve toplumsal mobilite (dikey toplumsal hareketlilik) ve eğitimde eşitlik sorunsalıdır.

Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemisi sürecinde Milli Eğitim Sistemi'nde uygulanan politikaları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektir. Covid -19 pandemisi sürecinde eğitim konusunda literatürde oldukça fazla sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalar içinde, Türkiye'de yaşanan toplumsal ve eğitsel sorunları, disiplinlerarası bir yaklaşımla bütünsel olarak ele alan ve konuyu eğitim hakkı, eşitlik gibi toplumsal nosyonları (kavramları) baz alarak çözümlen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışma ile, akademik alanda bu eksikliği kapatmaya mütevacı bir katkı sağlamak ve eğitim alanında politika düzeyinde yaşanan temel sorunları gündeme taşıyıp ilgililerde farkındalık oluşturmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, Covid – 19 pandemisi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın izlediği politikalar, farklı boyutları ile ele alınmış ve kuramsal bir temele dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer, bakan yardımcısı olduğu dönemde, yazdığı bir dizi makalede eğitim sisteminde eşitsizliğin varlığını kabul etmiş ve bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya dönük olarak bakanlığın yaptığı çalışmaların bir dökümünü vermiştir. Bu döküme bakıldığında; okullar arası başarı farklarını azaltmak için farklı öğrenme düzeylerini desteklemek, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) düzenlemek, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulamak, bazı Özel Eğitim Uygulamaları geliştirmek, öğrencilere parasız kitap temin etmek, bazı öğrencilere parasız öğlen yemeği vermek, yerleşimci öğrencileri belirli bir parasal ödeme ile desteklemek, mesleki eğitimde 1.000 Okul projesi uygulamak gibi politikalar izlendiği görülmektedir (Özer, M., Gençoğlu, C. & Suna, E. 2020).

Bakan Mahmut Özer, henüz bakan yardımcısı olduğu dönemde, Covid-19 pandemisi sürecinde MEB tarafından uygulanan politikalara ilişkin bir döküm vermiş ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk bakanlığın faaliyetlerine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur (Özer, 2020 ; MEB, 2020). Söz konusu döküme ve açıklamalara bakıldığında; MEB, 11 Mart 2020'de ilk resmi vaka açıklandıktan sonra, okulları tüm kademelerde kapatmıştır. Bu süreçte Sağlık Bakanlığı ve Bilim Kurulu ile görüşmeler yapılarak okulların Nisan ayı sonuna kadar kapatılması kararlaştırılmış ancak salgının seyri dolayısıyla okulların kapalı olacağı süre Mayıs ayı sonuna kadar uzatılmıştır. 15 Nisan 2020 tarihinden itibaren Covid - 19 pandemisi sürecinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim hizmetlerinin uzaktan eğitim yoluyla sunulacağı açıklanmıştır. Bu eğitimlerin Bakanlığın dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) aracılığıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. EBA altyapısı güçlendirilmeye çalışılmış, MEB, sahip olduğu insan kaynağını kullanarak uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan ders içeriklerini üretmiş ve bu içerikleri EBA ile TRT üzerinden öğrencilerin erişimine açmıştır. Öğrencilerin EBA'yı kullanabilmeleri için 8 GB internet desteği sağlanmıştır. MEB, öğrencilerin psikolojik sağlıklarını korumak amacıyla psiko-sosyal destek programları hazırlamış, tüm öğrencilerin ve velilerin erişimine açık bir yardım hattı kurmuş, arayanlara destek vermeleri için psikolojik danışmanlar ve alan uzmanları görevlendirmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için içerikler üretilmiş, EBA üzerinde işaret dili desteği bulunan içerik sayısı artırılmıştır. Özel eğitim öğrencilerinin kullanımına yönelik özelleşmiş bir mobil uygulama olan "Özelim Eğitimdeyim" uygulaması hayata geçirilmiştir. MEB, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) tarihini 7 Haziran'dan 20 Haziran 2020'ye ertelemiş, öğrencilerin hareketliliğini azaltmak için tüm öğrencilerin sınava kendi okullarında girmelerine karar vermiştir. Bu arada, sınava hazırlanan öğrenciler arasındaki dijital okur-yazarlık farkları düşünülerek sınavın kapsamı yüz yüze eğitimin yapıldığı ilk dönem müfredatı ile sınırlandırılmıştır. Sınava hazırlık için EBA üzerinden içerikler üretilmiş ve "canlı dersler" uygulaması gerçekleştirilmiştir. MEB, öğretmen eğitimleri organize etmiştir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri üzerinden kısmi olarak tablet dağıtımı gerçekleştirmiştir. Bunlar yanında MEB, salgın sürecinde okulların hijyeni için bazı önlemler almış, okullara dezenfektan, maske ve temizleyiciler temin etmiş, Covid-19 ile ilgili broşürler, posterler, uyarı levhaları vs. hazırlamış ve bunların kullanılmasını sağlamıştır.

Pandemi sürecinde MEB tarafından atılan adımlar eğitim-öğretimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine bir ölçüde yardımcı olsa da okulların tümüyle kapalı olduğu dönemlerde, elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip ailelerin çocukların eğitime erişimleri yeteri ölçüde sağlanamamış, sağlandığı kadarıyla da yürütülen eğitim nitelikli bir eğitim olamamıştır. Demir, F. & Özdaş, F. (2020), Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020), Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020), Eken, Ö. & Tosun, N. & Tuzcu - Eken, D. (2020), Metin, M. & Gürbey, S. &

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Çevik, A. (2020), Aydın, E. & Erol, S. (2020), Bayburtlu, Y.S. (2020), Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020), Arık, B.M. (2020) gibi birçok araştırmanın desteklediği gibi, bu konuda temel sorunlar ; EBA sisteminden kaynaklanan sorunlar, dijital uçurum ve çocukların elverişli bir öğrenme ortamına sahip olmamaları şeklinde sıralanabilir. Acil online/uzaktan eğitime geçiş sürecinde EBA sistemi sık sık çökmüş ve ihtiyaca yanıt verememiştir. Oysa EBA, milyarlarca lira kamusal kaynak ayrılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi/FATİH Projesi'nin bir ünitesidir. Online/uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde Zoom, Skype, WhatsApp gibi uygulamalardan yararlanılmıştır. Süreç içinde EBA alt yapısı güçlendirilmiştir. Okulların belirli sınıflar için açık olduğu dönemlerde okul devamı, özellikle elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip ailelerin çocukları için temel sorunlardan biri olmuştur. Nitekim MEB, devam zorunluğu gözetmemiştir. Tam sosyal kapanma uygulanan dönemler dışında, resmi olarak, okullar veya belirli sınıflar kapalı olduğu zamanlarda bile, özel öğretim kurumları faaliyetlerine bir tür hibrit modelle devam etmiştir. MEB, özel öğretim kurumlarının bu faaliyetlerine göz yummuştur. Oysa devlet okullarında resmi kurallar geçerli olmuştur.

Dijital uçurum ya da bölünme; bir toplumda, bilişim teknolojisi araçlarının ve olanaklarının farklı toplum kesimleri arasındaki asimetrik dağılımını anlatan ve bu dağılımın yarattığı toplumsal sonuçlara göndermeler yapan bir kavramdır. Özellikle küresel salgın, savaş, göç gibi kriz dönemlerinde dijital uçurum ya da bölünme önemli toplumsal sonuçlar yaratmaktadır. Pandemi sürecinde Türkiye'nin farklı kırsal alanlarında internet altyapısının olmamasından ya da yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar yaşandığı gibi, Ankara gibi merkezlerde bilişim teknolojisi araçlarına ve yeterli internet kotasına sahip olamamaktan kaynaklı olarak online eğitime erişim sorunları yaşanmıştır. Oysa, FATİH Projesi kapsamında 4.5G GSM sim kart 25 GB kotalı İnternet paketi ile birlikte 664.157 tablet bilgisayar alımı yapılmış, ailelerin gelir durumu, okul çağındaki kardeş sayısı, özel eğitim gereksinimi, öğrencinin akademik başarısı gibi kriterler doğrultusunda ihtiyaç sahibi öğrencilere dağıtılmıştır!

Pandemi sürecinde yaşanan temel sorunlardan biri çocukların elverişli bir öğrenme ortamına sahip olamamaları olmuştur. Elverişli bir öğrenme ortamı, elverişli fiziksel ortam, yeterli eğitim araç ve gereçleri bir birlikte öğrenciye destek olacak (ki online/uzaktan eğitim sürecinde bu destek çok önemlidir) ebeveynler olmasını gerektirir. Kuşkusuz elverişli bir öğrenme ortamına sahip olmak ya da olmamak ailelerin sosyal ve ekonomik koşullarıyla ilgilidir. Elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip ailelerin çocukları, pandeminin belirli dönemlerinde eğitim sürecinin dışında kalmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de pandemi sürecinde, salgının seyrine bağlı olarak, farklı eğitsel sınırlandırmalara gidilmiş ve çeşitli eğitsel politikalar izlenmiştir. Bu süreçte MEB'in attığı adımlar eğitim-öğretim sürecinde fırsat eşitliği sağlamak açısından bazı olumlu sonuçlar yaratmıştır. Ancak fırsat eşitliği sağlamak, eğitsel ve toplumsal eşitlik için bir yönüyle zorunlu bir ilk adım olarak değerlendirilse de daha ileri bir eşitlik anlayışının (sonuçlarda eşitlik) gelişimine ket vurabilecek bir yaklaşımdır. Pandemi sürecinde uzaktan/online eğitim yapılan dönemlerde EBA ve TRT üzerinden yürütülen eğitsel çalışmalar elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip öğrencilerin eğitim hakkından yararlandıkları anlamına gelmemiştir. Okula devam zorunluğunun olmadığı ya da hibrit bir modelle eğitim – öğretim yapılan dönemde dezavantajlı sosyal kesimlerden gelen öğrencilerin okul devamları temel bir sorun olmuştur.

Eğitime erişim kadar , verilen eğitimin niteliği de temel bir eğitim hakkı parametresidir. Özellikle yoksul ve yoksun ailelerden gelen çocukların devam ettikleri devlet okullarında pandemi döneminde, online/uzaktan ya da yüz yüze olsun, verilen eğitimin niteliği ile , görece olarak varsıl ailelerin çocuklarının devam ettiği devlet okullarında ve/veya özel okullarda verilen eğitimin niteliği arasında ciddi farklar olmuştur. Öyle ki tam sosyal kapanma uygulanan dönemlerde bile, özel okullar eğitim-öğretim faaliyetlerini yüz yüze yürütebilmiştir.

Toplumda mülkiyet ilişkileri düzeninden kaynağını alan , sosyal ve ekonomik eşitsizliklerle ilişkili olarak bilişim teknolojisi araçlarının ve olanaklarının , farklı toplum kesimleri arasında eşitsiz dağılımını karşılayan dijital uçurum ya da bölünme, pandemi döneminde eğitim alanında yaşanan eşitsizliklerin önemli nedenlerinden biri olmuştur. Elverişli bir öğrenme ortamına sahip olamama durumu ile birlikte, tablet, bilgisayar, android telefon gibi bilişim teknolojisi araçlarına ve internet altyapısına sahip olamamaktan kaynaklanan sorunlar, eğitim hakkı açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu açıdan, yoksul ve yoksun ailelerin çocuklarının, eğitime erişim haklarının büyük ölçüde engellenmiş olduğu, bunun da, eğitim – gelir, eğitim – istihdam, eğitim - toplumsal mobilite gibi “eğitimin getirileri” başlığı altında değerlendirilebilecek konularda bu çocuklar için olumsuz sonuçlar yarattığı vurgulanmalıdır.

Bu çalışmada ele alınan sorunları, bir nebze olsun ortadan kaldırabilmek için, politika düzeyinde, eğitimin gelişmiş bir sosyal sorumlulukla kamusal olarak örgütlenmesi ve toplum yapısında gelir dağılımı adaletsizliklerini ortadan kaldıracak kamu politikası araçları kullanılması önerilebilir. Araştırma düzeyinde ise,

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik nosyonlarını merkeze alan, alandan veri toplayarak derinlemesine analizler geliştirmeyi hedefleyen akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Covid-19 pandemisi, işlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar, eğitim politikası, eğitim hakkı, eğitimde eşitlik

Kaynaklar

Arık, B.M. (2020). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-IV, Dijital uçurum uzaktan eğitimi nasıl etkiliyor?.<https://www.egitimreformugirisimi.org/koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/>, Son Erişim Tarihi: 25.04.2020.

Aydın, E. & Erol, S. (2020). The Views of Turkish Language Teachers on Distance Education and Digital Literacy during Covid-19 Pandemic, *International Journal of Education & Literacy Studies*, Volume: 9 Issue: 1, pp.60-71.

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.

Bottomore, T. B. (1984). *Toplumbilim sorunlarına ve yazınuna ilişkin bir klavuz*. İstanbul: Beta Yayınları.

Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *International Journal of Social Sciences and Education Research* , 6 (2) , 165-186. DOI: 10.24289/ijsser.747901

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). COVID 19 Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt:49, Sayı: 1, Özel Sayı, 273-292 . DOI: 10.37669/milliegitim.775620

Eken, Ö. & Tosun, N. & Tuzcu - Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını İle Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş. *Milli Eğitim Dergisi*. Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 113-128. DOI: 10.37669/milliegitim.780722

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

MEB. (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs’e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, Son Erişim Tarihi: 15.04.2020.

Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 413-437 . DOI: 10.37669/milliegitim.776226

Metin, M. & Gürbey, S. & Çevik, A. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1) , 66-89. DOI: 10.46762/mamulebd.881284

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124–1129. DOI: 10.24106/kefdergi.722280

Özer, M. , Gençoğlu, C. & Suna, E. (2020). Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar . *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* , 39 (2) , 294-312 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/58553/828176>

Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.

Soydan, T. (2021a). Toplumsal yeniden üretim ve eğitim üzerine. Editör: Prof. Dr. İnyet Aydın. *Prof. Dr. Ali Balcı’ya Armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Soydan, T. (2021b). Farklı ideoloji yaklaşımları ve farklı düşünsel gelenekler üzerinden modern toplumlarda eğitim üzerine. Editörler: Ebru Oğuz ve Kürşad Yılmaz, Prof. Dr. İnyet Aydın’a Armağan. Ankara: PegemAkademi.

Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş, Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.

UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://www.who.int/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>, Son Erişim Tarihi: 25.04.2020.

WHO.(2020). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19), <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>, Son Erişim Tarihi: 20.11.2021.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Örgüt İkliminin Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalıkları ile İlişkisi¹

Figen Çam Tosun^a

(a) Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sinop, Türkiye

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evreni Sinop il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen otuz okul yöneticisi ve yüz iki öğretmen katılmıştır. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki okul yöneticileri için kullanılan “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, diğeri öğretmenler için kullanılan “Örgütsel İklim Ölçeği” dir. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile görevleri, cinsiyetleri, yaşları ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla yönetici olarak çalıştıkları süre arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müdür davranışları açısından en yüksek ortalama destekleyici müdür davranışı alt boyutunda, öğretmen davranışları açısından en yüksek ortalama ise samimi öğretmen davranışı alt boyutundadır. Bilinçli farkındalığı orta ve yüksek düzeyde olan yöneticilerin daha çok destekleyici okul müdürü davranışları sergilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Örgüt İklimi, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

Abstract: The purpose of this study is to explore whether teachers' perceptions of organizational climate change according to mindfulness level of school administrators. In this quantitative study, the sample consisted of 30 school administrators and 102 teachers. Two different scales were used in the data collection. The first one is the “Mindfulness Scale” used for school administrators and the other is the “Organizational Climate Scale” used for teachers. The data analysis revealed no significant difference between school administrators' mindfulness and the variables their duties, genders, ages, and years of service in public schools. However, a significant difference was found between the conscious awareness of the school administrators and the number of years they worked as managers. Supportive manager behavior has the highest mean for the manager behavior category and friendly teacher behavior has the highest mean for teacher behavior category. It was found that managers with moderate and high level of mindfulness displayed more supportive school principal behaviors than the ones with lower mindfulness levels.

Keywords: Mindfulness, Organizational Climate, School Administrators, Teacher.

Giriş

Okul yöneticilerinin davranışları örgüt iklimini yoğun bir şekilde etkilemektedir. Örgüt iklimine yönelik pek çok tanımlama yapılmıştır (Aytaç, 2003; Başaran, 2008; Bursalıoğlu, 2000; Schein, 1992; Schneider, 1975). Örgüt iklimi tanımlamalarının ortak noktalarına bakıldığında , en çok üstünde durulan etmenler çalışanların algıları, ilişkileri ve örgütteki havadır. Litwin ve Stringer'in (1968) örgüt iklimi tanımında bireylerin beklentileri ve bireylerin çevre algıları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla örgüt iklimleri bireyseldir ve her örgütün iklimi farklıdır (Hoy ve Miskel, 2010; Morris, 1964). Örgüt ikliminin belirleyicileri örgütün çalışanlarıdır. Çalışanların örgütün amaçlarını yerine getirmesi ya da yerine getirmeyi istemesi, örgütün kültürünü benimsemesi, uygun ilişkiler geliştirmesi ve beklenen davranışları göstermesi örgüt iklimini şekillendirmektedir. Bu davranışlar bireysel gözüğe de , istenilene ulaşma konusunda etkin yönlendiriciler yöneticilerdir.

Örgüt iklimini etkileyen temel etkenler; personelin güdülenmesi, yöneticilerin liderlik tarzları ve örgütsel iletişimidir (Can, Aşan ve Aydın, 2011). Güney (2011) ise örgüt iklimini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurları sıralarken , ilk olarak yönetici faktörünü ele almış ve şöyle sıralama yapmıştır: yöneticilik şekilleri, yöneticinin güdüleme yöntemleri, iletişim, okul içi ilişkiler ve örgütün yapısal özellikleri. Yöneticilik biçimleri, motivasyon yöntemleri ve iletişim becerileri okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş davranışlarını ve işe dayalı tutumlarını etkilemektedir (Önen, 2008).

Okul iklimini yoğun bir şekilde etkileyen yöneticilerin bazı yeterliklerinin olması beklenmektedir. Alanyazında çok sık rastlanılmamış olan, “yöneticilerin bilinçli farkındalığı” bu anlamda önemlidir. Germer, Siegel ve Fulton (2005) bilinçli farkındalığın yargılayıcı olmayan bir şekilde şimdiye odaklanmayı ve katılımcı gözlemi içerdiğini ifade etmektedir. Bilinçli farkındalık özgürleştiricidir, keşfetmeye dayalıdır ve sözel

¹ Katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. İbrahim Demirci'ye teşekkür ederim.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

olmaktan ziyade içsel bir süreçtir. Bilinçli farkındalık olan olayların, kendisinin ve çevresinin yani her şeyin farkında olmak, dürtüyle hareket etmemek, umursamaz olmamakla ilgilidir. Bu nedenle yöneticilerin bilinçli farkındalığının yüksek olmasının, okul iklimini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Kabatt-Zinn (2009) temel tutumları kapsamında yöneticinin bilinçli farkındalığının yüksek olmasının; onların yargılayıcı olmamasına, çeşitli durumlarda sabırlı davranmalarına, olaylara daha geniş bir açıdan bakmalarına, kendilerine daha çok güvenmelerine, hırsla kapılmamalarına, herkesi ve her şeyi olduğu gibi kabullenmelerine ve bazen olurlarına bırakmalarına neden olabileceğini dile getirmiştir.

Çeşitli araştırmalar bilinçli farkındalığın iş ortamındaki iyi oluşu ve performansı arttırdığını göstermiştir (Lomas vd., 2017). Bilinçli farkındalığın iş doyumu ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Karacaoğlu, 2016). Bu bağlamda bilinçli farkındalığın okul yöneticileri ve öğretmenler açısından incelenmesi verimli bir eğitim için faydalı sonuçlar sağlayabilir. Bilinçli farkındalığın çeşitli uygulamalarla geliştirilebilir olması da önemli bir avantaj olarak görülebilir. Bilinçli farkındalık temelli uygulamalarının iyi oluşu arttırdığı (Goodman, ve Schorling, 2012; Keng, Smoski ve Robins, 2011; Shapiro, Oman, Thoresen, Plante, ve Flinders, 2008), anksiyeteyi, stresi ve depresyonu azalttığı (Duchemin, Steinberg, Marks, Vanover, ve Klatt, 2015; Keng, Smoski ve Robins, 2011; Song ve Lindquist, 2015; Wolever vd., 2012) bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın eğitim ortamlarında öğretmenlerin stresini ve tükenmişliğini azalttığı (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell ve Metz, 2015; Luken ve Sammons, 2016; Kim ve Moon, 2018; Zarate, Maggin ve Passmore, 2019) ve iyi oluşunu ve performansını arttırdığı (Beshai, McAlpine, Weare ve Kuyken, 2016; Frank, vd. 2015; Hwang, Bartlett, Greben ve Hand, 2017; Napoli, 2004; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia ve Singh, 2013) bulunmuştur.

Okul iklimiyle ilgili alanyazına bakıldığında okul ikliminin belirlenmesi ve nelerden etkilendiğine yönelik çalışmalar (Akbaba ve Erdoğan, 2014; Bucak, 2002; Diş, 2015) yanında okul iklimi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik çalışmalar (Arık, 2016; Ayık ve Şayir, 2014; Bayram ve Aypay, 2012; Gündüz, 2008; Korkmaz, 2011; Kuntz, Kuntz, Elenkov ve Nabirukhina, 2012; Nur, 2012; Özbağ, 2012; Özçiçek, 2016; Soylu, 2013; Şerifoğlu, 2018; Tajasom ve Ahmad, 2011; Uysal, 2013) yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Kearney, Kelsey ve Herrington (2013), bilinçli farkındalığı yüksek olan okul müdürlerinin öğrenci başarısına etkilerini ve okul yöneticilerinin işlerini nasıl yaptıklarını araştırmışlardır. Mahfouz (2018) ise araştırmasında okul yöneticileri için bir bilinçli farkındalık programı uygulamıştır. Programın sonunda okul yöneticilerinin yüksek bilinçli farkındalık gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Alanyazın taramasında bilinçli farkındalık ve örgüt iklimi konularında ayrı ayrı çalışılan ve bilinçli farkındalık ve örgüt ikliminin farklı boyutlarını ele alan pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile örgüt iklimi arasında bir ilişkiye yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin çevrelerinin ve kendilerinin farkında olma düzeylerinin, okulu yönetme ve okul iklimini etkileme düzeyi de merak konusudur.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının , okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyi nedir?
2. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri görevlerine, yaşlarına, hizmet yıllarına ve yönetici olarak çalıştıkları süreye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığının örgütsel iklim üzerine etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi araştırmanın odak noktasını oluşturan olayı, bireyi ya da nesneyi, kendi şartlarında var olduğu haliyle tanımlanmaya çalışmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Nicel araştırma modelleri arasında yer alan tarama modeli katılımcıların fikirleri, davranışları ya da yönelimleri konusunda sayısal/ niceliksel bir tanımlama sağlar (Babbie, 2001; Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2003; Fink, 1995; Fowler, 2002). Bu çalışmada Sinop'ta bulunan ortaöğretim kurumlarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile örgüt iklimi arasında ilişkiyi betimlemek hedeflendiği için tarama modeli tercih edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın hedef evreni ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini , Sinop il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görevini icra eden okul yöneticileri ile öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sinop'ta bulunan tüm (on) ortaöğretim kurumlarından toplam 30 okul yöneticisi ve 102 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Bazı katılımcılar demografik bilgilerini paylaşmak istememişlerdir. Bu nedenle bazı kategorilerde katılımcı sayılarında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 1
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Okul Yöneticileri		F	%
Cinsiyet	Kadın	4	13.3
	Erkek	26	86.7
Görev	Müdür	7	23.3
	Müdür Yard.	23	76.7
Yaş	28-35	1	3.3
	36-40	6	20
	41-45	6	20
	46-50	6	56.7
	51+	5	16.7
	Kayıp veri	4	13.3
MEB hizmet yılı	5-10	2	6.9
	11-15	6	20.7
	16-20	6	20.7
	21-25	8	27.6
	26+	7	24.1
	Kayıp veri	1	3.3
Yönetici olarak hizmet yılı	1-5	10	33.3
	6-10	6	20
	11-15	4	13.3
	16-20	6	20
	21+	4	13.3
Öğretmen			
Cinsiyet	Kadın	50	49
	Erkek	33	33.6
	Kayıp veri	19	19.4
MEB hizmet yılı	1-5	7	7.14
	6-10	9	9.18
	11-15	13	13.26
	16-20	23	53.46
	21+	28	28.56
	Kayıp veri	22	22.44
Bulunduğu okulda hizmet yılı	1-5	40	40.8
	6-10	23	23.46
	11-15	4	4.08
	16-20	6	6.12
	21+	7	7.14
	Kayıp veri	22	22.44

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki okul yöneticileri için kullanılan “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” dir. Diğer öğretmenler için kullanılan “Örgütsel İklim Ölçeği”dir. Ayrıca araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik bilgilerini almayı amaç edinen bir form oluşturulmuştur.

Brown ve Ryan’ın (2003) geliştirdiği Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), 2011 yılında Özyeşil ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Ölçme aracı bireyin anlık yaşantılara dikkat etme

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

durumunu ve farkındalık becerilerini değerlendirmektedir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. 6'lı derecelendirmeye göre puanlanmaktadır (1= hemen hemen her zaman – 6= hemen hemen hiçbir zaman). Ölçekten alınabilecek ortalama puan 1 ile 6 arasında değişmektedir. Özyeşil ve diğerlerinin (2011) yaptığı geçerlik analizlerinde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek boyutlu olduğu görülmüştür. BİFÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.80 bulunmuştur. Ölçeğin maddelerin faktör yükleri ise .484 ve .805 arasında sıralanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Hoy ve Tarter'in (1997) geliştirdiği Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ), 2013 yılında Yılmaz ve Altınkurt tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Ölçek okul iklimini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2013) uyarlamalarında madde sayısını 42'den 39'a düşürmüşlerdir. Ölçeğin altı boyutu vardır. Ölçek 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır (1= Nadiren olur – 4= Çok sık olur) Ölçek maddelerin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.78 arasında sıralanmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı "Destekleyici Müdür Davranışı" boyutunda .89, "Emredici Müdür Davranışı" boyutunda 0.78; "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" boyutunda 0.73; "Samimi Öğretmen Davranışı" boyutu için 0.82, "Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" boyutunda 0.80 ve "Umursamaz Öğretmen Davranışı" boyutunda 0.70 bulunmuştur. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı "Destekleyici Müdür Davranışı" boyutunda .94, "Emredici Müdür Davranışı" boyutunda 0.80; "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" boyutunda 0.70; "Samimi Öğretmen Davranışı" boyutu için 0.93, "Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" boyutunda 0.79 ve "Umursamaz Öğretmen Davranışı" boyutunda 0.71 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla ilgili verilerde grupların sayısı 30'un altında kaldığı için nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Okul Yöneticilerinin bilinçli farkındalığı için her bir maddenin ortalamaları ve genel ortalamaları hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla görevleri, cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu görmek için Mann Whitney U testi; yaşları, hizmet yılları, yönetici olarak çalıştıkları süre açısından anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için de Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonrası belirlenen anlamlı farklılıkların hangi ortalamalar arasında oluştuğunu belirlemek için de Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi ölçeğine verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalamaları ve alt kategorilerin ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla ilgili veriler sunulmuştur. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda ölçek maddelerinin ortalaması ve genel ortalamaları hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ölçeğine verdikleri yanıtlara göre genel ortalama (4.34) olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin en düşük puan verdiği maddeler arasında "aynı anda iki işi yapmak (3.54), duyguları farkında olmadan yaşamak (3.68), hafızada isim tutmamak (3.79) ve yürürken dikkat etmeden yürümek (3.79) ile ilgili olduğu görülmektedir. En yüksek puanları ise "gittikleri yere bilinçli gittikleri (5.18) ve eşyalara karşı özensizlik ve dikkatsizlik yapmamaları (5.07) ile ilgilidir.

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığının onların görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için , grup sayısının 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik testlerden Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Görevlerine Göre Farklılaşma Durumunu İncelemek Yapılan Mann Whitney U-Testi Bulguları

Görev	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Müdür	16.86	118.00	7	-	.
Müdür yardımcısı	15.09	347.00	1.000	.467	641

p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin müdür ya da müdür yardımcısı olmalarına göre bilinçli farkındalık ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 71$; $p = .641$; $z = -.467$ Sıralar ortalamasının birbirlerine yakın olması da bize görev şeklinin bilinçli farkındalık üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

“Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı onların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun yanıtı Kruskal-Wallis Testi yapılarak bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumunu İncelemek Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Yaş aralığı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
28-40	7	8.71	2	3.766	.152
41-50	14	15.32			
51+	5	15.10			

p<,05

Tablo 3’te görüldüğü gibi Kruskal-Wallis testi sonuçları yöneticilerin bilinçli farkındalık ölçeğine verdikleri yanıtların yaşlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 3.766$; $p = .152$; $p > .05$). Yöneticilerden 40 yaş üstünde olanların ortalamaları birbirlerine çok yakındır. Daha genç olanların diğerlerine göre ortalamaları düşüktür.

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ölçeğine verdikleri yanıtların Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda hizmet ettikleri sürelerle göre değişip değişmediğini görmek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Hizmet Yıllarına Göre Farklılaşma Durumunu İncelemek Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları

H. Yılı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
0-15	8	10.13	2	3.824	.148
15-25	14	16.29			
26+	7	18.00			

p<.05

Okul yöneticilerin Milli Eğitim’de hizmet ettikleri sürede bilinçli farkındalıklarıyla anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($\chi^2 = 3.824$; $p = .148$; $p > .05$). Ortalamalar birbirine yakın gözükmektedir. Son olarak okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile onların yönetici olarak çalıştıkları süre arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için yapılan Kruskal Wallis Testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Yönetici Olarak Hizmet Yılına Göre Farklılaşma Durumunu İncelemek Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları

	n	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
1-5	10	15.20	2	9.337	.009
6-15	10	9.65			
16-20+	10	21.65			

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile onların yönetici olarak çalıştıkları süre arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 9.337$; $p = .009$; $p > 0.05$). Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney-U uygulanmıştır. Test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puanlarının Yönetici Olarak Hizmet Yılına Göre Farklılaşma Durumunu İncelemek Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Bilinçli Farkındalık	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
1.grup	1-5	10	12.90	129.00	26.000	-1.818	.075
	6-15	10	8.10	81.00			
2.grup	6-15	10	7.05	70.50	15.500	-2.614	.007
	16-20+	10	13.95	139.50			
3.grup	1-5	10	7.80	78.00	23.000	-2.050	.043
	16-20+	10	13.20	132.00			

p<.05

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 5'te yöneticilerin hizmet yılı ile bilinçli farkındalıkları arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 6'daki bulgular ise bu farkın 2. ve 3. gruplar arasında oluştuğunu göstermektedir [hizmet yılı 16-20+ yıl ile 1-5 yıl olan ($U = 23$; $p = .043$ $z = -2.050$) ve 16-20+ ile 6-15 yıl olan ($U = 15.50$; $p = .007$; $z = -2.614$)]. Bu sonuçlar 16-20+ yıl idareci olanların bilinçli farkındalık düzeylerinin 1-5 yıl ve 6-15 yıl arasında idareci olanlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma sorularından bir diğeri okulların örgüt ikliminin betimlenmesidir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere örgüt iklimi ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili verdikleri yanıtlara göre en düşük ortalamaya sahip maddeler “okul müdürü okulu demir bir yumrukla yönetir (1.48); okul müdürü, otokratiktir (1.78); öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar (1.61); Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar (1.77)” maddelerindedir. Bu maddelerin düşük ortalamaya sahip olması aslında okul iklimi bakımından olumlu bir görüntü sergilemektedir. Yine öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre yüksek ortalamaya sahip olan maddeler ise “öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar (3.18); okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler (3.23); okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister (3.31); Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser (3.11)” maddeleridir. Bu maddelerin de yüksek ortalamaya sahip olması okul ikliminin olumlu olduğunu göstermektedir. Okul iklimi hakkında ölçeğin alt kategorileri arasındaki karşılaştırma Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Örgüt İklimi Ölçeği Alt Kategorileri Ortalamaları

Kategoriler	\bar{X}
Destekleyici Müdür Davranışı	2.50
Emredici Müdür Davranışı	2.43
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2.41
Samimi Öğretmen Davranışı	2.70
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	2.54
Umursamaz Öğretmen Davranışı	2.68

Tablo 7'den de anlaşıldığı gibi öğretmen davranışları açısından samimi öğretmen davranışlarının ortalaması, diğer kategorilerden daha yüksek bulunmuştur. Müdür davranışları açısından ise destekleyici müdür davranışlarının ortalaması diğer müdür davranışı kategorilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Öncelikle okullardaki öğretmenlerin destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışları alt boyutlarının okul ortalamaları hesaplanmıştır. Böylece her okulun örgüt iklimi ortalamaları bulunmuştur. Ardından okul idarecilerinin okul düzeyinde bilinçli farkındalık toplam puanlarının ortalaması hesaplanmıştır. Okul idarecilerinin bilinçli farkındalık ortalamaları 66.46 ($SS = 8.11$) olarak bulunmuştur. Ardından bilinçli farkındalık ortalamaları, ortalamanın yarım standart sapma üstü olanlar yüksek, ortalamanın yarım standart sapma altı olanlar düşük ve arada kalanları da orta düzeyde olmak üzere gruplandırılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Örgütsel İklimle Yöneticilerin Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi Görmek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bilinçli Düzeyleri	Farkındalık	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Destekleyici Müdür Davranışları	Düşük		10	9.50	2	7.064	.029
	Orta		12	18.50			
	Yüksek		8	18.50			
Emredici Müdür Davranışı	Düşük		10	11.10	2	5.166	.076
	Orta		12	15.83			
	Yüksek		8	20.50			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Düşük		10	19.10	2	6.010	.050
	Orta		12	16.67			
	Yüksek		8	9.25			

$p < .05$

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 8’de belirtildiği gibi öğretmenlerin destekleyici okul müdürü davranışları algısı , okul idarecilerinin bilinçli farkındalık ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 7.064, p = .029$). Öğretmenlerin emredici ($\chi^2 = 5.166 p = .076$) ve kısıtlayıcı ($\chi^2 = 6.010, p = .050$) müdür davranışları algılarını , okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Puan Düzeyleri Arasındaki Farklılığı Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Bulguları

Bilinçli Farkındalık	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Düşük	10	7.90	79.00	24.000	-2.407	0.17
Orta	12	14.50	174.00			
Orta	12	10.50	126.00	48.000	1.000	1.000
Yüksek	8	10.50	84.00			
Düşük	10	7.10	71.00	16.000	-2.170	.034
Yüksek	8	12.5	100.00			

$p < .05$

Mann-Whitney U testi sonucuna göre bu farklılığın düşük bilinçli farkındalığa sahip idarecilerle, orta ($U = 24; p = .017; z = -2.407$) ve yüksek ($U = 16; p = .034; z = -2.170$) düzeyde bilinçli farkındalığa sahip idareciler arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar bilinçli farkındalığı orta ve yüksek düzeyde idarecilere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul müdürü davranışları algılarının, bilinçli farkındalığı düşük düzeyde idarecilere sahip okullardaki öğretmenlerin destekleyici okul müdürü davranışları algılarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değişme durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma verileri Sinop il merkezinde bulunan ortaöğretim kademesindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerinden elde edilmiştir. Yapılan analizlerde öncelikle okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarına ilişkin bulgular ortaya çıkarılmıştır. Okul müdürlerinin bilinçli farkındalığının yüksek olması önemlidir. Çünkü bilinçli farkındalık, stres azaltma, rahatlamayı sağlama, duyguları yönetme, yargılamama, yeniliklere açık olma ve kabullenebilme becerilerini barındırır (Baer, 2003). Bu beceriler iyi bir okul yönetimi için gereklidir. Nitekim Özdemir ve Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenciler ideal okulu, istikrarlı, pozitif duyguların yoğun olduğu, etkili ve doğal yerler olarak tanımlamışlardır.

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı ile görevleri, yaşları ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki hizmet yılları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilinçli farkındalığın meditasyon ve psikoterapi gibi uygulamalarla geliştirilebildiği (Germer, 2009; Hanh, 1993; Siegel, 2010) düşünüldüğünde eğer kişinin özel bir çabası yoksa yaş, görev ya da görev süresinin bilinçli farkındalığını etkilememesi beklenen bir durum olabilir. Çünkü çoğu zaman ortaya çıkan bir durumla yüzleşmemek ve o anı es geçmek insanların en sık tercihi olmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Fakat okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarıyla yönetici olarak çalıştıkları zaman arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Özellikle de hizmet yılı en fazla olan yöneticilerin bilinçli farkındalığının yüksek olması, yöneticilerin aldıkları sorumluluklar nedeniyle zor yaşantılardan kaçmak yerine onları çözme davranışına odaklanmalarıyla açıklanabilir. Okulu yönetirken çeşitli sorunlarla yüz yüze gelen yöneticiler, bu sorunlarla ilgili kararları verebilmek ve sorunları çözebilmek için problem çözebilme bilgi ve becerisine sahip olmalıdırlar (Çinkır, 2010).

Araştırma kapsamında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılan analizler, okulların örgüt iklimi ile ilgili bulgular sunmaktadır. Örgüt iklimi örgütteki kişiler arasındaki ilişkilerin niteliği ile ilişkili olduğundan olumlu bir iklimin varlığı bu okullarda iyi bir iletişimin olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan maddeler ile en yüksek ortalamaya sahip olan maddeler, okul müdürlerinin okullarda demokratik, yardımsever, uzlaşmacı tavırlar sergilediğini göstermektedir. Alt kategorilerin ortalamalarına bakıldığında da destekleyici müdür davranışlarının ortalaması, kısıtlayıcı ve emredici müdür davranışlarından daha yüksek bulunmuştur. Destekleyici müdür davranışları sergilendiğinde okul müdürü öğretmenleri dinlemekte ve öğretmen önerilerine açık olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu araştırmada olduğu gibi Diş (2015) de çalışmasında müdür davranışları boyutunda destekleyici müdür davranışının diğerlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Bulgular sonucunda öğretmen davranışları boyutunda yüksek ortalama samimi öğretmen davranışı kategorisindedir. Samimi öğretmen davranışı, okuldaki öğretmenler arasında güçlü ve yakın bir ilişki olduğunu gösterir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt ikliminin olumlu olmasının büyük belirleyicisidir. Bunun yanı sıra umursamaz öğretmen davranışı ikinci yüksek ortalamaya sahiptir. Diş'in (2015) çalışmasında umursamaz öğretmen davranışı en düşük ortalamayı alırken, bu çalışmada en yüksek ortalamalardan biri olarak bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışına göre öğretmenler, sadece zaman doldurmaktadırlar, davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını yıpratıcı ve olumsuz şekilde eleştirirler (Hoy ve Miskel, 2010). Bu durumda okul yöneticileri okullarında olumlu bir iklim oluşturabilmek için ikna etmek, yol göstermek, vizyoner olmak gibi liderlik becerilerini kullanmalı, çalışanlarına rehberlik yapmalı, çalışmalarını planlamalı, gerekli altyapıyı ve kaynağı sağlamalı, okul bileşenleriyle birlikte karar sürecini yönetmeli, işbirliği içinde iyi ilişkiler geliştirmelidir (Taymaz, 2007). Liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, ortak bir vizyon geliştirme, liderliği paylaşma, öğretmenleri ve öğrencileri akademik yönden pozitif bir şekilde değişime cesaretlendirmeye iyi bir okul iklimi oluşturacaklardır (McCarley, 2012). Çünkü Gündüz (2008) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik becerilerinin okul içi iletişimi yoğun bir şekilde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Şentürk ve Sağnak (2012) da çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik becerileriyle ile okul iklimi arasında benzer sonuca ulaşımlardır.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Bilinçli farkındalığı orta ve yüksek düzeyde olan yöneticilerin daha çok destekleyici okul müdürü davranışları sergilediği bulunmuştur. Mahfouz (2018), araştırmasında okul yöneticileri için bir bilinçli farkındalık programı uygulamıştır. Programın sonunda okul yöneticilerinin yüksek bilinçli farkındalık gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin gelişen yüksek bilinçli farkındalıklarıyla birlikte diğerlerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, güçlü destekleyici ilişkiler kurmaya ve kararlar vermeye hazır olduklarını düşünmektedir. Okul yöneticileri okulların iklimini geliştirmede çok önemli bir rol oynadığı için bilinçli farkındalıklarının araştırılması da önemlidir (Hoy, 2003). Kearney, Kelsey ve Herrington (2013), yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalığı yüksek müdürlerin sorunlara bakışını, onları nasıl ele aldıklarını, okul içi ilişkileri nasıl yönettiklerini, dinleme davranışlarını ve geleceğe dönük, yenilikçi bakış açılarını detaylıca ele almıştır. Bilinçli farkındalığı yüksek olan okul yöneticilerinin deneyimleri okulun gelişimini sağlamak isteyenler için örnek oluşturabilir. Abenavoli Jennings, Greenberg, Harris ve Katz (2013), yaptıkları çalışma ile bilinçli farkındalığın okul içi ilişkiler bağlamında farklı bir yönünü daha ortaya koyabilecek bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre yüksek bilinçli farkındalığa sahip eğitimcilerin tükenmişliğinin az olduğunu ortaya çıkmıştır. Okullar bilinçli farkındalığı yüksek örgütler olabilirler. Ancak bunun için bilinçli farkındalığı yüksek liderliğe, yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç duyar. Bu tür örgütlerin, öğrencinin öğrenmesi ve başarısı dâhil olmak üzere, birçok olumlu sonuçları olması muhtemeldir (Hoy, 2003). Alanyazında okul yöneticileriyle ilgili az sayıda yapılan bu araştırmalar sonuçları destekler niteliktedir.

Bu araştırmada örgütsel ikliminin okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Ancak örgüt iklimi örgütü oluşturan bireylerden etkilendiği için ve her insan her örgüt birbirinden farklı olduğu için araştırmacılara , farklı düzey okullarda ya da şehirlerde araştırmanın tekrarlanması, nitel yöntemlerle desteklenmesi önerilir. Bu araştırmadaki sınırlılıklardan biri kendi kendini değerlendirmeye dayalı ve başkalarını değerlendirmeye dayalı ölçeklerin birlikte kullanılmasıdır. Yöneticilerin bilinçli farkındalık düzeyleri için kendi bildirimlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerin bilinçli farkındalıklarını değerlendireceği araştırmalar faydalı olabilir. Araştırma sonucuna bağlı olarak da okul yöneticilerinin sorun çözme becerilerini, okul içi ilişkileri yönetebilmeleri, okulun farkında olabilmeleri için bilinçli farkındalık eğitimi almaları sağlanabilir.

Kaynaklar

Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., ve Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69.

Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.

Arik, M. (2016). *Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sanal kaytarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Elektronik Dergisi*, 5(2).

Babbie, E. (2001). *Survey research methods* (9.ed) Belmont, CA: Wadsworth

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., ve Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198-208.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Bucak, B. E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 10-26.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cengiz, R., Serdar, E. ve Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1320-1328.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2. Ed) Thousand Oaks, London, Sage
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Duchemin, A.-M., Steinberg, B. A., Marks, D. R., Vanover, K., ve Klatt, M. (2015). A small randomized pilot study of a workplace mindfulnessbased intervention for surgical intensive care unit personnel: Effects on salivary α -amylase levels. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57, 393-399.
- Fink, A. (1995). *The survey handbook(vol. 1.)* Thousand Oaks, CA: Sage
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods*. (3. Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., ve Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study. *Mindfulness*, 6, 208-216.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge
- Germer, C. K., Siegel, R. D., ve Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford.
- Goodman, M. J. ve Schorling, J. B. (2012). A mindfulness course decreases burnout and improves well-being among healthcare providers. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 43(2), 119-128.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hanh, T. N. (1993). *The blooming of a lotus: guided meditation for achieving the miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87 - 109.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. (elementary edition) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., ve Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation for everyday life*. New York: Hyperion.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Karacaoğlan, B. (2016). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu Komutanlığı, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kearney, W. S. Kelsey C. ve Herrington D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., ve Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041-1056.
- Kim, T. K., & Moon, J. S. (2018). The effect of mindfulness training on the job stress, burnout, teacher efficacy of middle school and high school teachers. *Journal of Digital Convergence*, 16(4), 363-369.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kuntz, J. R. C., Kuntz, J. R., Elenkov, D. ve Nabirukhina, A. (2013). Characterizing ethical cases: A cross-cultural investigation of individual differences, organisational climate, and leadership on ethical decision-making. *J Bus Ethics*, 113, 317-331.
- Litwin, G. ve Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Division of Research Graduate School Of Business Administration, Printed United States Of America, Boston, 29-146.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., Hart, R., ve Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492-513.
- Luken, M., & Sammons, A. (2016). Systematic review of mindfulness practice for reducing job burnout. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(2), 7002250020p1-7002250020p10.
- Mahfouz, J. (2018). Mindfulness training for school administrators: Effects on well-being and leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 602-619.
- McCarley, A. T. (2012). *Transformational leadership related to school climate*. Doctor of Education. The University of Houston-Clear Lake.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Pearson Education: Inc. New York.
- Morris, V. D. (1964). Organizational climate of alberta schools. *C.S.A. Bulletin*, 3(5), 3-7
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Malatya ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Önen, L. (2008). *Örgüt iklimi üzerinde kültürün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbağ, K. G. (2012). Örgüt ikliminin yeniliğe destek algısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 145-161.
- Özçiçek, V.T. (2016). *Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., ve Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840-862.
- Siegel, R. D. (2010). *The Mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. New York: The Guilford Press.
- Singh, N. N., Lancioni, G.E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T. ve Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Song, Y. ve Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35, 86-90.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Soylu, E. Ş. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by english instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara* (Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.

Şerifoğlu, Ö. (2018). *Özel dil kurslarına ait örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tajasom, A. ve Ahmad, A. Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.

Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uysal, T. H. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.

Wolever, R. Q., Bobinet, K. J., McCabe, K., Mackenzie, E. R., Fekete, E., Kusnick, C. A., ve Baime, M. (2012). Effective and viable mind-body stress reduction in the workplace: A randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 246-258.

Yılmaz, F. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700-1715.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Eğitsel ve Yönetsel Sorunlar

Mevlüt KARA^a, Mert CAN^b, Yeşim CAN^c

(a) Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Mert CAN, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep, Türkiye

(c) Yeşim CAN, Gaziantep Şehit Ümüt Özcan İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni, Gaziantep, Türkiye

Giriş

Okullar, eğitsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla örgütlenmiş sistemli yapılardır. Okullarda öğrenciler kavramsal olarak “sınıf” şeklinde adlandırılan gruplar halinde eğitim görmektedir. Bu sınıflar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri birbirine yakın bireylerden oluşabileceği gibi, bireysel özellikler ve sosyal çevre özellikleri bakımından birbirinden farklı olan bireylerden ya da gruplardan da oluşabilir (Ottekin Demirbolat, 2019). Bu gruplar kent merkezlerinde olabileceği gibi daha kırsal olan köylerde de meydana gelebilir. Köylerde öğrenci sayısının yetersizliği, ulaşımın zorluğu gibi çeşitli birçok neden bu sınıfların tek öğretmenle idare edilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eğitim ve öğretimin tek öğretmene bağlı bir şekilde gerçekleştirilmesine “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” adı verilmektedir (Çoruk, 2021). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, coğrafi, ekonomik ve benzer diğer nedenlerle eğitim öğretim hizmetinden yararlanamayan öğrencilerin eğitim hizmetlerine ulaşmalarının sağlanması açısından önem arz etmektedir (Bilir, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığının müstakil bir okul olarak görmediği ve müdür atamasında bulunmadığı bu okullara atanan öğretmenler, hem öğretmenlik hem de yöneticilik görevlerini bir arada yürütmeye çalışırlar. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin, müdür yetkili öğretmenlerin iş yükünün artması sonucu asıl hedeften uzaklaşmaları ve özellikle deneyimsiz öğretmenlerin okullarında yönetim sorunları yaşamaları gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Erdem, 2019). Bu okullarda görev yapan memur ya da hizmetlinin olmayışı müdür yetkili öğretmenlerin yükünü daha da artırarak eğitim öğretim sürecini sekteye uğratmaktadır. Özellikle okulların yaz tatili boyunca sahipsiz kalması, çoğu zaman yapılan işlerin tekrar başa dönmesine neden olmaktadır. Okulların boya işleri, çatı, kapı ve sınıf bakımları, tuvaletlerin temizliği, onarımı ile okulların çeşitli ihtiyaçları müdür yetkili öğretmenlerin sorumluluk alanları içerisine girmektedir (Tosun ve Filiz, 2017).

Köy yaşantısı, deneyimsizlik, eğitim sisteminin eksiklikleri ve bunlara benzer birçok sebepten kaynaklanan sorunlarla yüz yüze olan müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar, yeni tip koronavirüs ile daha da üst noktalara ulaşmıştır. Covid-19 virüsü ilk defa Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde 2019 yılı Aralık ayı içerisinde görülmüştür. Şiddetli akut solunum sendromunun neden olduğu bulaşıcı hastalık 23 Aralık 2021 tarihi itibarıyla Dünya'da 276.436.619 toplam vaka sayısı ve 5.374.744 ölen hasta sayısı ile pandemiye dönüşmüştür. Aynı tarih itibarıyla Türkiye'de ise toplam vaka sayısı 9.228.835 iken, ölüm sayısı 80.957'dir (Dünya Sağlık Örgütü, 2021).

Pandemi neticesinde tüm dünyada karantina uygulamaları başlamış, sosyal mesafe kuralları oluşturulmuş, tam zamanlı sokağa çıkma yasakları gibi önlemler almak mecburiyeti doğmuştur. Merkezi sınavlarda ertelemeler meydana gelmiş olup bunların yerine çevrimiçi sınavlar önem kazanmıştır. Arjantin, Çin, Mısır, Fransa, İtalya vb. ülkeler eğitim-öğretimi aksatmamak amacıyla uzaktan eğitime başvurmuştur. Aynı zamanda televizyon ve diğer medya kanalları aracılığıyla da çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Can, 2020). Türkiye dijitalleşen eğitime EBA TV kanalı ve farklı uzaktan eğitim uygulamaları ile ayak uydurma çabasında olmuştur. Sosyal mesajlaşma uygulamalarının değeri artmış, EBA üzerinden çeşitli ödevlendirmeler yapılmış ve ders içerikleri paylaşılmıştır (Kırmızıgül, 2020). İnternet ve TV kanallarına ulaşımın bireyler arasında farklılıklar göstermesiyle birlikte okulların kapalı kalarak öğretimin uzun süre kesintiye uğraması, fırsat eşitliğine büyük darbe vurmuştur. Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrenciler bu süreçte daha da derinden etkilenmişlerdir (Çoruk, 2021).

İlgili literatür incelendiğinde, Covid-19 pandemisindeki eğitim uygulamaları (Can, 2020) ve eğitim paydaşlarının yaşadığı sorunlara (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020) odaklanan çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak Covid-19 pandemisinin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlere yönelik etkilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple mevcut araştırmanın, alandaki bu boşluğu doldurması açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan bu araştırma amacı bakımından eğitim sisteminin taşra teşkilatı ve merkezi teşkilat yöneticilerinde müdür yetkili öğretmenlerin bu dönemde yaşadığı sorunlar açısından farkındalık oluşturması bağlamında da önemlidir. Araştırmada, Covid-19 pandemisi sürecinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Müdür yetkili öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde okullardaki eğitsel süreçleri sürdürebilmek için hangi faaliyetleri yapmıştır?
2. Müdür yetkili öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi açısından hangi faaliyetleri yapmıştır?
3. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı eğitsel sorunlar nelerdir?
4. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaşılan eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı yönetsel sorunlar nelerdir?
6. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Bu tarz araştırmalarda verilerin toplandığı kaynaklar, araştırmanın odağındaki olguyu birebir yaşayan ve bu olguları etrafına yansıtabilecek kişiler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada bu desenin seçilmesinin nedeni, okullarda sorunları bizzat yaşayan kişiler olan müdür yetkili öğretmenlerin, Covid-19 pandemisinde yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Bu sebeple seçilen desenin araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan ve birleştirilmiş sınıflarda görevli 12 müdür yetkili öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik; cinsiyet, müdür yetkililik süresi, mesleki kıdem, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okutulan sınıf değişkenleriyle sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunda yer alan müdür yetkili öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma örneklemini oluşturan müdür yetkili öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Müdür Yetkililik Süresi	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Okutulan Sınıf Seviyesi
K1	Kadın	29	Lisans	6	3	15	1-2-3-4
K2	Kadın	24	Lisans	1	1	12	1-2-3-4
K3	Erkek	36	Lisans	8	4	10	1-2-3-4
K4	Kadın	28	Lisans	4	4	25	1-2
K5	Kadın	25	Lisans	1	1	10	1-2
K6	Kadın	30	Lisans	6	2	17	3-4
K7	Kadın	33	Lisans	7	2	16	1-2-3-4
K8	Erkek	24	Lisans	1	1	20	1-2-3-4
K9	Erkek	35	Lisans	6	6	11	1-2
K10	Erkek	48	Lisans	24	24	20	1-2
K11	Erkek	38	Lisans	13	5	14	1-2
K12	Erkek	28	Lisans	1	1	17	1-2-3-4

Diğer yandan araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiş ve görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi programlar yardımıyla gerçekleştirilen görüşmelerin kayıt altına alınması ile elde edilmiştir. Ardından kayıtlar bilgisayar ortamında Word programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri kavramsallaştırılarak mantıklı bir biçimde düzenlenmiş olup belirli temalar etrafında toplanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden birinin kullanılması, katılımcı teyidi, araştırma sürecinde yapılanların ayrıntılı biçimde raporlanması ve bulguların yorum yapılmadan sunulması gibi stratejiler izlenmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Müdür yetkili öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde okullardaki eğitsel süreçleri sürdürebilmek için hangi faaliyetleri yapmıştır?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde eğitsel süreçleri sürdürmek için yapmış oldukları faaliyetler

Tema	Kategoriler	f
Eğitsel Süreç Faaliyetleri	Mesajlaşma uygulamalarıyla eğitimin sağlanması	9
	Köylere gidilerek ödev dağıtılması ve kontrolünün yapılması	9
	Covid-19 pandemisi hakkında halkı ve öğrencileri bilgilendirme	7

Tablo 2’ye göre, Covid-19 pandemisi sürecinde eğitsel faaliyetleri mesajlaşma uygulamalarıyla gerçekleştirdiğini söyleyen bazı müdür yetkili öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“WhatsApp ve Bip uygulamalarından veli ve öğrencilerle iletişim kurdum. WhatsApp üzerinden ödevlendirmeler yaptım.” (K1)

“Öncelikle ben köyde bir WhatsApp grubu oluşturdum. Velileri ekledim. Her gün onlara düzenli olarak ödevleri attım.” (K2)

Araştırmada ikinci olarak “Müdür yetkili öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi açısından hangi faaliyetleri yapmıştır?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi açısından yaptıkları faaliyetler

Tema	Kategoriler	f
Okul Yönetimi Faaliyetleri	Gerekli hijyen malzemelerinin temini	7
	Sosyal mesafe düzenlemelerine ilişkin afişler asılması	6
	Okulum Temiz belgesinin alınması	1
	Öğrencilere teknolojik ekipmanların temin edilmesi	1

Tablo 3’e göre, Covid-19 pandemisi sürecinde müdür yetkili öğretmenlerin en çok yaptıkları yönetsel faaliyet , okul için gerekli hijyen malzemelerini temin etmektir. Bu yönde görüş belirten bir katılımcının ifadesi aşağıda verilmiştir.

“Maske, sabun, dezenfektan teminini sağladım. Mesafe kurallarını ayarladım. Velilere, öğrencilere bilgilendirme toplantıları yaptım.” (K1)

Araştırmada üçüncü olarak “Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı eğitsel sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okullarında yaşamış oldukları eğitsel sorunlar

Tema	Kategoriler	f
Eğitsel sorunlar	Öğrencilerin uzaktan eğitime katılamaması (donatım, internet alt yapı eksikliği)	11
	Öğrencilere köy işlerinin yaptırılması (temizlik, hayvan bakımı, tarlada çalıştırma)	5
	Veli ilgisizliği	5
	Köye ulaşım sorunları	5
	Ses temelli cümle yönteminden kaynaklanan sorunlar	1
	Müfredatın yoğun olması	1
	Öğrenci disiplin sorunları	1

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 4'e göre, Covid-19 pandemisi sürecinde eğitsel açıdan yaşanan sorunların başında , öğrencilerin donatım ve alt yapı eksikliği gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitime katılamaması gelmektedir. Bu soruna yönelik görüş ifade eden bir katılımcının beyanı aşağıdaki biçimdedir.

“Pandemi sürecinde eğitsel açıdan karşılaştığım en büyük sorun internetti. Okulda internetin olmamasından dolayı ben, köyde internetin olmamasından dolayı öğrenciler canlı derslere katılamıyordum.” (K2)

Araştırmada dördüncü olarak “Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaşılan eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okullarında yaşanan eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Kategoriler	f
Eğitsel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	İnternet alt yapısının düzeltilmesi	6
	Okulların kapanmasının önüne geçilmesi	3
	Teknolojik cihaz eksikliklerin giderilmesi	3
	Kursların tüm sınıf seviyelerine açılması	1
	Sınıfların 2 gruba ayrılması	1
	Eğitimin bölgelere göre verilmesi	1
	Üniversitelerin staj ve eğitim kalitesinin artırılması	1
	Öğretmenlerle birlikte ortak kararlar alınması	1
	Müfredatın sadeleştirilmesi	1

Tablo 5'e göre Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan eğitsel sorunlara yönelik sunulan çözüm önerileri incelendiğinde, internet alt yapısının düzeltilmesi önerisinin çoğunlukla ifade edildiği görülmektedir. Bu yöndeki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle köy okullarındaki internet iyileştirilmeli, internet hızlı bir şekilde köy okullarına ulaştırılmalı.” (K7)

“Okulumda internet olmadığı için üç buçuk - dört kilometre uzaktaki okula DYS ve MEB için gidiyordum. Öncelikle okullara sağlıklı bir internet hizmeti sağlanmalı.” (K11)

Araştırmada beşinci olarak “Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı yönetsel sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okullarında yaşamış oldukları yönetsel sorunlar

Tema	Kategoriler	f
Yönetsel Sorunlar	Okul binalarının eksiklikleri	3
	Dağıtılan malzemelerin okullara teslim edilmemesi	2
	Su, elektrik kesintileri	1
	Öğretmenlere fazladan görevler verilmesi (Filyasyon takibi vb.)	1
	Personel davranışlarından kaynaklanan sorunlar	1
	Temizlik personel yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1
	Okula zarar verilmesi	1

Tablo 6'ya göre, Covid-19 pandemisi sürecinde okullarda yaşanan yönetsel sorunların başında okul binalarının eksiklikleri gelmektedir. Bu soruna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdadır.

“Donatımsal anlamda okulun maddi ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunlar çok yaşıyoruz. Köyümüzün okulu gerçekten çok eski.” (K7)

“Bilgisayar ve internet. Bilgisayarımız olmuyor, olanlar da bozuluyor. Daha sonra biz Milli Eğitim'den bilgisayar istiyoruz. İnternetimiz kopuyor. Benim iki aydır internetim yok.” (K9)

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Araştırmada son olarak “Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Müdür yetkili öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde okullarında yaşanan yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Kategoriler	f
Yönetsel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Köylerdeki altyapıların geliştirilmesi	5
	Yardımcı personel sayısının artırılması	2
	Dağıtılan malzemelerin okullara getirilmesi	1
	Köylere daha fazla kaynak ayrılması	1
	Sınıflara akıllı tahta takılması	1
	Görevlendirilen öğretmen sayısının artırılması	1

Tablo 7’ye göre, Covid-19 pandemisi sürecinde okullarda yaşanan yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerilerinin başında *köylerdeki altyapıların geliştirilmesi* gelmektedir. Bu öneriye yönelik bir katılımcının görüşü aşağıdaki biçimdedir.

“Donanım eksiklerimiz var. Hala internet olmayan, suyu olmayan , elektriği olmayan okullar var bu ülkede. Yolu olmayan köyler var. Bu sıkıntuların giderilmesi gerekli.” (K11)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullardaki eğitim sürecini sekteye uğratmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda hem eğitsel hem de yönetsel görevleri bulunan müdür yetkili öğretmenler açısından bu sürecin çok daha zorlu bir süreç haline aldığı söylenebilir. Bu süreçte müdür yetkili öğretmenler bir yandan öğrencilerin eğitim süreçlerini , bir yandan da okulun yönetsel görevlerini devam ettirmeye çalışmışlardır. Covid-19 pandemisi sürecinde yüz yüze eğitim yerini önemli ölçüde uzaktan kontrol edilen bir eğitim sürecine bırakmıştır. Müdür yetkili öğretmenler bu süreçte öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. donanım eksikliklerinin olması ve internete erişimlerinin sınırlı olması ya da olmaması nedeniyle yeni çözümler üretmek durumunda kalmışlardır. Birleştirilmiş sınıflardaki teknolojik yetersizlikler geçmişten gelen bir sorun olarak göze çarpmaktadır (Yeşiltepe ve Korucuk, 2020). Bu süreçte müdür yetkili öğretmenlerin önemli bir kısmı veliler üzerinden Whatsapp, Bip gibi mesajlaşma uygulamaları ile öğrencilerine ulaşmış ve onları ödevlendirerek eğitimlerini devam ettirmeye çalışmıştır. Bazı müdür yetkili öğretmenler okullarının bulunduğu köylere giderek öğrencilerin ödevlerini kontrol etmiş, onlara yeni ödevler ve dönütler vermiştir. Ancak bu dönemde öğrencilerin köy işlerinde çalıştırılması ve velilerin eğitim sürecine yeterli desteği vermemesi öğretmenler açısından durumu daha da zorlu hale getirmiştir. Müdür yetkili öğretmenler bu süreçte yaşadıkları eğitsel sorunların çözümü için internet altyapısının düzeltilmesi, okulların kapatılmasının önüne geçilmesi ve teknolojik cihaz eksikliklerinin giderilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Bu süreçte müdür yetkili öğretmenler açısından okulun sağlıklı bir ortam haline getirilmesi büyük önem taşımıştır. Bu açıdan yönetsel görevleri daha çok bu çerçevede şekillenmiştir. Müdür yetkili öğretmenler öğrencilerin sağlığı açısından okula gerekli olan hilyen malzemelerini temin etmiş, öğrencilerin ve velilerin görebileceği yerlere sosyal mesafe düzenlemelerine ilişkin poster ve afişleri asmışlardır. Okulun internet, elektrik, su, kanalizasyon altyapısı gibi konularda yaşadıkları sorunlar daha fazla hissedilmiş ve müdür yetkili öğretmenleri yönetsel açıdan zor durumda bırakmıştır. Döş ve Sağır (2013) tarafından yapılan çalışmada da birleştirilmiş sınıflı okulların su, elektrik, atık su giderlerine ilişkin problemleri olduğu görülmüştür. Öte yandan okullarda yeterli temizlik personelinin olmaması ve müdür yetkili öğretmenlerin filyasyon, karantina takibi, yaşlıların maaşlarının çekilmesine yardım edilmesi gibi görevlerde yer alması iş yüklerini de artırmıştır. Okulun temizliği açısından temin edilen malzemelerin okullara taşınması da karşılaşılan diğer bir sorundur. Bu sorunların çözümü için müdür yetkili öğretmenler köylerdeki altyapıların geliştirilmesi, yardımcı personel sayısının artırılması, dağıtılan malzemelerin okullara getirilmesi ve köylere daha fazla kaynak ayrılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin hem Covid-19 pandemisi sürecinde hem de bu sürecin öncesinde çeşitli sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu süreçte uzaktan eğitim sürecine geçilmesi ve okullardaki temizliğin çok daha fazla önem kazanması ,bu sorunların daha da derinden

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

hissedilmesine neden olmuştur. Pandemi sürecinden önce bu sorunların öğrenciler üzerindeki etkisinin öğretmenlerin ekstra çabalarıyla belli bir noktaya kadar giderilebildiği , ancak pandeminin bu önemli sorunları derinleştirdiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte yaşanan sorunların çözümü için okulların teknolojik altyapı, internet ve donanım açısından geliştirilmesi, okullara hizmetli personel sağlanması ve bu süreçte oluşabilecek öğrenme eksiklerinin giderilmesi için telafi eğitimlerinin yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Covid-19; Birleştirilmiş Sınıf; Yönetimsel Sorunlar; Eğitsel Sorunlar; Müdür Yetkili Öğretmenler.

Kaynakça

- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1–22.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M. ve 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.
- Çoruk, A. (2021). *Covid-19 salgınının Türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237–250.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2021). *DSÖ Coronavirüs (COVID-19) Panosu*. 25 Aralık 2021 tarihinde <https://covid19.who.int/> adresinden erişilmiştir.
- Erdem, A. R. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- Ottekin Demirbolat, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, F. Ç. ve Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978–991.
- Yeşiltepe, S. ve Korucuk, B. (2020). Birleştirilmiş sınıf sorunlarının tespit edilmesine yönelik bir çalışma: Giresun ili örneği. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 87-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Bakış Açısına Göre Etkili Bir Okul Kültürü: Olgubilimsel Bir Araştırma

Mevlüt Kara^a, Bayram Bozkurt^b

(a) Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Etkililik, örgüt ve yönetim teorisinde olduğu kadar eğitim ve okul yönetiminde de üzerinde oldukça fazla durulan bir konu haline gelmiştir (Şişman, 2020). Etkili okul olgusu ise öğrencilerin gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak , okulun ve eğitimin evrensel hedefleri doğrultusunda , her düzeydeki çocuk için öğretim yapan, sürece ailenin ve çevrenin de katılımını sağlayarak demokratik toplumun temellerini atmada üzerine düşen eğitim öğretim görevini yerine getiren bir kurum şeklinde ifade edilebilir (Akbal, 2008). Etkili okulların katılımcı yönetim anlayışının hakim olduğu, tüm paydaşların katılımıyla ortak hedeflerin oluşturulduğu, okulun başarıya ulaşabilmesi için üyelerin örgüte ve birbirine olan bağlılıklarının arttığı, başarı için güdülendiği kurumlar olduğu belirtilmektedir (Oral, 2005). Sonuç olarak etkili okullarda asıl hedef etkili bir eğitim öğretimi, okul kültürünü ve iklimini oluşturmaktır (Balci, 2001). Etkili okul kültürüne sahip kurumlarda amaçların, değerlerin, normların ve beklentilerin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi beklenir. Olumlu okul kültürüne sahip okullar paydaşlar arasında iş birliğinin olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklediği, öğrenci başarısının ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin önemsendiği kurumlar olarak ifade edilebilir.

Örgütlerde kültür; örgüt ile çevresi arasındaki ayrımın yapılmasına, üyelere aidiyet duygusu kazandırmaya, örgütün çıkarlarının kişisel çıkarlardan üstün tutulmasına ve örgütün sosyal bir sistem olarak devamlılığına katkıda bulunmaktadır (Çelik, 2021). Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kültür ve diğer meslektaşlarıyla olan ilişkileri, onların düşünce ve bakış açılarını şekillendirir, onların bireysel olarak yeteneklerini etkiler, dolayısıyla öğrencilerin daha iyi eğitime ulaşmalarını sağlar (Goddard, 2001). Güçlü bir kültüre sahip olan ve iyi yönetilen okullarda öğretmenler görevlerini severek yapar, öğrenciler okulda olmaktan zevk alır, okul dışı çevre için cazibe haline dönüşür (Bayer Demirhan ve Demirtaş, 2021). Bu doğrultuda okul kültürü öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer okul çalışanları açısından önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim politikalarının uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin etkili bir okul kültürüne ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırılmaya değer bir konu olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlaması ve yeni çalışmalara zemin oluşturması da beklenmektedir. Mevcut araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkili bir okul kültürünün özelliklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul kültürünün özellikleri nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul kültürünün oluşmasını engelleyen faktörler nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen sorumluluklar nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre etkili bir okul kültürünün oluşturulması için neler yapılabilir?

Yöntem

Nitel araştırma metodolojisi ile yürütülen bu çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni şeklinde tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, “bireylerin belli bir olguya ilişkin deneyimleri ve/veya düşünceleri üzerinden üyesi oldukları grubun veya topluluğun ortak algılarının belirlenmesi” biçiminde ifade edilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili bir okul kültürüne yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda tercih edilen desenin çalışmanın amacına hizmet ettiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu temel eğitim kurumlarında grubu görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların çeşitliliği cinsiyet, yaş, branş, okul kademesi, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma katılımcılarına ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Branş	Okul kademesi	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem
K1	25	Kadın	Psikolojik Danışman	Ortaokul	Lisans	12
K2	27	Kadın	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Lisans	6
K3	26	Kadın	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Lisans	7
K4	26	Kadın	Psikolojik Danışman	Ortaokul	Lisans	9
K5	45	Kadın	Okul Öncesi	İlkokul	Lisans	13
K6	28	Erkek	Beden Eğitimi	Ortaokul	Lisans	5
K7	26	Erkek	Türkçe	İlkokul	Lisans	11
K8	28	Kadın	Fen Bilimleri	İlkokul	Lisans	9
K9	26	Erkek	Okul Öncesi	Okul Öncesi	Yüksek Lisans	3
K10	35	Erkek	Matematik	Ortaokul	Lisans	13

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış ve bunun için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan form iki bölüme ayrılmış olup birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik sorular yer almıştır. Formun ikinci bölümünde araştırmanın amacına yönelik 4 açık uçlu soru ve 6 sonda soru yer almıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş, katılımcıların kişisel özellikleri ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış, araştırma bulguları yorum yapılmadan sunulmuş ve araştırma süreci yöntem kısmında ayrıntılı bir biçimde raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öncelikle “Etkili bir okul kültürünün özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Etkili bir okul kültürünün özellikleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans
Etkili Okul Kültürünün Özellikleri	Okulda sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi	K1, K2, K4, K9	4
	Öğretmenlerin alanında uzman olması	K3, K6, K8	3
	Bireysel farklılıklara saygı duyulması	K1, K4, K10	3
	Öğrenci merkezli eğitim anlayışı	K1, K4	2
	Eğitim paydaşları arasında güçlü iletişim	K5, K6	2
	Adil ve şeffaf yönetim anlayışı	K5, K6	2
	Sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirilmesi	K3, K7	2
	Ortak norm, değer ve inançların olması	K2	1
	Alınan kararlara ilgili kişilerin katılımı	K6	1
	Okulun fiziki şartlarının iyi olması	K8	1

Tablo 2’ye göre etkili bir okul kültürü için “okulda sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi” büyük öneme sahiptir. **K9** bu yöndeki görüşünü “*Etkili bir kültürün olduğu okullarda çalışan tüm personelin birbirini tanıyabileceği sosyal etkinlikler düzenlenir. Bu etkinlikler sayesinde çalışanlar arasındaki bağlar daha güçlü hale gelir.*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan **K6** ise “*Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı eşit tutumda olması ve adaletli davranışlardan asla taviz vermemesi gerekir. Mesela, yönetim kademesindeki birinin önceden birlikte görev yaptığı veya okul dışında vakit geçirdiği okul kadrosundaki bir öğretmenle olan samimiyetlerini okul içindeki faaliyetlere yansıtması, herkese eşit davranması okul kültürünün gelişmesine büyük katkı sağlayacaktır.*” diyerek etkili bir okul kültürü için “adil ve şeffaf bir yönetim anlayışı”na dikkat çekmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru “Etkili bir okul kültürünün oluşmasını engelleyen faktörler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Etkili bir okul kültürünün oluşmasını engelleyen faktörler

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans
Etkili Bir Okul Kültürünün Oluşmasını Engelleyen Faktörler	Okulların maddi olanaklarının yetersizliği	K1, K4, K7, K8	4
	Sosyoekonomik düzeyi düşük okul çevresi	K1, K4, K7	3
	Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşaması	K1, K4, K9	3
	Öğretmenlere mobbing uygulanması	K4, K8, K9	3
	Okul yöneticilerinin liyakatsiz olması	K2, K9	2
	Velinin eğitime yeterli desteği vermemesi	K3, K4	2
	Okul içi iletişimin yetersiz olması	K6, K9	2
	Öğrenciler arasındaki sosyal gruplaşmalar	K5, K10	2
	Okulun yeniliklere açık olmaması	K2	1
	Öğretmenlerin okulda uzun süre (yıllar) kalmaması	K5	1
	Okul-aile iş birliğinin yetersizliği	K6	1
	Yöneticilerin öğretmenleri iyi tanımaması	K6	1
	Okulun fiziki ve teknolojik donanım yetersizliği	K2	1
	Öğretmenler arasındaki gruplaşmalar	K9	1
Öğretmen saygınlığının yetersizliği	K7	1	
Öğretmenlerin alanında yeterince uzmanlaşmaması	K6	1	

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin görüşlerine göre etkili bir okul kültürü açısından sorun oluşturan faktörlerin başında “okulların yeterli maddi olanaklara sahip olmaması” gelmektedir. Bu konuda **K7** “*Merkezi bütçeden Milli Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin yetersiz olması okulları olumsuz etkiliyor.*” şeklinde görüş belirtirken, **K1** ise “*Okulların yeterli maddi koşullara sahip olmaması etkili bir kültürün oluşmasını engelliyor.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öte yandan “okul yöneticilerinin yeterli liyakate sahip olmaması”nın bu konuda sorun oluşturduğunu belirten **K2** ise görüşünü “*Okul kültürünün oluşmasını engelleyen faktörlerin başında okul yöneticisinin bu amaca hizmet edebilecek yeterlilikte olmaması gelmektedir.*” biçiminde ifade etmiştir. Bununla birlikte “öğrenciler arasında yaşanan gruplaşmalar”ın etkili bir okul kültürünün oluşumunu engellediğini ifade eden **K5**, bu konudaki düşüncesi “*Okulumuza farklı çevrelerden ve semtlerden öğrenciler gelmektedir. Bazı iletişim, uyum sorunları yaşanabilmektedir. Böyle durumlarda kaynaşma ve bütünleşme yerine bazen çocuklar arasında kültürel ve sosyal gruplaşmalar yaşanmaktadır.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru “Etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen sorumluluklar nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen sorumluluklar

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans
Etkili Bir Okul Kültürünün Oluşturulmasında Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar	Öğretmenlere karşı adil ve tarafsız olma	K1, K4, K5, K6, K9	5
	Öğretmenlere örgütsel destek sağlama	K1, K4, K8	3
	Öğretmenler arasında iletişim ve iş birliği sağlama	K1, K4, K5	3
	İlgili kişilerin karara katılımını sağlama	K3, K6, K9	3
	Personele yönelik sosyal faaliyet düzenleme	K1, K4	2
	Okulun çevresine tanıtma	K2, K5	2
	Okula ilişkin bir vizyon geliştirme	K2, K10	2
	Sorunlara proaktif bir yaklaşım sergileme	K6	1
	Okuldaki öğretimsel etkinliklere liderlik etme	K7	1
	Okul personeline rol model olma	K9	1
Başarılı personeli ödüllendirme	K5	1	

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 4'e göre, etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen en önemli sorumluluğun “öğretmenlere karşı adil ve tarafsız bir yaklaşım sergileme” olduğu görülmektedir. **K6** bu yöndeki görüşünü “Okul yöneticileri, kadrosunda bulunan her öğretmenin ne kadar kıymetli olduğunu unutmamalı ve hiçbiri arasında ayırım gözetmemelidir. Bu açıdan adaletli olmayı kendine vazife bilmesi ve nesnel düşünmesi gerekir.” biçiminde dile getirmiştir. Diğer yandan okul yöneticilerinin “okulu çevreye tanıtmaya” sorumluluğu olduğunu düşünen **K5** ise bunu “Eğitim ve spor etkinlikleriyle, düzenlenen yarışmalarla (resim, fen bilimleri, spor, tiyatro, şiir vb.) kazanılan başarıların, veli iş birliği ile çevreye tanıtılması gerekir. Bu konudaki en önem sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir.” diyerek ifade etmiştir.

Araştırmada son olarak “Etkili bir okul kültürünün oluşturulması için neler yapılabilir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi ile ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Etkili bir okul kültürünün oluşturulmasına yönelik öneriler

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans
Etkili Bir Okul Kültürünün Oluşturulmasına Yönelik Öneriler	Öğrencilerin sosyal gelişiminin desteklenmesi	K1, K3, K4, K7	4
	Rehberlik faaliyetlerine önem verilmesi	K1, K4, K8	3
	Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi	K3, K4, K5	3
	Okulun fiziki ve teknolojik donanımının geliştirilmesi	K1, K4	2
	Personeller arasında sosyal etkinlikler düzenlenmesi	K2, K9	2
	Okulun yeniliklere açık olması	K1, K10	2
	Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi	K1	1
	Ortak değer, norm ve inançların oluşturulması	K2	1
	Sosyal adalete sağlamaya dönük etkinlikler yapılması	K5	1
	Okuldaki etkinlik ve uygulamaların çevre tanıtılması	K5	1
Yöneticilerin öğretmenlere destek sağlaması	K6	1	

Tablo 5'e göre, okulda etkili bir kültür geliştirilebilmesi için “öğrencilerin sosyal yönden geliştirilmesi” gerektiği vurgulanmıştır. **K1** bu konuda “Etkili bir kültür oluşmanın temelinde öğrencinin geliştirilmesi yatmaktadır. Bu konuda özellikle öğrencinin sosyal gelişimi sağlanmalıdır. Bilhassa spor faaliyetlerine önem verilmeli ve mümkün olduğunca çocukları yeni sporlarla tanıştırmak gerekiyor. Sınıflar arası spor müsabakalarının düzenlenmesi buna katkı sağlayabilir.” cümleleri ile düşüncesini ifade etmiştir. Öte yandan etkili bir okul kültürünün gelişimi için “ortak norm, değer ve inançların oluşturulması” gerektiğine vurgu yapan **K2** ise bu düşüncesini “Etkili bir okul kültürü oluşturabilmek için yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan grupların ortak değer ve inançları olduğunu hissedebilecekleri ortamlar yaratılmalı ve etkinlikler düzenlenmelidir. Böylelikle aynı duyguları paylaştığını gören bu grupların etkili bir okul kültürü için gerekenleri yapmaları olasıdır.” şeklinde dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öncelikle etkili bir okul kültürünün sahip olduğu özellikler incelenmiştir. Bu doğrultuda etkili bir okul kültürü açısından okul içi paydaşlar arasındaki iletişimin oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Etkili kültüre sahip okulların bu iletişimi güçlendirmek için sosyal faaliyetler düzenlediği, okullarda bireysel farklılıklara saygı duyulduğu ve ortak değerler oluşturduğu görülmektedir. Öte yandan elde edilen bulgulardan etkili bir okul kültürü oluşturulması açısından okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düştüğü anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerin adil ve şeffaf olması, karara katılımı sağlaması ve okulu fiziki yönden geliştirmesinin bu açıdan önemli olduğu görülmüştür. Eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerinin okul kültürünü etkileyen diğer bir faktör olduğu saptanmıştır.

Araştırmada yanıtı aranan diğer bir soru ise etkili bir okul kültürünün oluşmasını engelleyen faktörlere ilişkindir. Ulaşılan bulgular öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi, finansman ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere bağlı faktörlerin etkili bir okul kültürü açısından sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin yaşadığı mesleki tükenmişlik, mobbing, gruplaşmalar, itibarsızlık gibi unsurların okul kültürünü olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin uzun süre aynı okulda görev yapmaması ve alanlarında yeterli uzmanlığa sahip olmaması da diğer olumsuz faktörler olarak saptanmıştır. Öte yandan okul

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

yöneticilerinin yeterli liyakate sahip olmamasından ötürü okulda gerekli değişim ve dönüşümü sağlayamadığı ve öğretmenleri de bu konuda yönlendiremediği anlaşılmıştır. Eğitim sürecinin diğer önemli bir paydaşı olan velilerden gerekli desteğin alınmaması da okul kültürünü olumsuz etkilemektedir. Bu desteğin alınmamasında okulun sosyo-ekonomik çevresinin düşük düzeyde olması, velilerin eğitim sürecine yeterli katkıyı verememesi ve okulun velilerle yeterli iş birliğini sağlayamaması etkili olmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi etkili okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Elde edilen bulgulardan okul yöneticisinin kurumdaki herkese eşit mesafede olmasının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin personeline değer verdiğini hissettirmesi, gerekli durumlarda onlara destek olması ve onları takdir etmesinin oldukça önemli özellikler olduğu görülmüştür. Okul yöneticisi okuldaki bireyler arasında birlik ve beraberliği sağlayan, iletişimi ve etkileşimi güçlendiren bir yapıda olmalıdır. Bunların yanında yöneticinin okula ilişkin bir vizyon belirleyerek, bu vizyonu ilgili paydaşlara aktarmasının etkili bir okul kültürü açısından oldukça önemli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada etkili bir okul kültürü için katılımcıların sunduğu öneriler ve ilgili literatür bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Etkili bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için kurum içerisinde ortak norm, değer ve inançların belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bunun için tüm paydaşların dahil olduğu sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi ve yapılan etkinliklerin çevreye tanıtılması önerilebilir.
- Etkili bir okul kültürü açısından öğretmenlerin nitelikleri oldukça önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişim ve motivasyon açısından okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri önerilebilir.
- Etkili bir okul kültürü açısından öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için rehberlik faaliyetlerine önem verilmesi, sosyal faaliyetler düzenlenmesi ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi önerilebilir.
- Etkili bir okul kültürü oluşturulması için okulun eğitim öğretim açısından donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için okuldaki paydaşların değişim ve dönüşümü içselleştirmesi, okulun fiziki ve teknolojik altyapısının geliştirilmesi önerilebilir.

• **Anahtar Kelimeler:** Okul kültürü, Olgubilim, Öğretmen.

Kaynakça

- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri* (Büyükçekmece örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayer Demirhan, N. ve Demirtaş, Z. (2021). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1729-1754. <https://doi.org/10.26466/opus.778544>
- Çelik, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(1), 64-77. <https://doi.org/10.46328/bestdergi.50>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Ataması Yapılmayan Öğretmen Sorunu: Nedenleri ve Sonuçları

İdris Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesi, İzmir Türkiye

Anahtar Sözcükler: Öğretmen istihdamı, ataması yapılmayan öğretmen, öğretmen işsizliği

Giriş

Türkiye’de ulus devletin inşasında, toplumun çağdaş bir topluma dönüşebilmesi için eğitime hedefler gösterilmiş, öğretmenlere bu hedeflere ulaşma sorumluluğu verilmiştir (Akyüz, 1981). Eğitime, öğretmene yüklenen görev ve sorumluluk doğrultusunda, gereksinim duyulan özellikleri taşıyan öğretmeni yetiştirmek amacıyla özgün deneyim ve modeller ortaya konulmuştur. Ancak bazı öğretmenlik dallarında 2000’li yıllara kadar öğretmen gereksinimi tam olarak karşılanamamıştır. Bununla birlikte 1980’lerin sonlarında ortaöğretimde istihdam edilecek öğretmen fazlalığı oluşmaya ve "atanamayan öğretmenler" diye bir sorun belirmeye başlamıştır. Eğitim fakültelerinde ikinci öğretim programlarının açılması ve kontenjanların sürekli bir biçimde artırılmasıyla, öğretmen yetiştirme ve istihdamı arasında kurulmaya çalışılan arz-talep dengesi, öğretmen fazlalığı/dengesizliği şeklinde giderek büyümüştür.

Sosyal güvenlik, eğitim, sağlık gibi alanlarda devletin eskiden olduğu gibi sorumluk almaması gerektiğini öne süren neoliberalizm (Harvey, 2005: 2), pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de topluma reform olarak sunulan politikalarla kamusal eğitim zayıflatmıştır. Öğretmenlik mesleği, sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve özel okulların desteklenmesi gibi uygulamalarla sermayenin kullanımına, sömürsüne, kontrolüne açılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ataması yapılmayan öğretmenler üzerinden öğretmen işsizliğini ekonomik, sosyal ve politik yönden incelemek; öğretmen işsizliğinin nedenleri ve sonuçları tartışmaktır.

Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen İşsizliği

Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarında eğitime ve öğretmenlere, ulus-devletin inşasında ve toplumun modernleşmesinde yüklenen roller zamanla farklılaştı. Özellikle 1980’li yıllardan başlayarak, neoliberal politikalarla öğretmenlik mesleği sıradan bir işe dönüştürüldü (Durmaz, 2014: 271). Bu süreçte öğretmen yetiştirme, farklı uygulama ve aralıklarla hem öğretmen yetiştiren kurumlarda hem de diğer fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alma yoluyla ikili bir biçimde gerçekleştirildi. Ülkenin öğretmen gereksinimini sayısal olarak karşılamada 2000’li yıllara kadar çok büyük güçlükler yaşandı. Bununla birlikte bazı alanlarda 1980’lerde başlayıp 2000’lerde iyice belirginleşen atama bekleyen öğretmen olgusu, zamanla tüm alanlarda yaşanmaya başladı. Atama bekleyen öğretmenler kümesi büyüyerek kitlesel bir boyuta ulaştı. Bu durumun nedenleri: Öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik politikalar ile öğretmen arzının istihdamla uyumlu olmaması şeklinde iki noktada toplanabilir.

Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamına Yönelik Politikalar

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı politikasından kastedilen şey: Öğretmenlik eğitimi almış, atama bekleyenlerle kamunun öğretmen istihdamına yönelik politikadır. İstihdam edilenle yetiştirilen öğretmen sayıları arasındaki dengesizlik, öğretmen planlaması bakımından çözüm bekleyen temel sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorunun çözümü için öğretmen istihdamına yönelik açık, net politikalar geliştirilememiştir. Buna karşın eğitimde özelleştirme adımları giderek sıklaşmaktadır. MEB, öğretmen istihdamını kadrolu, sözleşmeli ve ücretli şeklinde üç farklı statüde yapmaktadır. Böylece neoliberal uygulamalarla iş yaşamını kuralsızlaştırma ve eğitimi metalaştırma öğretmen istihdamına da yansımaktadır. Bunun sonucu olarak, Düşkün’ün (2021) belirttiği üzere, 2010 yılından 2020’ye 10 yıllık süreçte çalışan öğretmen sayısı, resmi eğitim kurumlarında %44 artarken özel okullarda %244 artış göstermiştir. Öğretmen yetiştirme ve istihdam politikası: Sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve Pedagojik formasyon uygulaması şeklinde ele alınabilir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

a. Sözleşmeli Öğretmenlik

Öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973, mad.43) olarak tanımlanmaktadır. Böyle olmakla birlikte, meslekler kümesi içinde öğretmenlik, genellikle, alt-orta sınıflara mensup kişilerin tercih ettikleri/etmek zorunda kaldıkları bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tercihteki temel etkenlerden biri göreceli de olsa öğretmenliğin “sürekli-güvenceli” bir iş olarak görülmesidir. Ancak 2016 yılında çıkarılan “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” (Resmi Gazete, 2016) ile öğretmen atamaları sözleşmeli yapılarak, öğretmenlik “sürekli-güvenceli” bir iş/meslek olma özelliğini yitirmiştir. Örneğin, 2019/20 öğretim yılında çalışan öğretmen sayısı, resmi eğitim kurumlarında 942.936 iken; özel okullarda 174.750 kişiye ulaşmıştır. Resmi kurumlarda görevli öğretmenlerin 841.206’sı kadrolu, 101.730’u sözleşmeli statüde çalışmaktadır (MEB, 2020).

b. Ücretli Öğretmenlik

Öğretmen gereksinimi olan okullarda, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri eliyle ders ücreti karşılığı görevlendirilen kişilerin öğretmenlik yaptığı uygulamaya “ücretli öğretmenlik” denilmektedir. Her yıl 80-90 bin arasında öğretmen ders ücreti karşılığı çalıştırılmaktadır. Sözelimi 2019 yılında en az 83.783; 2020’de 80.583 öğretmen ders ücreti karşılığında çalıştırılmıştır (Türk Eğitim Sen, 2020). Yüzbinlerce öğretmen atama beklerken, her yıl 80 binden fazla öğretmenin ücretli statüde çalıştırılması, muhalefetteki politikacılar, öğretmen sendikaları ve atama bekleyenler tarafından şiddetli bir biçimde eleştirilmektedir. Eleştirilere karşın, bir tarafta kamuda sözleşmeli, ücretli öğretmen çalıştırılırken diğer yandan da özel okullar desteklenmektedir. Bu ortamda sözleşmeli çalışanlar kadrolu olmayı, ücretli çalışanlar hiç olmazsa sözleşmeli olarak atanmayı beklerken; ataması yapılmayanlar kamu/özel bir okul ya da kursta çalışabilmek için çabalamaktadır. İşsiz öğretmenler, adeta günümüzün proletaryası olarak görülen, “prekarya”nın bir üyesine dönüşmektedir. Prekarya; güvencesiz, keyfi koşullarda çalıştırılan, kronik geçici işleri yapmak zorunda bırakılan, bir işi olmakla işsizlik arasında ciddi belirsizlikler, riskler yaşayan toplumsal gruplar için kullanılmakta; iş yaşamının esnekleştirilmesini, güvencesizleştirmeyi nitelemektedir (Bora ve Erdoğan, 2012: 30).

c. Pedagojik Formasyon Uygulaması

Atama bekleyen öğretmenlerin kitlesel olarak birikiminin temelinde öğretmen yetiştirme ve istihdamına ilişkin plansızlık olmakla birlikte, bu plansızlık içinde rol oynayan temel etkenlerden biri “pedagojik formasyon eğitimi” uygulaması olmuştur. Kararsızlık, plansızlık ve günü kurtarmaya yönelik popülist bir yaklaşım olan pedagojik formasyon eğitimiyle insanlar gerçekçi olmayan bir beklentiye sokulmaktadır. Örneğin, YÖK 2014’te pedagojik formasyon eğitimi için üniversitelere yaklaşık 54.000 kişilik kontenjan tanımıştır. Sonraki yıl 5’i KKTC’de olan 108 üniversiteye **15.000 kontenjan** açıklanmıştır. **Açıklamada bu** programı açma yeterliliğine sahip üniversitelere verilen kontenjanın alanlara göre dağılımı, talep ve istihdam dengesi gözetilerek üniversitelerin ilgili kurullar tarafından yapılacağı belirtilmiştir (TRTHABER, 12 Kasım 2015). Açıklamada görüldüğü gibi talep-istihdam dengesinin gözetiminin merkezi düzeyde YÖK/MEB tarafından yapılmayıp üniversitelere bırakılması, plansızlığı yansıtmaktadır. Çünkü tek tek üniversiteler böyle bir dengeyi kuracak yeterliliğe, kararlılığa sahip değildir. Ayrıca eğitim fakülteleri gereksinim duyulan öğretmeni, hatta fazlasını yetiştirdiği halde, özellikle son 20 yılda fen-edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi verilmesi, öğretmen gereksiniminden değil, bu fakültelerin kontenjanlarının boş kalmaması isteğinden kaynaklanmaktadır. Böylece formasyon kursları, binlerce üniversite mezunu işsiz “umut satılması” işlevi görmektedir.

Öğretmen Arzının İstihdamla Uyumlu Olmaması

Eğitim fakülteleri, en büyük öğrenci kitlesine sahip fakülteler arasında yer almaktadır. Sayıları ve kontenjanları, öğretmen gereksiniminden daha çok, yükseköğretim talebini karşılamak için plansız, ölçüsüz bir biçimde, eğitim-istihdam dengesi gözetilmeden popülist politikalarla artırılmıştır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarındaki dalgalanma bu durumu yansıtmaktadır. Örneğin 2004/05 öğretim yılında eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanı 42.145 iken, 2005/06/07 öğretim yıllarında 34.135 kişiye düşmüştür (Eşme, 2014). Bu düşüş 2006’da eğitim fakültelerinin toplam kontenjanının %26.1 oranında azaltılması neden olmuştur (Kavak, Aydın

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

ve Akbaba Altun (2007: 76). Buna karşın eğitim fakültelerinin kontenjanı 2010/11 öğretim yılında 61.886 kişiye çıkmış; sonraki yıl 46.663'e inmiştir (Eşme, 2014). Bu düşüşte neyin belirleyici olduğuna ilişkin bir rapora ulaşılammakla birlikte, ikinci öğretim programlarının kapatılmaya başlanmasının rol oynadığı düşünülmektedir.

Tablo 2'de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) istatistiklerinden eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre, lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri alanında yeni kayıt olan öğrenci sayısı ile toplam öğrenci sayısı ve mezunların sayısı verilmektedir (YÖK, 2021a; YÖK, 2021b).

Tablo 2. Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Kayıt, Öğrenci ve Mezun Sayıları

Öğretim Yılı	Yeni kayıt	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
2013/14	57.715	279.329	66.178
2014/15	58.092	275.495	67.460
2015/16	62.836	270.388	55.743
2016/17	59.102	267.246	55.922
2017/18	57.935	270.681	53.861
2018/19	99.968	315.876	53.395
2019/20	54.871	265.013	49.438
2020/21	49.242	235.752	

Kaynak: YÖK istatistikleri

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri alanında mezunların sayısı 2014/15 öğretim yılında rekor sayıda (67.460) gerçekleşmiş; 2019/20 öğretim yılında ilk kez elli bin kişinin (49.438) altına inmiştir. 2013/14 öğretim yılından bu yana hem birinci sınıfa yeni kayıt olan (54.871), hem öğrenim görmekte olan (265.013) hem de mezun olan (49.438) öğrenci sayısı 2019/20 öğretim yılında en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. 2018/19 öğretim yılında yeni kayıt olan 99.968 öğrenci sayısı, önceki ve sonraki öğretim yıllarına göre oldukça yüksek görünmektedir. Bu farklılığın nedenini yorumlamak oldukça güç olsa da tartışmalı bir yorumla, 24 Haziran 2018'de Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Cumhurbaşkanlığı seçimleriyle 31 Mart 2019'da yerel yönetim seçimine yönelik popülist bir karardan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Eğitimle istihdam arasındaki dengesizlik, Akpınar ve Erdamar'ın (2020) belirttiği gibi, birçok yükseköğretim programında gözlenmekle birlikte, bu durumda en fazla etkilenenlerden biri eğitim fakülteleri olmaktadır. Mezunlarla istihdam edilenlerin sayıları arasındaki dengesizlik, eğitim fakültelerini işlevsiz hale getirmektedir. Ataması yapılmayan öğretmen sorunu, klasik işsizlikten farklı olarak, öğretmenlerin işsiz kalmaları kadar; eğitimlerine, statülerine denk düşmeyen işlerde/pozisyonlarda çalışmak zorunda kalmalarını da doğurmaktadır.

Tablo 3'te eğitim bilimleri alanında, 2011-2020 yılları arasında, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) başvuranlar (ÖSYM, 2021), ilk kez ataması yapılanlar ile MEB kadrolarından ayrılan öğretmen sayıları (MEB, 2021b) verilmektedir. Atama umudu taşımayanlar, KPSS'de yüksek puan olsa da atanmayacağını düşünenler ve farklı bir işe yönelenler KPSS'ye başvurmamaktadır. Bu yüzden sınava başvurmayanların sayısının başvuranlar kadar olduğu düşünülmektedir. Ülkede birçok alanda olduğu gibi bu konuda da resmi istatistikler ya tutulmamakta ya da onlara erişilememektedir. Dolayısıyla kamuoyunda atama bekleyen öğretmen denilince 700.000 kişi, 1.000.000 kişi söylemlerine rastlamak şaşırtıcı olmamaktadır.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 3. KPSS Eğitim Bilimlerine Başvuran, Ataması Yapılan ve MEB Kadrosundan Ayrılan Öğretmen Sayıları

Yıl	KPSS Başvuran	Ataması Yapılan	Yıl	MEB Kadrosundan Ayrılanlar		
				Emekli	Ölüm istifa vd.	Toplam
2011	278.048	37.446	2011	5.166	1.962	7.128
2012	299.677	54.507	2012	6.239	2.561	8.800
2013	263.055	39.676	2013	5.381	2.524	7.905
2014	221.492	49.002	2014	6.231	1744	7.975
2015	292.858	51.326	2015	9.004	1.984	10.988
2016	333.532	48.205	2016	9.943	34.201*	44.144
2017	308.125	23.396	2017	14.548	4.669	19.217
2018	440.311	25.001	2018	7.131	1.851	8.982
2019	376.706	41.379	2019	13.182	1.837	15.019
2020	471.506	41.139	2020	13.389	1.632	15.021
Toplam	-	411.077	Toplam	90.214	54.965	145.179

Kaynak: KPSS'ye başvuranlar, ÖSYM (2021). KPSS: Sayısal bilgilerden derlenmiştir. Ataması yapılanlar ve MEB Kadrosundan ayrılanlar MEB (2021b) idari faaliyet raporlarından derlenmiştir. *FETÖ/PDY ve BTÖ kapsamında görevine son verilen öğretmen sayıları da dâhildir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi son on yılda atanan 411.759 öğretmen sisteme ilk kez girerken; 154.179 öğretmen emekli, ölüm, istifa, meslekten atılma vd. nedenlerle sistemden çıkmıştır. MEB kadrolarından ayrılan öğretmen sayısı, 2011 yılından 2015'e kadar yıllık 10.000 kişiden az olmuştur. 2016'da Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile meslekten atılanlarla birlikte 44.144 kişiye ulaşmıştır. MEB'de ayrılan öğretmen sayısı 2017 yılında 19.217 olurken, 2019 ve 2020 yılında neredeyse aynı sayıda sırasıyla 15.019 ve 15.021 kişi olarak gerçekleşmiştir.

Tabloda yıllara göre KPSS'ye girip atama bekleyenlerle atanan öğretmen sayıları arasında uçurum olduğu görülmektedir. Çeşitli gerekçelerle KPSS'ye girmeyenlerde düşünüldüğünde atama bekleyen öğretmen kümesinde ne kadar yığılma olduğu tam olarak bilinmemektedir. Atama bekleyen kümesiyle istihdam edilenlerin sayıları arasındaki uçurum nedeniyle, KPSS için özel kurslarda para, zaman, emek harcanmaktadır.

Öğretmen İşsizliğinin Yansıması

Öğretmen işsizliği, neoliberal politikaların bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. 1980'li yıllarda kamu hizmeti özelliği zayıflatılıp piyasalaştırılan eğitimin özelleştirilmesine yönelik hızlı adımlar atılmıştır. Bu süreçte sermayeye ucuz işgücü yaratmak, eğitim alanını cazip kılmak için yeterince atama yapılmayarak öğretmenlerin özel sektörün belirlediği piyasa kurallarıyla istihdam edilmelerinin yolu açılmıştır. Atama bekleyen öğretmen sayısı arttıkça, özel eğitim kurumlarında iş bulamayanlar ya uzun süre işsiz kalmış ya da farklı sektörlerde ucuz işgücü olarak çalışmak zorunda bırakılmıştır (Kiraz ve Kurul, 2018). Ataması yapılmayan özel okullarda da iş bulamayıp işsiz kalan öğretmenler, İŞKUR'un gerçekleştirdiği kurslara katılarak yeni meslekler edinmeye çalışmaktadır (Toker Gökçe, 2014). Oysa atama bekleyen öğretmenler, öğrencilik yıllarında başlayarak atanabilmek, güvenceli, kadrolu çalışabilmek için yoğun çaba harcamakta, bu çabaya karşın çok büyük çoğunluğu yıllarca KPSS'ye tekrar tekrar hazırlanmak zorunda kalmaktadır.

Bir araştırmada öğretmen işsizliği arttıkça, atama bekleyenler çoğaldıkça, öğretmenlerin eğitim-öğretim alanı dışındaki işlere razı olma oranının da arttığı saptanmıştır. Aynı çalışmada iş güvencesi azaldıkça, öğretmenlerin daha fazla ve düzensiz çalışmaya, daha kötü özlük haklarına, daha zor koşullarda çalışmaya rıza göstermek zorunda kaldıkları gözlenmiştir (Gümüş ve Çetin, 2012). Bu durum, defalarca KPSS'ye girip atanamayıp işsiz kalanlarda, hak ettiklerine inandıkları şeylere erişemeyeceklerini düşünmelerine yol açabilir. Aldıkları eğitimin, verdikleri emeğin boşa gittiği, haksızlığa uğradıkları düşüncesi gelişebilir. Aynı zamanda bu kişiler çaresizlik, umutsuz yaşayıp bir işe yaramadıkları duygusuna kapılabilirler. Yorgunluk, mutsuzluk,

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

yılgınlık, kızgınlık hissedebilirler. Bu düşünce ve duygularla kendilerini aşağılanmış, dışlanmış hissedebilirler. Hartman'ın (2014) dediği gibi eşitsizlik; insanları mutsuz, hasta, saldırgan yaparken (s. 329); “aşağılanma”, “dışlanma” duyguları, şiddetin biçimleri ve karşı şiddetin oluşmasında büyük rol oynar (s.332). Böyle bir noktaya gelinmesi hem ataması yapılmayan öğretmenler hem de toplum için oldukça tehlikeli bir durum yaratabilir. Akpınar ve Erdamar'ın (2020) belirttiği gibi öğretmen işsizliği, açtığı psikolojik travmalar yanında eğitimi ve ekonomiyi de olumsuz etkilemektedir. Eğitimin bireysel, toplumsal yansımalarının görülmemesine, eksik görülmesine yol açtığı gibi, bireysel ve toplumsal yatırım bakımından kaynakların da boşa harcanma harcanmasına sebep olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Ataması yapılmayan/işsiz öğretmen sorununun irdelendiği bu çalışmada, istatistiklere yansıyan 500.000'e yakın öğretmenin atama beklediği görüldü. Ayrıca umudunu kestiği için KPSS'ye başvurmayan, istatistiklere girmeyenlerin sayısı bilinmemektedir. Atama bekleyen öğretmen olgusu, hem yüz binlerce insanın emeğini, umudunu, gelecek beklentisini çalan ciddi bir işsizlik konusu hem de kaynakların heba edildiği toplumsal bir gerçeklik. Kuşkusuz bu sorunu aşmanın farklı yolları olabilir. Bunun için öncelikle gereksinim duyulan yüz binden fazla öğretmenin ataması yapılarak öğretmen açığı kapatılmalıdır. Ücretli, sözleşmeli öğretmen istihdamı politikasından vazgeçilmelidir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin kontenjanlarının belirlenmesinde istihdam olanakları dikkate alınmalı; fakülte/bölüm sayıları azaltılmalıdır. Sınıf mevcutlarını 24 kişi olacak şekilde planlanmalı, bunu gerçekleştirmek için yeni okul binaları inşa edilmelidir. Öğretmen yetiştirme ve istihdam dengesini sağlamayı hedefleyen, okullaşma ve ülkenin nüfus artış oranına ilişkin projeksiyona dayalı, gerçekçi, merkezi bir planlamaya bağlı, farklı kurumların denetimine açık bir uygulamaya gidilmelidir. Unutulmamalıdır ki mezunlarının büyük bir bölümünün öğretmen olarak atanma umudunu taşımadığı ya da çok fazla kaygı taşıdığı bir ortamda nitelikli öğretmen yetiştirilemez. Eğer okullarda verilen eğitim nitelikli kılınmak isteniyorsa her şeyden önce nitelikli öğretmen yetiştirmek gerekir. O halde öğretmen eğitiminden sorumlu ve karar verici konumda olanlar, nitelikli öğretmen yetiştirmede yetiştirilenlerin istihdam edilmesinin en etkili etkenlerden biri olduğu gerçeğine uygun hareket etmelidir. Pedagojik formasyon kurslarından vazgeçilmeli, bir öğretmen yetiştirme modeli kurgulanmalı, bu modeli hayata geçirme görevi, sınırları net olarak çizilmiş, özerk bir kuruma bırakılmalıdır.

Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Erdamar, F.S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (74), 838-852.
- Bora, T. ve Erdoğan, N. (2012). Cüppenin, kılıcın ve kalemin mahcup yoksulları: Yeni kapitalizm, yeni işsizlik ve beyaz yakalılar. İçinde, ed. Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün, İ. *Boşuna mı okuduk? Türkiye'de beyaz yakalı işsizliği*, ss.13-44. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durmaz, Orkun S. (2014). *Türkiye'de Öğretmen Olmak*. Ankara: NotaBene Yayınları.
- Düşkün, Y. (2021). Türkiye'de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmenplanlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/> erişim: 04.09.2021.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de eğitimci istihdamı ve 'atanamayan öğretmenler'. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler> Erişim: 06.10.2021.
- Gümüş, A. ve Çetin, İ. (2012). Öğretmen işsizliği ve dersane öğretmenliği: Atanan ve atanmayan öğretmenlerin uyarlanma biçimleri. *Eleştirel Pedagoji, Politik Eğitim Dergisi*, 4(24), 2-36.
- Hartmann, K. (2014). *Küresel çarkın dışında kalanlar* (Çev. E. Levent Bakaç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harvey, D. (2005) *A Brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kiraz, Z. ve Kurul, N.(2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.

MEB (2020). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019/20. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf Erişim: 14.10.2021.

MEB (2021a). Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim 2020/21. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf Erişim: 14.10.2021.

MEB (2021b). Milli Eğitim Bakanlığı idare faaliyet raporu (2012, 2020). <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> Erişim, 21.10.2021

METK (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 43. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> erişim: 15.08.2021.

ÖSYM (2021). Sınavlar: KPSS: Sayısal bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/> erişim, 24.10.2021.

Resmi Gazete (3.8.2016, Sayı: 29790). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=22705&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim: 20.09.2021.

Toker Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.

TRTHABER (12 Kasım 2015). Eğitim fakültelerinin ikinci öğretim programları kapatılıyor. <https://www.trthaber.com/haber.com/haber/egitim-fakultelerinin-ikinci-ogretim-programlari-kapatiliyor-215457.html> Erişim, 14 Ekim 2021.

Türk Eğitim Sen (2020). 81 ilde 81 bin ücretli öğretmen çalıştırılıyor. https://turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13456 Erişim: 23.08.2021.

YÖK (2021a). Yükseköğretim istatistikleri: Öğrenci sayıları: Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim: 06.10.2021.

YÖK (2021b). Yükseköğretim istatistikleri: Mezun sayıları: Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki mezun sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim: 06.10.2021.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynağı

Necibe Damla Özdemir^a, Servet Atik^b
(a) MEB, Öğretmen, Malatya, Türkiye
(b) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye

Giriş

Toplumsal yaşamda bireyler, güç sahibi olan insanlar ile ilişki halindedir. İnsanın olduğu yerde gücünde olacağı fikrinden yola çıkarak çalışılmaya değer görülmüş olan güç kavramı, bazı disiplinler (sosyoloji, felsefe, psikoloji, yönetim bilimleri vb.) tarafından farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Örneğin gücü; yöneticilerin örgütün devamını ve etkililiğini sağlayabilmek için başvurduğu en önemli kaynaklar arasında sayan Karl Marx, bireyler yerine sosyal sınıflar ve sosyal sistemlerle gücü ilişkilendirmiştir (Korucuoğlu ve Şentürk, 2020).

Güç , en genel tanımıyla başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. (Koçel, 2005). Güç, bir kişi veya grubun, diğer kişi veya grubu etkilemesi veya onlara hükmetmesi, davranışlarını kontrol etmesi ya da istediğini yaptırabilmesi sürecidir (Alkın, 2006). Etzioni'ye göre (1961) güç ; bir öznenin, isteklerini ve emirlerini yapması için diğer bir özneyi etkileme veya ikna etme sürecidir. Yönetim bilimleri açısından yöneticinin başarısı, elindeki güç kaynaklarını etkin biçimde kullanarak çevresindekileri etkileyebilmesine bağlıdır. Bir kişinin örgüt içerisinde güç sahibi olması, kendi istekleri doğrultusunda diğer bireyleri etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesi ile mümkündür (Aslanargun, 2014). Bu koşulu sağlayabilmesi için örgütlerde yöneticilerin güç sahibi olmaları ve astlarını örgütün amaçlarına yönlendirmeleri istenir.

Güç önemli bir liderlik vasfıdır. Yöneticilerin resmi ve gayri resmi liderlik rollerinde başarılı olabilmeleri için güç kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu yüzden yöneticiler, gücü elde ederek pozisyonu ve kişisel özellikleri çerçevesinde bu gücü kullanmaya gereksinim duyarlar. Güç başarılı bir şekilde kullanılırsa etkisi büyük olur.

Gücün kaynağı; örgütlerin yapılarına, amaçlarına göre değişebilmektedir. Örgütlerin özellikleri dikkate alınarak, örgüt tiplerine göre bazı örgütsel güç kaynakları belirlenmiştir. Bunlardan; kişilerin diğerlerine fiziki anlamda güç kullandığı ve/veya tehditle, azarlayarak etkilenmesi gücüne zorlayıcı güç, yöneticinin sahip olduğu makamdan kaynaklanan otoritesine yasal güç, yöneticinin örgüt içerisinde motivasyonu ve olumlu davranış sıklığını artırmak için çalışanları ödüllendirdiği güce ödül gücü, yöneticinin kişiliğinin astlarda saygı uyandırması, onlara ilham vermesi, onların arzu ve isteklerini dile getirmesi ve bütün bunların sonucunda bu kişiliğin onlar tarafından örnek alınması temelini oluşturan güce karizmatik güç, yöneticinin çalışanları bilgi, deneyim ve uzmanlıklarıyla etkilemesi gücüne uzmanlık gücü denilmektedir. Eğitim örgütlerinde de geçerli olan güç kaynaklarına, okul yöneticileri okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetirken örgütü amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek, eşgüdüm içerisinde yapılması gereken işleri sonuçlandırabilmek için öğretmenler üzerinde etkili olmak için başvururlar. Okul yöneticileri hangi yolu tercih ederlerse etsinler öğretmenleri etkilemek zorundadırlar. Bunun için de etkilemenin önemini, etkileme yollarını, bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve örgütlerinde uygulamalıdır. (Akçay, 2003).

Araştırmaya konu olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan, özel eğitim ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin destek alabildiği kurumlardır. Her ilde en az bir tane Rehberlik Araştırma Merkezi bulunmaktadır.

Bu araştırma, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan yöneticilerin bazı özelliklerini , kurumda görev yapan öğretmenlerin görüşleri (cinsiyet, yaş, RAM'daki görev süresi, eğitim düzeyi, herhangi bir

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

sendikaya üye olma durumu, branş ve medeni durumu) göz önünde bulundurarak kurum yöneticilerinin kullandıkları güç kaynağını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırma ile “RAM yöneticilerinin kullandıkları gücün türü onların bazı özelliklerinden etkilenmekte midir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma; öncelikle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan yöneticilerin kullandıkları güç kaynağını , kurumda görev yapan öğretmenlerin , müdürlerin bazı özelliklerini (cinsiyet, yaş, RAM'daki görev süresi, eğitim düzeyi, herhangi bir sendikaya üye olma durumu, branş ve medeni durumu) göz önünde bulundurarak kurum yöneticilerinin kullandıkları güç kaynağına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yapılmış tarama deseninde nicel bir araştırmadır.

Bu araştırmanın örneklem grubunu Malatya, Şanlıurfa, Muş, İzmir, Kırşehir, Osmaniye, Adana, Gaziantep, Mersin, İstanbul, Diyarbakır, Konya, Kayseri, Elazığ, Adıyaman, Muğla illerinde bulunan 32 Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, adı geçen 32 Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan 321 öğretmenden (135 Kadın, 186 Erkek; 199 Rehberlik, 122 özel eğitim öğretmeni) görüş alınarak toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan RAM yöneticilerine ait özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. RAM Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Gruplar		N
Yaş	25-35	3
	36-49	11
	50 ve üzeri	18
Öğrenim Düzeyi	Lisans	18
	Lisansüstü	14
Cinsiyet	K	11
	E	21
Sendika Bilgisi	Var	29
	Yok	3
Yöneticilik Süresi	0-4 yıl	18
	5-8 yıl	14
Branş	Rehberlik	26
	Özel Eğitim	6
Medeni Durum	Evli	28
	Bekar	4

Araştırmanın verileri toplanırken Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Okullardan Örgütsel Güç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi (1:Hiçbir zaman, 2: Çok nadir, 3:Bazen, 4: Çoğunlukla, 5:Her zaman) üzerinden derecelendirilmiştir. Ölçeğin;1, 2, 3, 4, 5, 6. Maddeleri yasal güç, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. maddeleri ödül gücü, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. ve 23. Maddeleri zorlayıcı güç, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. Maddeleri uzmanlık gücü ve 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. maddeleri karizmatik güç özelliklerini temsil eden maddelerdir.

Araştırmanın verileri toplanırken her RAM kendi içerisinde gruplandırılmış, öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddelere verdiği cevaplar sonrasında her güç boyutuna ait her RAM kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sırasında her grubun her güç boyutuna ilişkin ayrı ayrı aritmetik

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

ortalamaları alınmış, daha sonra bu aritmetik ortalama puanları kendi içerisinde boyutlara ilişkin soru sayıları dikkate alınarak (örn. yasal güce ait puan / 6, zorlayıcı güce ait puan / 10 gibi.) tekrar ortalama puanlar alınarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Değişkenlere Göre Güç Puanları

Değişkenler	Alt Gruplar	Ort.	Yorum
Cinsiyet	Kadın	4,39	Ödül Gücü
	Erkek	3,84	Zorlayıcı Güç
Yaş	25-35	4,79	Ödül Gücü
	36-49	4,74	Uzmanlık Gücü
	50 ve üzeri	4,66	Zorlayıcı Güç
Yöneticilik Süresi (RAM'da)	1-4 yıl	4,56	Ödül Gücü
	5-8 yıl	4,08	Yasal Güç
Öğrenim Düzeyi	Lisans	4,09	Zorlayıcı Güç
	Lisansüstü	4,14	Uzmanlık Gücü
Sendika Üyeliği	Var	3,92	Yasal Gücü
	Yok	4,87	Ödül Gücü
Branş	Rehberlik	4,67	Ödül Gücü
	Özel Eğitim	3,76	Uzmanlık Gücü
Medeni Durum	Bekar	3,83	Karizmatik Güç
	Evli	4,77	Yasal Güç

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin bazı özelliklerini (cinsiyet, yaş, RAM'daki görev süresi, eğitim düzeyi, herhangi bir sendikaya üye olma durumu, branş ve medeni durumu) göz önünde bulundurarak onların örgüt içerisinde kullandıkları güç kaynağına ilişkin algıları tespit edilmiştir. Araştırmaya 321 öğretmen katılmış olup, 32 RAM müdürüne ilişkin algılar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda RAM müdürlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, RAM'daki toplam yöneticilik sürelerine, öğrenim düzeylerine, branşlarına ve medeni durumlarına göre kullandıkları gücün kaynağı değişkenlik göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada; kadın RAM müdürlerinin daha çok ödül gücü, erkek RAM müdürlerinin daha çok zorlayıcı güç kullandığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi; toplumda kadın ve erkek cinsiyetlerine yüklenen rol gereği kadının toplumda daha motive edici, erkeğin daha katı davranması gerektiğine dair yanlış düşünce biçimlerinden ve yetiştirilme tutumlarından kaynaklanıyor olabilir. Yine bu araştırmada; yaşı 25-35 yaş arasında olan RAM müdürleri en çok ödül gücü, yaşı 36-49 arasında olan müdürler en çok uzmanlık gücü ve yaşı 50 ve üzeri olan RAM müdürleri en çok zorlayıcı güç kullandıkları tespit edilmiştir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyin tahammül düzeyinin azalması, iletişim becerilerinde oluşan kısıtlar, yaşla birlikte artan sorumluluklar kullanılan güç türünü etkilemiş olabilir. Ayrıca 36-49 yaş arası yöneticilerin kullandıkları uzmanlık gücü, kariyer gelişim basamakları içerisinde yer alan kariyerlerinde stratejiler geliştirme dönemine

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

denk geldiğinden bireylerin uzmanlaşmaya önem vermesi ve bunu örgütlerine yansıtıyor olmaları beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmada; RAM' da yöneticilik süresi 1-4 yıl olan müdürler en çok ödül gücü, RAM'daki yöneticilik süresi 5-8 yıl olan müdürler en çok yasal gücü kullanmaktadırlar. RAM da yöneticilik yaptıkları ilk yıllar ile sonraki yıllara ilişkin yönetici tutum davranış ve yaklaşımlarında değişimler olması muhtemeldir. Bu sonuca göre RAM'da görev yapan yöneticiler görevlerinin ilk yıllarında kurumu tanımıyor, personeli etkileyebilmek ve pozitif örgütsel davranışları örgüt içerisinde yaygınlaştırabilmek için motivasyon araçlarını ve ödül mekanizmasını kullanıyor olabilir. Sonraki dört yıllık yönetici süresi içerisinde artık hem RAM kurumunu hem de personelini tanıyan yöneticiler güç kaynağını değiştiriyor, yönetici olduklarını hissettiriyor, inisiyatif ve ödül mekanizmasına daha az önem veriyor, tükenmişliği artıyor, toleransı azalıyor ve idare edememe sınırına yaklaşarak yasal ve zorlayıcı gücü kullanıyor olabilir. Yöneticinin görevindeki ilk yıllarında personeli etkileyebilmek için ödül gücünü kullanması –özellikle yerinde, zamanında ve adaletli şekilde olanı- örgütlerde pozitif davranışı artırmak ve pekiştirmek için oldukça önemlidir. Yöneticiliğin son yıllarında yöneticinin güç kaynağının, yönetsel yaklaşımlarının, personel üzerindeki etkisine dair algısının değişiyor olması yönetim bilimleri açısından sorgulanması gereken bir bulgudur.

Yapılan bu araştırmada; öğrenim düzeyi lisans olan RAM müdürlerinin en çok zorlayıcı güç, öğrenim düzeyi lisansüstü olan RAM müdürlerinin en çok uzmanlık gücü kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu bizlere, eğitim yönetimi alanında verilen lisansüstü eğitimlerin RAM müdürleri üzerinde etkili olduğu ve RAM müdürlerinin aldıkları eğitimleri yönetsel yaklaşımlarında kullandıkları yorumunu yapabiliriz.

Bu araştırmada; herhangi bir sendika üyesi olan RAM müdürleri en çok yasal güç, herhangi bir sendika üyeliği olmayan RAM müdürleri en çok ödül gücü kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin yasalar konusunda sendikal gücünden destek alması ve bunu yönetim yaklaşımlarına yansıtması beklenen bir sonuçtur. Yine yöneticilerin çalışanları üzerinde etkisini motivasyon araçlarıyla sağlaması, örgüt içerisinde iş ve işlemlerin örgüt yararına kullanan çalışanı ödüllendirmesi gücünü kendi motivasyon araçları ile sağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmaya göre; branşı rehberlik/ psikolojik danışma olan RAM müdürleri en çok ödül gücü, branşı özel eğitim olan RAM müdürleri en çok uzmanlık gücü kullandıkları tespit edilmiştir. RAM'lar yaygın olarak özel eğitim konusunda sürekli kendisini güncel tutması gereken kurumlardır. Bu sebeple; eğitim tedbiri, eğitsel tanılama, yönlendirme ve yasal süreç konularında uzmanlık bilgisi gerektiren bu kurumların yöneticileri özel eğitim konusunda kendilerini yetiştirmelidirler. Bu durumda özel eğitim lisans programından mezun RAM müdürlerinin daha çok uzmanlık gücü kullanmaları olası bir sonuçtur. Yine bu durum, branşı rehberlik/ psikolojik danışma olan RAM müdürlerinin lisans programlarından kaynaklı olarak örgütte çalışan personele karşı motivasyon araçlarını daha iyi tanıyor ve kullanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Son olarak bu araştırmada; bekar RAM müdürleri daha çok karizmatik güç kullanırken, evli RAM müdürlerinin en çok yasal güç kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusunun bekar yöneticilerin çalışanlarını daha çok kişilik özellikleri ile etkiledikleri yorumu yapılabilir. Bu yöneticiler bekar oldukları için örgütte çalışan personelle daha fazla vakit geçiriyor (piknik, halı saha maçı, hafta sonu etkinlikleri vb.) ve bu süreçte örgütte çalışan öğretmenler üzerinde etki yaratıyor olabilirler. Diğer seçenek olan evli yöneticilerin örgüt

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

dışında da sorumluluklarının oluşu, mesai arkadaşlarına zaman ayıramamaları onların iş arkadaşlarına olan tutumunda değişiklikler yaratıyor olabilir.

Araştırmanın genel sonuçları doğrultusunda; RAM’larda görev yapan öğretmenlerin RAM müdürlerinden algıladıkları gücün kaynağının onların motivasyonunu ve verimliliğini etkileyeceğini unutmamalıyız. Bu araştırmadan hareketle RAM müdürleri kurumlarında uyguladıkları güç kaynağına ilişkin bir değerlendirme yapabilir, bu değerlendirmeden kaynaklı olarak örgütte giden olumsuz bir gidişat gözlerse, gücün kaynağını değiştirmeli ve örgütleri daha etkili hale getirmelidirler.

Yine RAM müdürleri, kullandıkları güç kaynağını öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını, iş tatminini olumsuz yönde etkilediklerinin farkına varıp kullandıkları güç kaynağını değiştirmelidirler.

Bu araştırma yalnızca 32 RAM ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma diğer RAM’lar (bu çalışmaya dâhil olmayan) ya da farklı öğretim basamaklarında görev yapan (anaokulu, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim gibi) okul yöneticileriyle de yapılabilir. Araştırma yalnızca cinsiyet, yaş, yöneticilik süresi, öğrenim düzeyi, sendika üyeliği, branş ve medeni durum bilgileri ile kullanılan güç arasında ilişkiler kurmuştur, dilerse araştırmacılar kullanılan güç kaynağını etkileyeceğine inandıkları başka değişkenlerle de araştırmayı detaylandırabilirler. Ayrıca araştırma kullanılan güç kaynağının sebeplerinin araştırılmasını içeren öğretmen görüşlerini alınarak da detaylandırılabilir. Kullanılan güç kaynağı ile örgütün motivasyonu, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, bağlılık vb. örgütsel davranışlar da ölçülerek aralarındaki ilişkiye bakılabilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel güç, rehberlik ve araştırma merkezi, özel eğitim, rehberlik

Kaynaklar

- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013), Okullarda örgütsel güç ölçeği’nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *e-International Journal of Educational Research*, 4 (4), 1-17.
- Aslanargun, E. (2014). *Eğitim örgütlerinde güç ve politika*. S. Turan, (Ed.), Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama içinde (s. 97-132). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın
- Korucuoğlu, T. ve Şentürk, İ. (2020), Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Uygulanan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Münir ŞAHİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarım Bölümü, Erbaa/Tokat

Bu araştırmada, Covid19 salgını ile birlikte Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan eğitim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın salgın, savaş gibi durumlarda uygulanabilecek eğitim modellerinin geliştirilmesine katkı sunacağı beklenmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (Olgubilim) yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Çalışmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Tokat Erbaa ilçesinde bulunan farklı okul türlerinde yönetici olarak görev yapan 40 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veriler 2021 Temmuz ayından sonra kısıtlamaların kalkmasıyla toplanmaya başlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların önemli bir çoğunluğu (%70; f=28) öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yeterliliğe sahip olmadıklarını, ilk defa Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulaması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sadece %20'si uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin yapılacakları öğretmenlerin çok azının önceden bildiği ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sistemine ilişkin, sisteme erişim noktasında katılımcıların önemli bir kısmı (%45; f=18) öğretmenlerin sistemsel sorunlar yaşadığını belirtirken, %40 (f=16)'i öğretmenlerin canlı ders yaparken sorun yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%80; f=32) Milli Eğitim Bakanlığının EBA TV aracılığıyla yapmış olduğu dersleri yararlı ve yeterli, iyi ve açıklayıcı bir yapıda bulmakta ve katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin yaptığı canlı derslerinde oldukça faydalı ve öğretici olduğunu görüşünü savunmaktadır. Katılımcıların çok azı (%20) canlı dersleri faydalı olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların tamamına yakını (%90; f=36) ders ölçme ve değerlendirmelerinin sağlıklı bir şekilde yapılmadığını görüşünü paylaşmaktadır. Katılımcıların önemli çoğunluğu (%70; F=28) öğrencilerle ve öğrenci velileriyle iletişim sorunu yaşamadıklarını belirtmiştir. Sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinin temelinde de etkili iletişimin etkili olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin tamamı benzer durumlarda yüz yüze eğitim, mümkün olmadığında ise Milli Eğitimin yapmış olduğu canlı ders ve EBA TV destekli eğitimin uygulanabileceği görüşünü savunmuştur.

Anahtar kelimeler: Covid-19, Uzaktan Eğitim, Salgında Eğitim, Okul Yöneticileri, EBA TV.

Opinions Of School Administrators On Educational Practices Applied During The Covid-19 Epidemic

Münir Şahin

Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of Communication and Design,
Erbaa/Tokat

Abstract

In this research, it is aimed to determine the opinions of school administrators regarding the educational practices that have been implemented throughout Turkey with the Covid19 epidemic. It is expected that the study will contribute to the development of education models that can be applied in situations such as epidemics and wars. The study was carried out in accordance with the phenomenology (phenomenology) method, one of the qualitative research methods. The data in the study obtained from 40 school administrators who work as administrators in different school types in Tokat, Erbaa by a semi-structured interview form. The data started to be collected after the end of the restrictions, after July 2021. According to the findings obtained from the study, a significant majority of the participants (70%; f=28) stated that they had no previous experience about the new application, and that they practiced distance education for the first time during the Covid-19 epidemic. Only 20% of the participants stated that they knew in advance what to do in the distance education processes. Regarding the distance education system, a significant portion of the participants (45%; f=18) stated that the teachers had systemic problems at the point of access to the system, while 40% (f=16) stated that the teachers had problems

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

while giving live lessons. Most of the participants (80%; f=32) defined the lectures given by the Ministry of National Education through EBA TV to be useful and adequate, good and explanatory, and most of the participant argue that teachers' live lessons are very useful and instructive. Few of the participants (20%) think that live lessons are not useful. Almost all of the participants (90%; f=36) share the view that course assessment and evaluation are not done in a healthy way. A significant majority of the participants (70%; f=28) stated that they did not experience communication problems with students and their parents. It is thought that effective communication is the basis of the successful execution of the process. All of the school administrators defended the view that face-to-face education can be applied in similar situations, and when it is not possible, live lessons provided by the National Education and EBA TV-supported education can be applied.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Education in the Epidemic, School Administrators, EBA TV.

GİRİŞ

2019 Aralık ayı sonlarında Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan şehrindeki bir canlı hayvan pazarında yayılmaya başlandığı düşünülen Covid 19 virüs salgını kısa sürede bütün dünyayı etkisi altına almış ve günlük hayatı adeta durdurmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ilk olarak 12 Ocak 2020'de bunun yeni bir koronavirüs olduğunu duyurmuş, 11 Şubat 2020 de ise bu yeni virüsü "Covid-19" pandemisi olarak adlandırmıştır. DSÖ Covid-19 kodlamasının açılımını; "korona" için "CO", "virüs" için "VI", "hastalık" için "D" şeklinde tanımlamıştır. Salgın kısa bir süre içinde başta Asya ülkeleri olmak üzere bütün dünyada etkisini göstermiş ve uluslararası bir boyuta ulaşmış ve bunun bir sonucu olarak 30 Ocak 2020 de DSÖ Covid-19'u uluslararası bir salgın olarak ilan etmiştir (TÜBA, 2020).

Virüs var olan ilaç ve aşılar cevap vermemiş, yüksek ateş, solunum sıkıntısı gibi belirtiler sonucunda insanların solunum yollarının tıkanması ve binlerce insanın ölümüne neden olmuş ve olmaya devam etmektedir. Özellikle kronik rahatsızlıkları bulunan insanlar için son derece ölümcül olarak nitelendirilen Covid-19 hastalığının ilk vakası Türkiye'de 11 Mart 2020 de görülmüş ve tüm okullar iki hafta tatil edilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren ise uzaktan eğitime başlanmıştır.

Covid-19 sürecinde çok erken önlemler alan Türkiye, 10 Ocak 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı Koronavirüs Bilim Kurulunu kurmuştur, 3 gün sonra ise CoV Hastalığı Rehberi hazırlanmıştır. Önce Çin'e daha sonra ise İtalya, Güney Kore, Irak gibi salgının görüldüğü ülkelere gidiş-geliş tüm yolcu uçuşları durdurulmuştur. Alınan tüm önlemlerin olumlu sonuç vermiş ve birçok ülkeden daha geç bir dönemde, ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir. Bu tarihten itibaren salgının yayılmasını durdurmak için çok sayıda genel ve yerel önlemler alınmıştır. İlk vaka görüldükten hemen sonra, 13 Mart 2020 tarihinde tüm okullar tatil edilmiştir. Sonraki tarihlerde ise insanların toplu olarak bulunduğu mekân ve etkinliklerin yasaklanması, seyahat kısıtlamasının getirilmesi, spor ile ilgili liglerin ertelenmesi, 65 yaş üstü ve 20 yaş altına sokağa çıkma yasağının getirilmesi ve çeşitli illerde hafta sonu sokağa çıkma yasaklarının getirilmesi gibi onlarca önlem alınmıştır.

18 Mart 2020 de YÖK, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren dijital imkânlarla sahip olan bütün üniversitelerde uzaktan eğitim yapılması kararı almıştır (YÖK, 2020b). Benzer şekilde MEB'de bütün okullar kapatılmış, öncelikle EBA TV üzerinden yapılan yayınların izlenmesi, kısa bir süre sonra ise öğrenciler ile öğretmenlerinin çevrimiçi uzaktan eğitim yöntemiyle eğitimi sürdürmesi kararı alınmıştır. 15 Ağustos 2020 tarihinde yayınlanan genelge ile ise öğrencilerin 2019-2020 bahar yarıyılında yüz yüze eğitim ile öğrencilerin almadığı eksik konuların tamamlanması için uzaktan eğitim ile telafi eğitimlerinin yapılması ve öğrencilerin yüz yüze eğitimin yapılacağı 2020-2021 güz dönemine hazırlanmaları istenmiş, 2019-2020 bahar dönemine ait derslerin içeriklerinin TRT EBA TV kanallarıyla yayımlanacağı belirtilmiştir (MEB, 2020).

Uzaktan eğitim, ülkemizde birçok üniversitenin yıllardır Yabancı Dil (İngilizce), Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi dersler ve bazı bölümler için kullandığı bir sistemdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitime ilişkin yeterli tecrübesi olmamasına rağmen, çok kısa bir süre içinde EBA TV ve daha sonra EBA uygulaması üzerinden farklı uygulamalar aracılığı ile haftanın belli günlerinde önemli görülen ve teorik olarak işlenmesi mümkün görünen derslerin tamamı uzaktan eğitim yöntemi ile verilmeye çalışılmış, vakalarda düşüşlerin görüldüğü 2020-2021 güz dönemi ve bahar döneminde birer ay olmak üzere öğrencilerin seyreltilmiş sınıflarda yüz yüze eğitim almaları sağlanmıştır.

Covid-19 salgını sadece Türkiye'yi değil dünyayı birçok yönden değiştirdiği ve gelecekte de değiştirmeye devam edeceği görülmektedir. Dünya farklı zamanlarda çeşitli salgın hastalıklarla mücadele etme deneyimine sahip olsa da bu kadar hızlı yayılan bir salgın ile ilk defa karşılaşmıştır. Hızla yayılan ve milyonları

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

aşan ölümlerin görüldüğü bu salgın döneminde sağlık, eğitim, ekonomi gibi çok sayıda sektörün olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. World Economic Forum (2021) %99'unun gelişmemiş ülkelerdeki öğrencilerin oluşturduğu dünyadaki öğrencilerin %94'ünün salgından olumsuz etkilendiğini rapor etmiştir.

Covid-19 salgını ile birlikte başlayan yeni eğitim uygulamaları özellikle uzaktan eğitim platformlarını yaygın olarak kullanan ülkeler için bir avantaj oluştururken, eğitim teknolojilerine uzak, alt yapı sorunlarının üst düzeyde olduğu gelişmemiş ülkelerde sağlıktan sonra ikinci bir felaketin eğitimde yaşandığı görülmektedir. McCarthy (2020) dünyada öğrencilerin %80'inin eğitim kurumlarında uzak kaldığını ifade etmiştir. Loenz (Akt. Bozkurt, 2020:13) dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın başka olayları tetikleyebileceğini ifade etmektedir. Bu bir kelebeğin kanat çırpışının fırtınalara dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır. Covid-19 salgını da bir sağlık sorunu olmaktan çok daha fazlasıdır.

Covid-19'un yayılmasını engellemek ve eğitime etkisini asgari düzeyde tutabilmek için her ülke kendi imkanları dahilinde önlemler geliştirmiştir. Kaynaklara ulaşmak için çevrimiçi kütüphaneler açılmış, TV ve radyo programları düzenlenmiş, video konferans yoluyla canlı dersler yapılmış, çevrim içi sınıflar oluşturulmuştur. Çevrim içi öğrenme platformları her ne kadar yüz yüze eğitimdeki sıcaklığı, geri dönüş verme ve etkileşimi sağlayamasa da eğitsel aktivitelerin önemli bir parçası haline gelmiştir (Nikiforos, Tzanarvaris & Kermaidis, 2020:1). Türkiye'de de sık sık çevrim içi eğitim platformları bu süreç içinde yüz yüze eğitim yerine kullanılmıştır.

Covid-19 ani ve acil bazı tedbirlerin alınmasını gerektirmiştir. Bu nedenle acil durumlarda alınan uzaktan eğitim uygulamaları normal zamanlarda yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinden farklıdır. Çevrim içi öğrenme savaş ve salgın gibi acil durumlarda öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan açık öğretim faaliyetleridir (Bozkurt & Sharma, 2020). Teknoloji hiçbir zaman iyi bir öğrenme ortamının veya öğretmenin yerini alamaz (Zayapragassarazan, 2020). Acil öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için yapılan etkinlikler dışında insanların uzaktan eğitimi tercih etmeleri farklı sebeplere dayanabilmektedir. Bir işte çalıştığı veya aile hayatı nedeniyle zaman ayıramayan yetişkinler, sağlık nedenlerinden dolayı engeli bulunan ve uzaktan eğitim almak zorunda olanlar, coğrafi koşullar ve mesafe nedeniyle uzaktan eğitim alan öğrenciler uzaktan eğitim alanların çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Okulların aniden kapatılması ve çevrim içi, e-öğrenme platformlarına aniden geçilmesi öğrenciler ve öğretmenler açısından kolay olmamıştır. Teknik destek, İnternet bağlantısı, bilgisayarlar ve bütün bunları kullanma becerisine sahip olması beklenen öğrenci ve öğretmenlerin iyi bir planlama dahilinde üstesinden gelebilecekleri bir sürecin başlamış olması beraberinde ciddi sorunlarda getirmiştir. Üniversite düzeyinde öğrenciler ile yapılan bir çalışmada bile öğrencilerin %50'nin teknik destek talebinde bulunduğu, sisteme girme ve çevrim içi platformları kullanmada sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur (El Firdoussi, Lachgar, Kabaili, Rochdi, Goujdami, El Firdoussi, 2020).

Şahin, Korkmaz ve Üstüner (2018: 2) öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Fizyolojik, biyolojik, ekonomik faktörler kadar bireyin özellikleri, kullanılan yöntem ve materyaller, öğrenme ortamı eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli faktörlerdir. Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerde başlayan ve daha sonra bütün eğitim kurumlarından uygulanan uzaktan öğretim süreci birçok öğrenci için olduğu kadar ülkemiz içinde bir ilktir. Bazen yüz yüze eğitime geçilen, online canlı derslerin ağırlık olarak yapıldığı ve EBA TV ve uygulamaları ile öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden mümkün olduğunca fazla faydalanması amaçlanmıştır.

Okul yöneticilerin yerelde kararların uygulayıcıları rolündedirler. Öğretmenlerin ve öğrencilerin genel kabiliyetleri ve süreçteki sorunları gözlemleri konuları gereği daha kolaydır. Bu nedenle, bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde uygulanan eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okul yöneticilerine

1. Covid-19 öncesinde uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
2. MEB'in uzakta eğitim sistemi hakkında yönetici görüşleri nelerdir?
3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve EBA TV tarafından farklı düzeylerdeki öğrenciler için yayınlanan ders içeriklerini ve yayınlarını yöneticiler nasıl tanımlamaktadır?
4. Öğretmenlerin yapmış olduğu canlı dersleri hakkında yönetici görüşleri nelerdir?
5. Covid 19 pandemi sürecinde eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veliler ile iletişime ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

7. Benzer salgın hastalıkların gelecekte yaşanması durumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nasıl sürdürülmesi gerektiğine ilişkin yöneticilerin önerileri nelerdir?

Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde MEB tarafından uygulanan eğitim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma olgu bilim desenine uygun olarak yapılmış nitel bir araştırmadır. Örgün öğretim ile başlayan 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde dünya genelinde etkisini gösteren salgın nedeniyle öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim ile devam etmelerine ilişkin düşüncelerini belirlemek, bütüncül bir bakış açısı elde etmek (Fraenkel ve Wallen, 2006) ve MEB'nin yüz yüze eğitim, EBA TV ve uygulaması, online uzaktan eğitim olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Tokat ili sınırları içinde bulunan okullarda görev yapan okul müdürleri ve yardımcılarından oluşmaktadır.

Tablo 1: Katılımcı özellikleri

Sıra No	Yaş	Hiz. Yılı	Cinsiyeti		Çalıştığı Okul Türü						Kod	
			Kadın	Erkek	Kamu			Özel				
					İlk	Orta	Lise	İlk	Orta	Lise		
1	40	18		+	+							M1
2	53	29		+			+					M2
3	45	26		+			+					M3
4	59	37		+				+				M4
5	45	25		+	+							M5
6	44	21		+	+							M6
7	42	19		+				+				M7
8	42	17		+				+				M8
9	27	4		+	+							M9
10	33	11		+	+							M10
11	46	22		+						+		M11
12	37	14		+							+	M12
13	39	17		+				+				M13
14	38	13		+				+				M14
15	42	20		+					+			M15
16	38	13	+							+		M16
17	32	11						+				MY17
18	43	21		+				+				MY18
19	46	23		+							+	MY19
20	36	12		+	+							MY20
21	48	25		+				+				MY21
22	37	13		+						+		MY22
23	41	20		+				+				MY23
24	43	19		+				+				MY24
25	40	16		+	+							MY25
26	33	10		+	+							MY26
27	55	26		+				+				MY27
28	54	18		+				+				MY28
29	43	21		+				+				MY29
30	47	25	+					+				MY30
31	35	12		+					+			MY31
32	41	16		+				+				MY32
33	43	19		+						+		MY33
34	54	28		+							+	MY34
35	58	34		+							+	MY35
36	56	33		+						+		MY36
37	29	7		+				+				MY37
38	30	6		+	+							MY38
39	45	21		+						+		MY39
40	41	17		+				+				MY40

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Katılımcı özelliklerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, 16 okul müdürü ve 24 müdür yardımcısı toplam 40 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamına yakını (n=38) erkek okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 42,25'tir. En genç katılımcı 27 yaşında olup 4 yıllık kıdeme sahiptir. En yaşlı katılımcı yönetici ise 59 yaşında olup 37 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcılar en az 4 en fazla 37 yıllık kıdeme sahipler. Çalışmada toplam 11 ilk okul, 13 ortaokul, 16 lise düzeyinde olmak üzere toplam 40 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan yöneticilerin 12'si (%28) özel okullarda 28'i (%72) kamu okullarında çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (Olgubilim) yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Fenomenolojik (Olgubilim) çalışmaları olguyu deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen mülakatlar" (Creswell, 2013, s. 79; Simon ve Goes, 2011, s. 1) içerir. Covid-19 kısıtlamaları nedeniyle MEB tarafından uygulanan eğitim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplamak için kullanılan görüşme yöntemi fenomenolojik çalışmalarında katılımcılardan derinlemesine bilgi elde etmek için kullanılan önemli bir veri toplama aracıdır (Creswell, 2013, s. 162).

MEB'nin salgın nedeniyle geliştirmiş olduğu eğitim uygulamaları ve uzaktan eğitim süreçleri incelenerek 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Soruların konu odaklı olmasını, yeterliliğini, anlaşılır ve kapsayıcı olmasını sağlamak amacıyla Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. MEB' çevrimiçi uzaktan eğitim, EBA TV eğitim yayınları ve içerikleri, dönem dönem yüz yüze eğitim uygulamalarına geçmesi uygulamalar dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan soruları şunlardır:

1. Covid-19 öncesinde uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Uzaktan eğitimin nasıl yapıldığına ilişkin siz ne tür bilgi ve deneyime sahiptiriniz?
2. MEB'in uzakta eğitim sistemi hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve EBA TV tarafından farklı düzeylerdeki öğrenciler için yayınlanan ders içeriklerini ve yayınları nasıl tanımlarsınız?
4. Öğretmenlerin yapmış olduğu canlı dersleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Covid 19 pandemi sürecinde eğitim öğretimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veliler ile iletişime ilişkin görüşleriniz nelerdir? İletişimde problemler yaşadınız mı? Ne gibi problemler yaşadınız?
7. Benzer salgın hastalıkların gelecekte yaşanması durumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nasıl sürdürülmesi gerektiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ayrıca formlar üzerinde katılımcıların yaş, kıdem ve çalıştıkları okul düzeyine ilişkin bilgilerinin istendiği tanımlayıcı sorulara da yer verilmiştir. Covid-19 salgını nedeniyle okul yöneticileriyle görüşmeler pandemi kısıtlamalarının kalktığı Temmuz 2021 sonrasında yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından formlar üzerine notlar halinde yazılarak kaydedilmiş, eksiklikleri tamamlamak ve yanlış anlaşılmalara giderek için katılımcılara notlar okunarak teyit ettirilmiştir. Veriler içerik analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiş, literatür ışığında yorumlanmıştır. Katılımcı görüşleri kod ve temalar halinde tablolara dönüştürülmüş ve tablolarda yer alan kod ve temalar katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile desteklenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmiş tema ve kodlar oluşturularak ayrı başlıklar altında verilmiştir.

a) Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreçleri Hakkında Yeterliliklerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Katılımcılara "Öğretmenlerin uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olduklarını düşünüyor musunuz? Siz Covid-19 öncesinde uzaktan eğitime ilişkin ne tür bilgiye sahiptiriniz?" Soruları sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 2: Okul yöneticilerinin öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Hayır, yeterli değillerdi.	28	70
Yeterlilik kazandılar.	8	20
Bilgileri yoktu.	4	10

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%70, f=28) öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterliliğe sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticilerden bir kısmı (%20, f=8) öğretmenlerin yeterliliğe sahip olmalarına rağmen kısa sürede yeterlilik kazandıklarını ifade ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerinden çok az sayıdaki (f=4) katılımcı uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Video ve başka bazı yöntemlerle kesinlikle yeterli bilgilendirme yapıldı” (M3).

“Hayır, öğretmenlerin çoğunluğunun evde bilgisayarı veya internet bağlantısı yoktu. Uzaktan eğitim için yeterli donanıma sahip değillerdir. Ancak öğretmenlerimizi çok gayretliler ve kısa süre içerisinde sistemi nasıl kullanacaklarını bilgisayar öğretmenimizden öğrendiler. Bende kısmen bilgiye sahiptim, ancak daha önce uzaktan eğitim yöntemiyle ders yapmamıştım” (M9).

Hayır, öğretmenlerimizin bir kısmının teknoloji ile arası yoktu. Hizmet içi eğitim şeklinde okul laboratuvarında toplantılar yaparak sistemin nasıl kullanılacakları konusunda bilgilendirildiler. Her aşamada bilgisayar öğretmenimiz, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki memur arkadaşlar yardımcı oldular. Sorunlar olduğunda bize bildirdiler, bizde gerekli mercilere ileterek çözüm yolunu öğrenmeye çalıştık. Çok zor bir süreçti, öğretmenlerin yeni bir uygulamaya aniden geçmeleri bazı aksaklıklar doğursa da üstesinden gelmeyi başardık. Ben kendim de yeterli olduğumu düşünmüyorum. Müdür olduğum için uzun süredir yüz yüze derslere girmiyordum. Bu süreçte bizde öğrenmek zorunda kaldık (Y27).

Yukarıda yer alan yönetici görüşleri incelendiğinde öğretim öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıkları ve uzaktan eğitime ilişkin yeterliliklerinin olmadığı görülmektedir. MEB’in kullanmış olduğu sistemin basit ve yönlendirici olması ve hizmet içi eğitim toplantıları aracılığıyla asgari düzeyde yeterlilik kazandıkları anlaşılmaktadır.

b) Okul Yöneticilerinin MEB’in Uzaktan Sistemine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan okul yöneticilerine “MEB’in uzakta eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz? soruları yöneltilmiş ve okul yöneticilerinin cevapları analiz edilerek aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3: Okul yöneticilerinin MEB’in uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Öğretmeler sistemsal sorunlar yaşadılar.	18	45
Canlı derse girerken sorun yaşadılar.	16	40
Bağlantı sorunu çıkıyor.	8	20
Kullanılan programları bilmiyorlar.	8	20
Ses gitmedi.	8	20
Sorun yaşamadım.	8	20
İnternete bağlanmak sorun.	6	15
Kullanışsız bir platform.	4	10
Donmalar oluyor.	4	10
Eşitlikçi bir sistem olduğunu düşünmüyorum.	2	5
Kâbus gibi bir sistem.	2	5

Tablo 3’te yer alan görüşler incelendiğinde katılımcıların %45 (f=18)’inin öğretmenlerin sistem kaynaklı sorunlar yaşadığı görüşünü paylaştığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (%40; f=16) ikinci olarak öğretmenlerin özellikle canlı derslere bağlanırken sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bağlantı sorunlarının olması, kullanılan programlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadıkları temel sorunlar olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerine ait bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerimiz özellikle dönem başlarında yeni uygulamalar ile ilgili pratik kazanmadıklarından sistemsal sorunlar yaşadılar. Canlı derslere girişte ve ders esnasında kopma olduğu yönünde şikâyetler

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

aldık. Ses konusunda ve bağlantı konusunda hem bizler hem de öğretmen arkadaşlar sorunlar yaşadık” (M14).

“Bağlantı sorunu yaşıyorum, çoğu zaman giremiyorum, sistem çöküyor” (M12).

“Ders seçiminden sonra dersle alakalı bildirim gelmiyor, derslere girdiğimde ses gelmiyor, sürekli siteden atıyor” (MY39).

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcıların ifadeleri de tabloda yer alan temaları desteklemektedir. Milyonlarca öğretmenin ve öğrencinin aynı anda canlı derslere bağlanması, internet bağlantısında ve kesintilere yol açmak ile birlikte birkaç kez EBA canlı ders sisteminin çökmesine neden olmuştur. Aşırı yüklenmeden dolayı internet kota aşımı, internet hızında yavaşlamalar gibi sorunları da beraberinde getirmiştir.

c) Okul Yöneticilerinin EBA TV Yayınlarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine “MEB tarafından hazırlanan ve EBA TV tarafından farklı düzeylerdeki öğrenciler için yayınlanan ders içeriklerini ve yayınları nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri analiz edilerek aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Okul yöneticilerinin EBA TV yayınlarına ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Oldukça faydalı ve yeterli	32	80
Yayınlar ilgilerini çekiyor.	24	60
Görsel açıdan zenginlik var.	20	50
Yüz yüze eğitim kadar faydalı değil	8	20
Faydalı bulmadım.	8	20
Beğendim.	4	10

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin önemli çoğunluğunun (%80, f=32) EBA TV yayınlarını “Oldukça faydalı ve yeterli” olarak tanımladıkları görülmektedir. İkinci önemli görüş olarak yayınların öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu ve görsel açıdan kıyaslandığında daha zengin içeriğe sahip olduğu görüşlerinin paylaşıldığı görülmektedir. Katılımcıların çok azı (%20, f=8) yapılan yayınları faydalı bulmadığını ifade etmiştir. Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir;

“Öncelikle yapılan yayınlar çok iyi tasarlanmış. Öğrencileri süre olarak sıkırmıyor. Kısa dersler ama yeterli ve faydalı olduklarını düşünüyorum. Nede olsa bu yayınların arkasında uzman ekipler var. Bizim öğrenciyle ders yaparken kullanamayacağımız görsellerle çok daha faydalı hale getirilmiş dersler” (M8).

“Ben aslında derslerin bu şekilde verilmesine karşıyım ama hastalık nedeniyle başka yol da yoktur. Neden karşıyım, orada karşısında hocanın öğrenci yoktur, ders anlatıyor, senaryo yazmışlar oynuyor diyelim biz buna. Hani öğrenciye soru sorup cevabın alıyor mu dersiniz yok. Etkileşim yok yani hocam” (MY35).

Yukarıdaki yönetici görüşleri de aslında tabloyu özetler niteliktedir. Olum görüş belirten birinci katılımcı, EBA TV yayınlarının çok daha güzel ders tasarımı yaparak, görsellerle zenginleştirilmiş ders yayını yaptığını ve faydalı bulduğunu ifade ederken, olumsuz görüş bildiren ikinci katılımcının ise bu yayınların bir senaryo olduğunu, öğrenci ile etkileşim kurmadığından faydalı bulmadığını ifade ettiği görülmektedir.

d) Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Yaptığı Canlı Derslere İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine “Öğretmenlerin yaptığı çevrimiçi canlı dersler hakkında ne düşünüyorsunuz? Canlı dersleri faydalı buluyor musunuz?” soruları sorulmuş, yöneticilerin cevapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kod ve temalar halinde aşağıdaki tabloda verilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 5: Okul yöneticilerinin çevrimiçi canlı derslere ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Oldukça faydalı ve öğretici.	32	80
Faydalı bulmadım.	8	20
Sistemsel aksaklıklar oluyor.	8	20
Öğrenci katılımı düşük.	8	20
Yüz yüze eğitim kadar faydalı değil.	6	15
Bazıları yapmış olmak için yaptı.	6	15
Etkileşimi artırıyor	4	10
Öğrenciler daha rahat soru sorabiliyor.	2	5

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerin önemli bir kısmının öğretmenlerin yaptığı canlı dersleri “oldukça faydalı ve öğretici” (%80; f=32) olarak değerlendirdikleri görülmektedir. İkinci önemli görüşün (%20; f=8) “faydalı bulmadım” şeklinde olduğu görülmektedir. Yine aynı oranda katılımcının (%20; f=8) canlı derslerde “sistemsel aksaklıklar” olduğunu, “öğrenci katılımı düşük” olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların çok azı (%15, f=6) canlı dersleri yüz yüze eğitim kadar faydalı bulmadığını ve bazı öğretmenlerin yapmış olmak için ders yaptıklarına şahit olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Canlı derslere ilişkin bazı yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlerin yaptığı canlı dersleri oldukça faydalı buluyorum. Öğrencilerin öğretmenlerini karşılarında konuşurken görmeleri çok etkili ve öğretici olabiliyor” (M7).

“Öğretmenin olayı algılama biçimine göre değişiyor, sistem yeterli ve yerine oturduğunda çok faydalı olabilir. Öğrencilerin mümkün olduğunca derse katıldığını görüyorum. Öğrencilerin daha rahat öğretmenlerine sorular sorduklarını görüyorum” (MY19).

“Canlı derslerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen ve öğrenci karşılıklı etkileşimde olabiliyorlar” (MY280).

“Alt yapı kötülüğünden kaynaklı derslerin verimli olmaması, öğrenci katılımının neredeyse imkânsız olması ve ses kalitesi gibi önemli etmenlerin ihmal edilmesi dersleri tamamen düşük kaliteli hale getirmiştir” (MY26).

“Verimli olduğunu düşünmüyorum çünkü sistemsel aksaklıklar oldu” (MY33).

“Faydalı buluyorum, kitaplar bazen yorabiliyor öğrenciyi, öğretmenlerimiz canlı yayınlarla dersi daha anlamlı aktarıyorlar” (MY21).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinin de tablodaki verileri desteklediği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun canlı dersleri daha etkili ve faydalı olarak değerlendirmektedir. Canlı dersleri öğrenci ile öğretmenin etkileşimine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenciler sınıf ortamının yarattığı baskıyı daha az hissettiklerinden öğretmenlerine daha rahat sorular sorabilmektedirler.

e) Okul Yöneticilerinin Covid-19 Kısıtlamalarının Olduğu Dönemde Ders Ölçme ve Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Eğitim öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme önemli bir süreçtir. Birçok amaca dönük değerlendirmelerde bulunmak ancak uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirip uygulayarak mümkün olur. Ölçme değerlendirme yöntemleri ile sadece öğrenci başarısı değil, okulun, kullanılan yöntemin etkililiği de ölçülmeye çalışılır. Elde edilen veriler ile öğrenciler, veliler bilgilendirilir. Bu veriler doğrultusunda geliştirilen ölçütlere göre öğrencilerin ders başarılarına karar verilebilir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarıları, rehberlik ve yönlendirme, eğitim programının etkililiği ve öğretim süreci hakkında verilen kararların isabetli olmasını sağlamaktadır (Yaşar, 2008). Covid-19 nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri yapılan değişiklikler ölçme değerlendirmen faaliyetlerini de etkilemiştir. Öğrencilerin bir dönemde almış oldukları notların isteğe göre ikinci dönemde de geçerli sayılması, isteyen öğrencinin not yükselmek için tekrar sınava girebilmesi gibi farklı seçenekler sunulmuş eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi istenmiş, aniden alınan kapanma nedeniyle bir sınavlar iptal edilmiştir. Okul yöneticilerine bu süreç içinde “Yapılan ölçme ve değerlendirmeler hakkında ne düşünüyorsunuz?” soruları sorulmuş, yöneticilerin cevapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, analiz sonucu Tablo 6’da kod ve temalar halinde verilmiştir.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 6: Okul yöneticilerinin Covid-19 kısıtlamaları dönemindeki ölçme ve değerlendirmelere ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Ölçme ve değerlendirme yetersiz yapıldı.	36	90
Sınavlar yapılmalıydı.	34	85
Online sınav olabilirdi.	30	75
Faydalı bulmuyorum.	6	15
Şartlara göre uygundu.	4	10
Öğrenci için güzel.	4	10
En mantıklı karar.	2	5

Tablo 6'da katılımcıların ölçme ve değerlendirmelerin yapılış şekline ilişkin görüşleri yer almaktadır. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (%90; f=36) yapılan değerlendirmeleri yetersiz ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğuna göre (%85, f=34) ölçme ve değerlendirme için sınavların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (%75, f=30) değerlendirmelerin online sınavlar aracılığıyla yapılabileceğini belirtmiştir. Katılımcılara ait bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

“Sınav olarak yapılması daha iyi olabilirdi, en azından online sınav seçeneği değerlendirilebilirdi. Tabi ki MEB büyük bir kurum ve milyonlarca öğrenci söz konusu (M11).

“Bu şekilde yapılmasını tercih ederdim. Sonuçta şartlar belli. Günlük binlerce vaka ve onlarca kaybedilen can söz konusu. Ölümün telafisi yoktur, bence bu şartlarda yapılabilecekte buydu. Başka bir yol düşünemiyorum (M16).

“Öğrenciler farklı koşullara sahipler, onları herhangi bir yönetime yönlendirmek mağduriyetler yaratabilirdi. Bakanlık kimse mağdur olmasın istedi. Şartlar bunu gerektiriyordu”(MY27).

“Ben eğitimde ölçme ve değerlendirmenin olmazsa olmaz bir unsur olduğuna inanandanım. Kimin ne kadar çalıştığını çabasını görmek lazım. Bu nedenle mutlaka adil bir değerlendirmenin yapılması gerekiyor, sınavlara çok aç kala kapanma kararı alındı, sınav tarihleri belli idi. Sınavlar bence yapılabilirdi”(MY34).

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak ölçme ve değerlendirmenin önemine vurgu yaparak bir şekilde sınavların yapılmasının iyi olacağı yönünde ifadelerde buldukları görülmektedir. Bazı diğer katılımcıların ise şartların gereği olarak MEB'in uyguladığı değerlendirme yönteminin uygun olduğunu ifade etti görülmektedir.

f) Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci ve Veliler ile İletişime İlişkin Görüşleri

Etkili ve doğru iletişim özellikle kriz dönemlerinin aşılmasında önemli bir role sahiptir. Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan iletişim kanallarının doğru seçilmesi, görsel iletişim öğelerinden yoksun kalındığında sözel iletişimde seçilecek kelimeler ve kendinizi sözel ifade etme beceriniz önem kazanmaktadır. Yüz yüze eğitimde Sezer (20120: 13)'in de ifade ettiği gibi, “hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişim (beden dili) kullanılır. İletişim eğitim öğretimin önemli unsurlarından birisidir ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekir (Engin ve Aydın, 2007). Covid-19 salgını okul yöneticilerinin öğrenci ve veliler ile yüz yüze bir araya gelebilecekleri bütün etkinliklerin önlem amacıyla yasaklanmasını getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin öğrenci ve veliler ile iletişimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veliler ile iletişimde sorun yaşadınız mı? Yaşadı iseniz, ne gibi sorunlar yaşadınız?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılar cevapları analiz edilerek Tablo 7'de kod ve temalar oluşturulmuştur.

Tablo 7: Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veliler ile iletişime ilişkin görüşleri

Yönetici Görüşleri	f	%
Sorun yaşamadım.	36	90
Whatsapp-Bib grupları yeterli oldu.	36	90
Velilerin ilgisi arttığı için iyiydi.	24	60
Veliye laf anlatmak zor.	14	35
Yüz yüze görüşmekte ısrarcı oldular.	12	30
Zorlandım.	10	25
Sorun her zaman yaşıyoruz.	4	10

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (%90; f=18) öğrenci ve veliler ile iletişim sorunu yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı oranda katılımcının Whatsapp ve Bib ile oluşturulan iletişim gruplarının yeterli olduğunu belirttiği görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı (%60) Covid-19 kısıtlamalarıyla birlikte velilerin eğitime ilgilerinin arttığını belirttiği görülmektedir. Yaşanan sorunlara ilişkin en fazla velilerin söylenenleri yapmadıkları veya anlamakta sorun yaşadıkları anlamında ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bazı veliler okul yönetimi ile yüz yüze görüşmede ısrarcı olmaları, okula giderek yüz yüze görüşmek istemelerinin sorun oluşturduğunu ifade eden katılımcıların olduğu görülmektedir. Bazı okul yöneticilerinin iletişime ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Aslında herhangi ciddi bir sorun yaşamadım. Uzaktan eğitime başlandığında zaten gerekli bilgilendirmeyi bizden önce televizyonlardan ve sosyal medya araçlarından MEB’nin duyurması, yeni uygulamaya ilişkin olarak çekilen videolar ve programlar bizim işimizi kolaylaştırmıştır. Ancak ara ara velilerin okula gelmek istemeleri hatta bizi dinlemeyip odamıza kadar çıkanlar oldu. Bunun dışında sorun yaşamadık” (M4).

“Burası küçük bir yer hocam, köyden gelenler oluyor. Okuldan bi haber veliler ve öğrenciler var. Telefon ile arıyoruz. Bak diyoruz zorunlu eğitim, senin çocuğun liseyi bitirmesi gerekiyor. Ya uzaktan lise okusun ya da derslere katılsın diyoruz. Anlatamıyoruz. Tablet verdiğimiz veli ile bile ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Bilgisayar versen internet istiyor, internet sorunun çözsen başka bir sorun çıkarıyor. Özellikle bazı veliler bu dönemde bizi çok yordu diyebilirim” (M7).

“Bakanlık birçok konuda yeterli açıklamayı çeşitli yollarla paylaştı. Bizde bazı birçok konuda sosyal medya veya televizyonlardan öğrendik. İletişim ile ilgili sorunlardan ziyade veliler ve öğrencilerin genelde maddi sorunlar yaşadığına bu dönemde daha çok şahit olduk. Bilgisayarı olmayan veya olup evinde çok sayıda öğrenci konumunda çocuğu olan veliler için zor bir dönemdi. Zaten süreç mümkün olduğu kadar yumuşatıldı. Doğru düzgün sınavlar yapılmadı mesela. Öğrencilerin neredeyse hepsi çok başarılı gösterildi. Bence sorun olmadı” (MY32).

Katılımcıların önemli çoğunluğunun (%90) iletişim sorunu yaşamamış olması sürecin başarılı bir şekilde yöneltildiğin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar özellikle MEB’nin sosyal medya hesaplarından ve televizyon kanallarından yapmış olduğu açıklamalar, kamuoyunun özel önem göstermesi velilerin ve öğrencilerin özellikle süreç ile ilgili yeteli bilgiyi edinmelerinde okul yöneticilerini önemli ölçüde rahatlatmıştır.

g) Okul Yöneticilerinin Gelecekte Olabilecek Benzer Salgın Hastalık Durumlarında Eğitim-Öğretimin Nasıl Sürdürülmesi Gerektiğine İlişkin Önerileri

Katılımcılara “Gelecekte olabilecek benzer salgın hastalık durumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl sürdürülmesini önerirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış ve Tablo 8’de elde edilen veriler kod ve temalar halinde verilmiştir.

Tablo 8: Okul yöneticilerinin gelecekte olabilecek benzer salgın hastalık durumlarında eğitim öğretimin nasıl sürdürülmesi gerektiğine ilişkin önerileri

Yönetici Görüşleri	f	%
Mümkünse yüz yüze tercih edilmeli.	40	100
Öğrencilere eşit öğrenme ortamı sunulmalı.	28	70
Uzaktan eğitim sistemi geliştirilmeli.	14	35
Öğretmenlerin eğitilmesi gerekir.	12	30
Öğrenciyle ve veliyle empati kurulmalı.	8	20
Özverili eğitimciler olmalı.	6	15
Uzaktan eğitim faydalı değil.	4	10
Her şeyin başı sağlık.	4	10

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların tamamı eğitim-öğretim faaliyetlerinin mümkün olduğunca yüz yüze yapılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bazıları (%28; f=70) ise öğrencilere eşit öğrenme koşullarının sunulması gerektiğini önermiştir. Özellikle pandemi nedeniyle eğitimin uzaktan verilmeye başlanması, bilgisayar ve internet gibi olanaklara sahip olmayan çocuklar için bir dezavantaj olurken, maddi imkânları iyi olan, uzaktan eğitim için gerekli alt yapısı bulunan çocukların daha şanslı oldukları görülmüştür. Aileler arasındaki sosyo-ekonomik uçurumda uzaktan eğitim ile birlikte daha da derinleşmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı bu durum MEB’nin tablet dağıtım kampanyası, çeşitli GSM operatörlerinin ücretsiz internet sağlamaları ve EBA erişim merkezi okulların oluşturularak okullardaki

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

bilgisayar ve internet ağının öğrencilerinin hizmetine sunulmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Diğer öneriler ise online sistemin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, öğrenci ve veli ile empati kurulması şeklindedir. Katılımcılara ait bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yüz yüze eğitimi hiçbiri tutmaz. Öğrencinin öğretmenini görmesi lazım. Eve ortamında kontrol yoktur. Birçoğunun kendi odası veya kendine ait bilgisayarı yoktur. Yani ortamda eşitsizlik oluyor öncelikle. Eğer uzaktan eğitim ile yapılacaksa da öğrencilere gerekli yardım yapılmalı. Evinizde bilgisayar internet var mı, buna bakmadan uzaktan eğitim vermek doğru değil. Veliler öyle oluyor ki ekmeği zor bulanlar oluyor” (M12).

“Önceliğim yüz yüze eğitimden yanadır. Ancak sağlıklı koşullar oluşturmak mümkün olmuyorsa uzaktan eğitim programının geliştirilmesini öneririm. Her öğrencinin girebilmesi için internet imkânı ya da internetsiz bağlanabilme özelliği getirilmeli” (M13).

“Yüz yüze olmayacaksa şimdi olduğu gibi (2021 Bahar-uzaktan eğitim) sürdürülmesi daha doğru olur” (MY21).

“Online olarak eğitim öğretim faaliyetleri yürütülebilir ama kesinlikle şundan başlayarak gelecekte olabilecek durumlara karşı sağlam alt yapıyı eğitim portalleri hazırlanmalıdır” (MY35).

“Yüz yüze olmadan öğretmen ilköğrencisine nasıl yazmayı okumaya öğretecek. Tabi ki yüz yüze eğitim seyreltilmiş sınıflarda da olsa yapılabilir diye düşünüyorum. Ancak uzaktan eğitim bir çıkış olarak görülüyorsa o zaman öğrencilerin durumları gözden geçirilmeli. Gerekiyorsa bilgisayar ve internet verilmeli. Babasının cep telefonu ile çocuk ders dinliyor. Benim yazıp çizdiklerimi nasıl göreceğim. Bir süre sonra başka sorunlar ortaya çıkacaktır. Uzaktan eğitimi ben pek faydalı bulamıyorum. Öğretmen arkadaşları görüyorum, hocam çok uğraştım ama yeterli düzeye gelmeleri çok zor diyorlar” (MY37).

“Öğretmenlik yapmış bir idareci olarak yüz yüze eğitimin yerini hiçbir sistemin alabileceğini sanmıyorum. Ancak koşullar bunu gerektiriyorsa gerekende yapılmalı. Canlı ders programı başlarda çok sıkıntılı idi. Öğretmenler girse öğrenci giremiyordu. Sonradan biraz oturdu ama halen geliştirilebilir. Öğretmenlerin dersleri nasıl anlatacakları, dijital materyal nasıl hazırlayacakları bir hizmet içi eğitim ile daha detaylı verilebilirdi. Tabi ani karar alınmak durumunda kaldı, sonuçta kriz durumuydu onu da anlamak lazım. Ben yüz yüzeden yanayım hocam.” (MY38).

“Öğrenci öğretmenin görmeli, okulu sınıf ortamını, arkadaşlığı tatmalı. Uzaktan eğitim iyi bir alternatif ama onunda geliştirilmesini öneririm. En azından değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşadık. Çevrimiçi sınavlar yapılabilirdi.” (MY40).

Yukarıdaki ifadeler de incelendiğinde okul yöneticilerinin öncelikle eğitimin yüz yüze yapılması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Eğitim toplumların en önemli ve öncelikli meselelerinden birisini olmalıdır. Eğitim süreçlerindeki aksaklıkları yüzyıllarca süren sorunlara neden olabileceği öngörülebilir. Bu nedenle, savaş, salgın hastalık gibi kriz durumlarında neler yapıldığı ve yapılması gerektiği önemli bir sorun ve cevap bekleyen bir soru olarak durmaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde konuların etkili bir şekilde aktarılabilmesi için öğrenenler ile etkili bir iletişim kurulması gerekir. Eğitimde iletişim sürecinde kaynak öğretmen, öğrenci ise alıcı konumundadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller, araçlar ise kanal görevi görür. Ders kitabı, öğretmenin konuşmaları ise birer mesaj niteliğinde düşünülebilir (Demirel, 2006: 18). Ancak Covid-19 kısıtlamalarıyla birlikte eğitimde kullanılan materyaller, kanallar öğrencilerin, velilerin, hatta öğretmen ve yöneticilerin hiç alışık olmadıkları bir şekilde değişime uğramıştır.

Milyonlarca öğrencinin aynı anda uzaktan eğitime başlaması için sistemsiz sorunların giderilmesi zaman almış ve 2020 güz dönemi MEB okullarında daha çok EBA TV üzerinden yapılan dersler ile yürütülmeye çalışılmıştır. Kısa bir süre yüz yüze eğitim yapıldıktan sonra ikinci bir defa kapanma kararıyla uzaktan eğitime başlanması milyonlarca öğrenci ve öğretmen için yeni bir öğrenme ortamında tecrübe edilmesi anlamına gelmekteydi. Sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde öncelikle eğitim yöneticilerinin, MEB'nin şeffaf kararlar alması, sorunların çözümünde hızlı ve koordineli olunması etkili olmuştur.

Ancak hiçbir süreç bütünüyle sorunsuz değildir. Çalışmada elde edilen verilerde de görüldüğü gibi katılımcı okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğu (%70, f=28) öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

ilişkin yeterliliğe sahip olmadıklarını, ilk defa Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulaması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sistemine ilişkin, sisteme erişim noktasında katılımcıların önemli bir kısmı (%45; f=18) öğretmenlerin sistemselsel sorunlar yaşadığını belirtirken, %40 (f=16)'i öğretmenlerin canlı ders yaparken sorun yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%80; f=32) Millî Eğitim Bakanlığının EBA TV aracılığıyla yapmış olduğu dersleri yararlı ve yeterli, iyi ve açıklayıcı bir yapıda bulmakta ve katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin yaptığı canlı derslerinde oldukça faydalı ve öğretici olduğu görüşünü savunmaktadır. Katılımcıların tamamına yakını (%90; f=36) ders ölçme ve değerlendirmelerinin sağlıklı bir şekilde yapılmadığını görüşünü paylaşmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamı benzer durumlarda mümkünse yüze yüze eğitimi, mümkün olmadığı durumlarda ise Millî Eğitimin yapmış olduğu canlı ders ve EBA TV destekli eğitimin uygulanabileceği görüşünü savunmuştur.

Öneriler

1. Eğitim öğretim faaliyetlerinin çok fazla boyutları bulunmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticisi boyutu ele alınarak çalışma yapılmıştır. Öğretmen, veli ve öğrenci boyutu yönüyle de araştırmaların yapılması önerilebilir.
2. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların en aza indirilmesi için tespit edilen sorunlara yönelik çözümler geliştirilmelidir.
3. Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen eğitimin etkili olup olmadığının araştırılması gerekebilir.
4. Salgın hastalık veya doğal afet durumlarında uygulamalı dersler için çözüm yolları geliştirilmelidir.
5. Eğitimde eşitsizliğe neden olmamak için öğrencilerin eşit şartlara sahip olup olmadıkları, akıllı telefon, bilgisayar, internet imkânının olup olmadığı okula kayıt yaptırdıklarında bir anket ile belirlenerek kriz dönemlerinde anketlerden elde edilen verilere göre uzaktan eğitime erişimde sorun yaşayabilecek öğrencilere yönelik çözümler geliştirilebilir.

Kaynakça

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitim yönelik değerlendirmeler: *Yeni normal ve yeni eğitim paradigması*. *AUAd*, 6 (3), 112-142.
- Cresswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Desenleri* (3.Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme- Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- El Firdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. & El Firdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the Covid 19 pandemic. *Hindawi, Educational Research International*, 1-13
- Engin, A.O& Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *KKEFD*, 16. 1-14.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/31570> (22, Ağustos, 2020)
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- McCarthy, N. (2020). COVID-19's Staggering Impact On Global Education (9 March, 2021)
<https://www.statista.com/chart/21224/learners-impacted-by-national-school-closures> (14 Kasım, 2021)
- MEB (2020). 31 Ağustos 2020 tarihinde başlayacak "Eğitim Programı". Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, genelge no79031618-10.06.01-E.11215393 <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2047.pdf> (10 Temmuz, 2021).
- Nikiforos, S. Tzanavaris, S.&Kermaidis, K.L. (2020). Pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece during Covid-19 Pandemic through the Eyes of Teachers. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science. Special Issue: CIE 2020*.
- Sezer, N. (2020). *Etkili İletişim Becerileri*.
https://www.academia.edu/19034101/Etkili_%C4%B0leti%C5%9Fim_Becerileri_7_hafta (20 Mayıs, 2020).
- Simon, M. K.ve Goes, J. (2011). What is phenomenological research? Seattle, WA: Dissertation Success LLC.
- Şahin, M., Korkmaz, C. & Üstüner, M. (2018). İngilizce öğretmenlerine göre ideal dil öğrenme yaşı ve dil sınıfı mevcudu. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 281-301.
- TÜBA (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu.<http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporCovid19%20RaporuFinal+.pdf> (11 Mayıs, 2020).
- World Economic Forum (2021). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how.<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-educationglobalcovid19online-digitallearning/> (8 March, 2021).



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Yaşar, M (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme 1*, 2-8
- YÖK. (2020). Basın Açıklaması (18 Mart 2020).
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelereuygulanacakuzaktanegitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Zayapragassarazan, Z. (2020). Covid-19: strategies for engaging remote learners in medical education, *F1000 Research*, 9, 273. <https://f1000research.com/documents/9-273> (11 March, 2021).

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanal Sınıf Yönetimi: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Doç. Dr. Ümit Dilekçi^a, Dr. İbrahim Limon^b, Dr. Öğr. Üyesi Ayça Kaya^c

(a) Batman Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Batman, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Sakarya Millî Eğitim Müdürlüğü, Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, Türkiye

(c) Haliç Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye

Giriş

İlk olarak Çin’de ortaya çıkan ve daha sonra hızla yayılarak tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını, ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük değişimlere sebep olmuştur (Batubara, 2021). Birçok ülke eğitim faaliyetlerini *acil uzaktan eğitim (emergency remote teaching)* olarak ifade edilen uygulamalarla hayata geçirmeye başlamıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak birbirlerinden uzak kalmasıyla yürütülen bu eğitim uygulamalarında bazı problemlerin ortaya çıkması da kaçınılmaz olmuştur. Söz konusu bu problemlerin arasında sanal sınıf yönetiminin etkili ve verimli biçimde yerine getirilememesinin yer aldığı söylenebilir (Arslan ve Şumuer, 2020). Bu bağlamda başarıyla yerine getirilmesi hedeflenen eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sınıf yönetiminin hayati rol oynadığı bilinmekte olup , bu önemin Covid-19 salgını sürecinde daha da arttığı yazarlarca ifade edilmektedir (Huber ve Helm, 2020; Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin odağında yer alan öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları sanal sınıflardan kaynaklanan güçlüklerin asgari düzeye indirgenmesinde ve karşılaşılabilecek muhtemel problemlerin nihayete erdirilmesine olumlu yönde katkı sunacağı düşünülmektedir (Can, 2020). Bu nedenle de acil uzaktan eğitim uygulamalarındaki sanal sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önem arz ettiği söylenebilir. Bu kapsamda mevcut araştırma, Covid-19 salgını sürecinde acil olarak uygulamaya giren uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunları , öğretmenlerin bakış açılarıyla irdelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırma, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak tasarlanan nitel bir araştırma olup, olgubilim deseninde yürütülmüştür (Patton, 2018).

Araştırmanın çalışma grubu

2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesini temsil eden yedi şehirdeki (Ankara, Balıkesir, Batman, Bolu, Erzurum, Hatay, İzmir) farklı okul düzeylerinde görevli öğretmenler, araştırmanın çalışma grubunu ($n=38$) oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	21	55,26
	Erkek	17	44,74
Görev Yapılan Okulun Düzeyi	Okul öncesi	1	2,63
	İlkokul	12	31,57
	Ortaokul	21	55,27
	Lise	4	10,53
Öğrenim Düzeyi	Lisans	29	76,32
	Lisansüstü	9	23,68
	1-5 yıl	4	10,53
	6-10 yıl	4	10,53
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	10	26,32
	16-20 yıl	9	23,68
	21 yıl ve üstü	11	28,94
	21-30 yaş	3	7,89
Yaş	31-40 yaş	19	50,00
	41-50 yaş	13	34,22
	51 ve üstü yaş	3	7,89
	Toplam	38	100

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,26'sı kadın, %44,74'ü erkektir. Katılımcıların %2,63'ü okul öncesi, %31,57'si ilkokul, %55,27'si ortaokul ve %10,53'ü liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda %76,32'si lisans, %23,68'i lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,53'ü 1-5 yıl ve 6-10 yıl, %26,32'si 11-15 yıl, %23,68'i 16-20 yıl, %28,94'ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdedir. Son olarak %7,89'u 21-30, %50,00'si 31-40, %34,22'si 41-50, %7,89'u 51 ve üstü yaş aralığındadır.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kurumu ve şehir) yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise problem durumu çerçevesinde öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan "Covid-19 salgını sürecinde acil olarak uygulamaya giren uzaktan eğitimde sanal sınıf yönetiminde karşılaştığınız problemler nelerdi? Lütfen açıklayınız." biçiminde bir sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara açık uçlu tek soru yöneltilmiş olup, katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak analiz edilmiştir (Merriam, 2018). Betimsel analiz katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılanmasıyla bulguları özetlemeyi ve yorumlamayı gerektiren bir analiz yöntemi olup "(1)Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma (2)Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi (3)Bulguların tanımlanması ve (4)Bulguların yorumlanması" şeklinde toplam dört aşamada yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizin birinci aşamasında tematik çerçeve oluşturulurken Can'ın (2020) *Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları* referans alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri, Can'ın (2020) *Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları* referans alınarak temalar altında Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri

Tema	Görüş	f
Etkileşim	1.Kameraların kapalı olması (f=11) 2.Öğrencilerin seslerinin kapalı olması (f=6) 3.Göz temasının olmaması (f=3) 4.Sorulan sorulara cevap verilmemesi (f=2) 5.Yetersiz düzeydeki etkileşim (f=2) 6.Öğrenciyle temasın sağlanamaması (f=1)	25
Öğretimin Yönetimi	1.Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar (f=11) 2.Ödev takibindeki zorluklar (f=4) 3.Geleneksel eğitim materyallerin kullanılamaması (f=2) 4.Plansızlık (f=1)	18
Öğretim Ortamı	1.Derse katılımdaki düşüklük (f=10) 2.Gürültülü ortam (f=4) 3.Velilerin dersin mahremiyetini ihlali (f=2) 4.Öğrencilerden bazılarının kişisel odalarının olmaması (f=1)	17
Motivasyon	1.İlgi çekme ve ilgiyi sürdürme zorluğu (f=9) 2.Dikkat dağıtıcı unsurların çokluğu (f=2) 3.Motivasyon düşüklüğü (f=1)	12
Teknolojinin Yönetimi	1.İnternete erişimdeki sorunlar (f=7) 2.Küçük yaş gruplarının teknolojiyi kullanmadaki yetersizlikleri (f=3)	10
Davranışların Yönetimi	1.Öğrencilerin uzaktan eğitimi ciddiye almaması (f=2) 2.İstenmeyen hal ve hareketler (f=1) 3. Derse geç gelme (f=1) 4. Dersi erken terk etme (f=1)	5
Özel Gereksinimli Öğrenciler	-	-
Zaman Yönetimi	-	-

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin en sık görüş belirttikleri temanın “*Etkileşim*” ($f=25$) olduğu görülmektedir. *Etkileşim* teması altındaki görüşler; *Kameraların kapalı olması* ($f=11$), *Öğrencilerin seslerinin kapalı olması* ($f=6$), *Göz temasının olmaması* ($f=3$), *Sorulan sorulara cevap verilmemesi* ($f=2$), *Yetersiz düzeydeki etkileşim* ($f=2$) ve *Öğrenciyle temasın sağlanamaması* ($f=1$) şeklindedir. “*Öğretimin Yönetimi*” ($f=18$) öğretmenlerin en sık görüş belirttikleri ikinci tema olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda katılımcı görüşleri; *Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar* ($f=11$), *Ödev takibindeki zorluklar* ($f=4$), *Geleneksel eğitim materyallerin kullanılmaması* ($f=2$) ve *Plansızlık* ($f=1$) şeklindedir. Öğretimin Yönetimi temasını “*Öğretim Ortamı*” ($f=17$) teması takip etmektedir. *Öğretim Ortamı* teması altındaki görüşler; *Derse katılımdaki düşüklük* ($f=10$), *Gürültülü ortam* ($f=4$), *Velilerin dersin mahremiyetini ihlali* ($f=2$) ve *Öğrencilerden bazılarının kişisel odalarının olmaması* ($f=1$) şeklindedir. “*Motivasyon*” ($f=12$) katılımcıların sık görüş bildirdiği bir diğer temadır. *Motivasyon* teması altındaki görüşler; *İlgi çekme ve ilgiyi sürdürme zorluğu* ($f=9$), *Dikkat dağıtıcı unsurların çokluğu* ($f=2$) ve *Motivasyon düşüklüğü* ($f=1$) şeklindedir. Motivasyon temasını “*Teknolojinin Yönetimi*” ($f=10$) teması takip etmektedir. *Teknolojinin Yönetimi* teması altındaki görüşler; *İnternete erişimdeki sorunlar* ($f=7$) ve *Küçük yaş gruplarının teknolojiyi kullanmadaki yetersizlikleri* ($f=3$) şeklindedir. Son olarak katılımcılar “*Davranışların Yönetimi*” ($f=5$) teması altında birtakım görüşler dile getirmişlerdir. Söz konusu görüşler; *Öğrencilerin uzaktan eğitimi ciddiye almaması* ($f=2$), *İstenmeyen hal ve hareketler* ($f=1$), *Derse geç gelme* ($f=1$) ve *Dersi erken terk etme* ($f=1$) şeklindedir. Katılımcılarca “*Özel Gereksinimli Öğrenciler*” ve “*Zaman Yönetimi*” temalarını içeren herhangi bir görüş belirtilmediğinden bu temalara ilişkin görüşlere yer verilememiştir. Aşağıda örnek katılımcı ifadelerine yer verilmektedir:

“*Ekran başındayken öğrencilerin dikkatlerini derse vermelerini ve sürdürmelerini sağlamak sınıfa göre çok zor oldu. Derse bağlanan öğrencinin adı vardı ama soru sorunca cevap vermeyenler veya tüm gün hiç konuşmayanlar (söz hakkı vermeme rağmen) oluyordu. Kamerasını açmayanların evde derse takip edip etmediği anlaşılıyordu. İnternet erişimi sorunu yaşayanlar oluyordu. Öğrenciyle göz teması olmadığı için konuyu ne kadar dinlediğini, anlayıp anlamadığını, söylenenleri defterine yazıp yazmadığını kontrol etmek mümkün olmuyordu. Anlamayanlar sınıftaki gibi rahatça soru soramıyordu. Veliler öğretmenle işbirliği içinde değilse ve çocuğunu takip etmiyorsa süreç daha da zorlaşıyordu.*” (Öğretmen2)

“*Dikkati dağıtan etmen çok fazla. Ev ortamı ve kendi odalarından derse girmeleri ciddiyeti bozuyor. Ayrıca gürültü kirliliği çok fazla.*” (Öğretmen5)

“*İlkokul öğrencilerinin yaşları gereği dikkat süreleri oldukça kısadır. Dikkatlerini derse çekmek için sınıf ortamında materyaller kullanır, canlandırmalar yaparız. Bunları canlı derste yapamadığımızdan dikkatleri daha kolay dağılıyordu. Düz anlatım, soru-cevap şeklinde çocukların ilgisini daha az çeken teknikler kullandık, bu da dersi sıkıcı hale getirdi. Çocukların dinleme becerileri çok yeterli değildi. Tüm öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamak için beden dilini yeterince kullanamıyorduk. Çocukların ev ortamları dersi dinlemek için müsait değildi, oldukça gürültülü idi. Ben 2. sınıf öğretmeniyim. Deftere yazı yazdıklarında ya da soru çözdüklerinde kontrol etme şansının olmaması çocukların eksiklerini tespit edemememe neden oldu. Çocukları tanımayı, eksiklerini anlayıp dönüt vermeyi başaramadık canlı derslerde.*” (Öğretmen8)

“*Sınıf yönetimi konusunda en büyük problem aynı anda hepsini görememektir. Çocuklar istemedikleri taktirde kameralarını açmıyor ve yüz yüze iletişim imkanını reddediyorlar. Bu sebeple dersi dinlediğinden emin olamıyorsunuz. Bu sebepten derse katılım oranı düşüyor. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci daha pasif bir durumda kalıyor ve belli bir süreden itibaren dikkati dağılıyor. Çeşitli sebepler ileri sürerek dersten ayrılabilir. Sunduğu sebeplerin doğruluğunu kontrol etmek mümkün olmadığı için çaresiz kalıyorsunuz. Öğrenci istemedikçe öğrenciye ulaşamıyorsunuz.*” (Öğretmen12)

“*Derse katılımdaki eksiklikler ve uzaktan eğitim de yararlandığımız elektronik cihazlardan çocukları kontrol etmemiz pek mümkün olmamıştır. Etkinlikler yapılırken kontrol imkanımız hemen hemen yok gibidir. Ödevlendirmelerin de kontrolü çok sorunlu olmuştur. Çocukların kameraları kapalı tutması nedeniyle derste olup olmadıkları da bilinmemektedir. Eğitimin bir diğer amacı olan sosyalleşme ortadan kalkmıştır. Çocukları derse motive etme ve odaklanmalarını sağlamak çok güçtür. Geri dönüt almak için yaptığımız kısa soru cevaplar yeterli düzeyde kullanılmamıştır.*” (Öğretmen25)

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Covid-19 salgını süresince acil olarak uygulamaya konulan uzaktan eğitimde öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde karşılaştığı problemleri ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları sonucunda önceden belirlenen 8 tema (Can, 2020) altında katılımcı görüşlerine göre kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu temalar en çok görüş bildirilen temadan en aza göre sırasıyla; *etkileşim, öğretimin yönetimi, öğretim ortamı, motivasyon, teknolojinin yönetimi, davranışların yönetimi, özel gereksinimli öğrenciler ve zaman yönetimi* şeklindedir. Katılımcılarca bu temalardan *özel gereksinimli öğrenciler ve zaman yönetimi* temalarına yönelik herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Dolayısıyla çalışma 6 tema ve toplamda 23 koddan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar, en çok görüş bildirdikleri *Etkileşim* temasında; öğrencilerin kameralarını ve seslerini kapattıkları, birbirleriyle göz teması kuramadıkları, öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermedikleri ve bunun neticesinde de yeterli düzeyde etkileşim sağlanamayarak birbirleriyle temaslarının güçleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Soysal Radmard'a (2021) göre başarılı bir sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmenin öğrencilerle kurduğu etkileşime bağlı olarak şekillenir. Alanyazındaki bazı araştırmaların da (Arslan ve Şumuer, 2020; Baran ve Sadık, 2021; Can, 2020; Can ve Gündüz, 2021; Deli, 2021; Dikmenli ve Ünalı Eser, 2013; Dumont ve Raggo, 2018; Ergin, 2010; Huss, Sela ve Eastep, 2015; Kaysi ve Aydemir, 2017; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Yenerer, 2021) araştırmanın bu bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcılarca en sık görüş bildirilen ikinci tema ise *Öğretimin Yönetimi* temasıdır. Katılımcılara göre sanal sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar; ölçme ve değerlendirmeden, ödev takibinden, geleneksel eğitim materyallerin kullanılmamasından ve plansız olunmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler sınıfı yönetirken öğretimin yönetimine ilişkin birtakım olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Uğurlu'ya (2016) göre sınıf yönetimi denildiğinde bu durum ölçme ve değerlendirme araçlarının doğru ve zamanında kullanımını da içermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını sanal sınıfı yönetimi ortamında kullanamıyor olması bu sonucu doğurmuş olabilir. Benzer şekilde Koutrouba, Markarian ve Sardianou (2018) da sınıf yönetiminin kapsamına ölçme ve değerlendirme araçlarını almakla birlikte planlı olunması gerektiğini de eklemişlerdir. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde öğretimi yönetirken yaşadıkları sorunlardan birinin plansızlık olması da dikkat çekicidir. Öğretimin yönetiminde ortaya çıkan bulgulardan hareketle öğretmenlerin alışlagelmiş, benimsemiş oldukları sınıf yönetimi stillerini kullanma eğiliminde oldukları sonucuna varılabilir. Zira Yalçın (2020)'da araştırmasında sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları sınıf yönetimi stillerinin sınıfın iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. *Öğretimin Yönetimi* temasını takip eden diğer bir tema ise *Öğretim Ortamı* teması olup, bu temaya ilişkin görüşler derse katılımdaki düşüklük, gürültülü ortam, velilerin dersin mahremiyetini ihlali ve öğrencilerden bazılarının kişisel odalarının olmaması biçiminde ifade edilmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sınıfı yönetirken öğretim ortamına ilişkin sorunlar yaşamaları doğal kabul edilebilir. Çünkü tüm öğrencilerin farklı ev ortamlarındayken aynı saatte ve aynı koşullarda derse katılmaları her zaman olanaklı bir durum olmayabilir. Bu bulgudan kimi yönleriyle ayrışan Deli'nin (2021) araştırmasında öğretmenlerin dönemsel farklılıklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Salgın sürecinin iki döneme ayrıldığı araştırmada, ilk dönem öğrencilerin derse katılım göstermediği ancak ikinci dönemde derse katılımlarının arttığı yönünde görüş ifade edilmiştir. Bununla birlikte Arslan ve Şumuer (2020) öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar arasında ortamın gürültülü olmasını göstermişlerdir. Fidan (2020) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin bir kısmının sanal sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Buna örnek olarak, öğretmenlerin derse katılmayan öğrencileri sürekli ders ortamına katmaya çalışırken yaşadığı sorunlar ve sınıf yönetimi sırasında velilere açıklamalar yapmak zorunda kalmanın oluşturduğu sıkıntılar şeklinde ifadelerle göstermiştir.

En sık görüş bildirilen üç temanın devamında sırasıyla, daha az sıklıkla görüş bildirilen diğer temaların *Motivasyon, Teknolojinin Yönetimi* ve *Davranışların Yönetimi* temaları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilgi çekme ve ilgiyi sürdürmede zorluk yaşadıkları, dikkat dağıtıcı unsurların fazla olması, motivasyon düşüklüğüne ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmekle birlikte çevrim içi ağa erişimde sorunlar, küçük yaş gruplarının teknolojiyi kullanmadaki yetersizlikleri, öğrencilerin uzaktan eğitimi ciddiye almaması, istenmeyen hal ve hareketler sergiledikleri, derse geç gelme ve dersi erken terk etme davranışlarının olduğu yönünde de görüş belirttikleri bulgulanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde oldukça çeşitli konularda sorunlar yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Polat (2016) da araştırmasında sanal sınıflarda öğretmenlerin sınıfı yönetmede zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Fidan (2020) da benzer şekilde çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin eş zamanlı olarak hem ekrana hem de ekran arkasına hâkimiyet sağlamada güçlük yaşadıkları ve dolayısıyla da sınıfı yönetmede zorlandıkları bilgisine ulaşmıştır. Zira ideal sınıf yönetiminde öğretmen; gözlerini sürekli öğrenciler üzerinde gezdirmeli, hatta bir öğrenciyle konuşurken bile çevrede ne olup bittiği periyodik kaçamak bakışlarla gözlemlemelidir (Rinne, 1997). Oysa sanal sınıf yönetiminde bu durum öğretmen için oldukça zordur. Sınıf yönetiminde en çok kullanılan destekleyicilerden olan motivasyon

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

yöntemleri konusunda öğretmenlerin süreci istedikleri biçimde yönlendiremiyor olmaları hem kendi hem de öğrencilerin motivasyonlarını düşüren etkenlerden biri olabilir. Bununla birlikte teknik açıdan yaşanan birtakım sorunların teknolojiyi etkin yönetebilme ile ilgili başka sorunlara yol açması da olağandır. Dolayısıyla bu sorun durumları yaşayan öğretmenler sınıfı yönetirken öğrencilerin bazı davranışlarını yönetmekte de benzer sorunları yaşayabilirler. Nitekim Soysal Radmard (2021) nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerinin arasında sınıfı yönetebilme becerisinin olduğu vurgusunu yapmıştır. Bununla birlikte Karip (2003) de sınıfı yönetmede mutlaka motivasyonun sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Sanal sınıf yönetme sürecinin uzaktan gerçekleşmesi neticesinde öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını düşük bulmaları üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Zira sınıf yönetimi, sınıfta disiplini sağlama biçiminden çok, öğrencilerin bilgiye ulaşabilmelerinde etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması anlamı taşımaktadır (Kayan ve Kozikoğlu, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerce sanal sınıf yönetimine ilişkin ifade edilen sorunların temelinde öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde işleyişine engel olan durumların ifade edildiği görülmektedir. Bunlardan biri de öğrencilerinin davranışlarını yönetmekle ilgili sorunlardır. Celep'e (2021) göre öğrencinin kişisel sorumluluk duygusu, onun öğrenmeye ilişkin davranışı ile öğretmenin sınıf yönetimi davranışına tesir edebilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin uzaktan eğitimi ciddiye almadığına ilişkin ifadeler düşünüldüğünde sınıfın yönetiminin zorlaşması kaçınılmazdır. Oysa sağlıklı işleyen bir öğrenme ortamı, karmaşanın en az yaşandığı ve öğrenenlere pek çok öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir ortamdır (Güneş, 2021). Bunun aksi olursa kaotik ortamın oluşması ve istenmeyen davranışların ön plana çıkması durumu yaşanacaktır (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014). Öte yandan araştırmada teknolojinin yönetimine ilişkin belirtilen olumsuz görüşler ele alındığında öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar kendileri dışında gelişen durumları işaret etmektedir. Uşun'a (2007) göre teknolojik altyapı yetersiz kaldığı zaman öğrenme süreci bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Özellikle ifade edilen internet erişiminde yaşanan sorunlar ile küçük yaş gruplarının teknolojiyi kullanmadaki sorunları, sistemin bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve kesintisiz işleyen bir altyapının kurulmasının hayati bir önemi olduğunu da ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretmenlerin sınıflarını etkili yönetebilmeleri ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için sanal sınıf yönetimine ilişkin yeni yöntemlerin ve uygulama örneklerinin ortaya konması elzem görünmektedir. Çünkü öğrenme ortamının kalbi sınıfta saklıdır. Sınıf yönetimi, öğrencilere sadece sınıf içerisindeki davranış bağlamında geniş ölçekli tutum kazandırmakla kalmaz, bununla birlikte sınıf yönetimi öğrencilerin mühim yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Celep, 2021). Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetimi olan bir sınıfta ise öğrenme ortamı da etkili olacaktır. Etkili bir öğrenme ortamı, sınıftaki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine, öğretmenin öğrencileri yeteri kadar motive edebilmesine ve öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmesine bağlıdır (Argon ve Sezgin Nartgün, 2014). Bu bilgiler birlikte ele alındığında sanal sınıf yönetiminin yeni paradigmalara muhtaç olduğu ortadadır. Başka bir deyişle sanal sınıf yönetimi, geleneksel sınıf yönetimi anlayışından daha farklı biçimde ele alınmalıdır. Öğretmenin sanal sınıf yönetimini en iyi biçimde gerçekleştirebilmesi için öncelikle sistemsal sorunların bir bütün olarak ele alınarak çözülmesi, sonrasında öğretmenin sanal sınıflarda uygulanabilecek yöntem ve tekniklere yönelik uygulamalı eğitimler alması gerekmektedir. Bununla birlikte yalnızca öğretmenlerin değil okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin de sürece dâhil edilerek nitelikli bir öğrenme ortamının sağlanmasında gerekli olan koşulları oluşturmaları beklenmektedir. Nitekim sanal sınıf yönetimi, rastgeleliğe bırakılamayacak kadar mühim bir konudur. Dolayısıyla tüm paydaşların sürecin içinde yer alması, öğretmenin sınıfı yönetirken karşılaştığı sorunları asgari düzeye indirmede yardımcı olacaktır. Yukarıda yer verilen önerilerin yanı sıra araştırmanın bazı sınırlıklara sahip olduğu söylenebilir. Covid-19 salgını sürecinde katılımcılardan verilerin yüz yüze toplanılamamasının araştırmanın ilk sınırlılığı olduğu söylenebilir. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Nitel araştırmaların doğası gereği az sayıdaki öğretmenden görüş alınması da araştırmanın üçüncü sınırlılığıdır.

Anahtar Kelimeler

Acil Uzaktan Eğitim, Sanal Sınıf Yönetimi, Öğretmen

Kaynaklar

- Aloe, A. M., Amo, L. C. ve Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0
- Argon, T. ve Sezgin Nartgün, Ş. (Edt.) (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim [Özel Sayı]*, 201-230.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

- Baran, A. ve Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. doi:10.19171/uefad.882291
- Batubara, B. M. (2021). The problems of the world of education in the middle of the covid-19 pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 4(1), 450-457.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 574-591. doi:10.17240/aibuefd.2021.21.62826-869543
- Celep, C. (2021). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deli, S. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Dikmenli, Y. ve Ünalı Eser, Ü. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Dumont, G. ve Raggo, P. (2018). Faculty perspectives about distance teaching in the virtual classroom. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 8(1), 41-61. doi:10.18666/JNEL-2018-V8-11-8372
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları/Van il örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311. doi:10.21764/mauefd.752974
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Huber, S. G. ve Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. doi:10.1007/s11092-020-09322-y
- Huss, J. A., Sela, O. ve Eastep, S. (2015). A case study of online instructors and their quest for greater interactivity in their courses: Overcoming the distance in distance education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(4), 72-86.
- Karip, E. (Ed). (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. doi:10.27579808/e-ijpa.20
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kaysi, F. ve Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Koutrouba, K., Markarian, D. A. ve Sardianou, E. (2018). Classroom management style: Greek teachers' perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 641-656.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Phelps, A. ve Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527. doi:10.1007/s10639-019-09989-x
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Rinne, C. H. (1997). *Excellent classroom management*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Soysal Radmard, S. (2021). Sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılmış ulusal çalışmaların betimsel içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 214-244. doi:10.5961/jhes.2021.443
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Leadership Studies in Education During Covid-19: A Scoping Review

F. Şehkar Fayda Kınık
Istanbul Technical University, Turkey

Introduction

The outbreak of Covid-19 has led to unprecedented impacts on educational organizations through unexpectedly rapid changes in education systems. Especially, it has become obvious how important educational leadership is to manage this change in the most effective way. Educational leadership can be defined as leading practices (Raelin, 2016) by influencing others to achieve the goals of educational institutions (Connolly *et al.*, 2017). Educational leadership is critically significant in the improvement of learning and teaching processes. At the time of a crisis, there are some important leadership behaviors educational leaders should exhibit: “providing clear direction, communicating effectively, working collaboratively and engaging in adaptive leadership” (Marshall *et al.*, 2020, pp. 32-35). These behaviors facilitate managing the unprecedented impacts of the pandemic on educational organizations. Effective educational leadership has been essential for the management of schools during the pandemic that has dramatically changed the teaching and learning processes of the organizations. Accordingly, leadership in education during Covid-19 is essential to investigate by describing different leadership styles and their effects on stakeholders. Moreover, the studies on leadership during this period are significant to review to picture the necessary research gaps as well as to describe the conditions of the educational institutions in terms of leadership. Therefore, this study aimed to identify and review leadership studies in education in scope during Covid-19. The research questions of the study are listed below:

- What are the characteristics of the leadership studies in education during Covid-19?
- What methodologies are used in the leadership studies in education during Covid-19?
- What are the outcomes of the leadership studies in education during Covid-19?

Methodology

A qualitative research design was adopted in this study utilizing a scoping review method. A scoping review aims to picture a sum of literature on a specific topic (Arksey & O'Malley, 2005). The sampling data reviewed in this study was determined as the research articles on leadership in the context of education during Covid-19 published between 01.01.2020 - 27.08.2021 and indexed in the Web of Science (WOS) core collection (WOS, 2021) and in the Educational Resources Information Center (ERIC, 2021). The keywords of “leadership” and “Covid-19 or pandemic” were identified and used through a Boolean technique on the WOS and ERIC databases after the inclusion and exclusion criteria for review were defined. First, 272 results were obtained on leadership and Covid-19 on the WOS core collection. Second, WOS categories of education/educational research and education-specific disciplines were selected to refine the results and 13 research articles were remained to examine. Third, the document type was refined as articles and 11 results were obtained. Finally, after checking all these 11 articles based on the inclusion criteria, conceptual articles were excluded and 8 of them were determined from the WOS database as the studies to be reviewed. Regarding the ERIC database, based on the same criteria, 5 studies were obtained to be included in the review. In total, 13 studies on leadership in education during Covid-19 were examined utilizing descriptive analyses with regards to their scope. The collected and refined studies were analyzed based on their characteristics, methodologies, and outcomes.

Findings

The characteristics of the leadership studies in education during Covid-19 were analyzed under the leadership style, education level, and research location. The results are presented in Table 1.

Table 1: The characteristics of leadership studies in education during Covid-19

Leadership Studies	Leadership style	Education level	Research location
Beauchamp <i>et al.</i> , 2021	School leadership	Primary, secondary, special education	the UK
Chan <i>et al.</i> , 2020	Teacher's leadership	Primary and secondary education	Mexico
Charoensukmongkol & Puyod, 2021	Transformational leadership	Higher education	the Philippines
Collie, 2021	Autonomy-supportive and autonomy-thwarting leadership	Primary and secondary education	Australia
Francisco & Nuqui, 2020	Situational leadership	Primary and secondary education	the Philippines
Hamzah <i>et al.</i> , 2021	Digital leadership	Secondary education	Malaysia
Hayes <i>et al.</i> , 2021	Caretaker leadership	Primary and secondary education	the U.S.
Kruse <i>et al.</i> , 2020	Academic leadership	Higher education	the U.S.
Lavadenz <i>et al.</i> , 2021	Equity leadership	Primary and secondary education	the U.S.
McLeod & Dulsky, 2021	School leadership	Primary and secondary education	the U.S. nine other countries
Menon & Motala, 2021	Pandemic leadership	Higher education	South Africa
Montes <i>et al.</i> , 2021	Community leadership	Virtual Summer Youth Program for ages 13 to 18	the U.S.
Rook & McManus, 2020	Responsible leadership	Higher education	Australia

Based on the results, school leadership (Beauchamp *et al.*, 2021; McLeod & Dulsky, 2021), transformational leadership (Charoensukmongkol & Puyod, 2021), teacher leadership (Chan *et al.*, 2020), autonomy-supportive and autonomy-thwarting leadership (Collie, 2021), situational leadership (Francisco & Nuqui, 2020), digital leadership (Hamzah *et al.*, 2021), caretaker leadership (Hayes *et al.*, 2021), academic leadership (Kruse *et al.*, 2020), equity leadership (Lavadenz *et al.*, 2021), pandemic leadership (Menon & Motala, 2021), community leadership (Montes *et al.*, 2021), and responsible leadership (Rook & McManus, 2020) are the main leadership styles studied during Covid-19. Regarding the education level of the studies, the majority of the research was conducted at the primary and secondary education (Beauchamp *et al.*, 2021; Chan *et al.*, 2020; Collie, 2021; Francisco & Nuqui, 2020; Hamzah *et al.*, 2021; Hayes *et al.*, 2021; Lavadenz *et al.*, 2021; McLeod & Dulsky, 2021) whereas some other studies were designed at the higher education (Charoensukmongkol & Puyod, 2021; Kruse *et al.*, 2020; Menon & Motala, 2021; Rook & McManus, 2020). Only one study was conducted at the virtual summer youth program (Montes *et al.*, 2021). As for the research location, most of the studies were taken place in the U.S. (Hayes *et al.*, 2021; Kruse *et al.*, 2020; Lavadenz *et al.*, 2021; McLeod & Dulsky, 2021; Montes *et al.*, 2021) while two in the Philippines (Charoensukmongkol & Puyod, 2021; Francisco & Nuqui, 2020), two in Australia (Collie, 2021; Rook & McManus, 2020), one in the UK (Beauchamp *et al.*, 2021), one in Mexico (Chan *et al.*, 2020), one in Malaysia (Hamzah *et al.*, 2021) and one in South Africa (Menon & Motala, 2021).

The methodologies of the leadership studies in education during Covid-19 were analyzed according to the research design, sampling, and data analysis. The findings are indicated in Table 2.

Table 2: The methodologies of leadership studies in education during Covid-19

Leadership Studies	Research design	Sampling	Data Analysis
Beauchamp <i>et al.</i> , 2021	Qualitative design: remote interviews	12 headteachers	Inductive analysis
Chan <i>et al.</i> , 2020	Quantitative design: online instrument	329 teachers	Statistical analysis
Charoensukmongkol & Puyod, 2021	Quantitative design: online survey	522 university employees	Partial Least-Squares Structural Equation Modeling
Collie, 2021	Quantitative design: online questionnaire	325 teachers	Structural equation modeling
Francisco & Nuqui, 2020	Qualitative design: phenomenological research through semi-structured interviews	3 school administrators	Coding and theme procedures
Hamzah <i>et al.</i> , 2021	Quantitative design: cross-sectional survey	318 teachers	Statistical analysis
Hayes <i>et al.</i> , 2021	Qualitative design: interviews via telephone or Zoom	10 rural school principals	Conventional content analysis
Kruse <i>et al.</i> , 2020	Qualitative design: phenomenological research through dialogic discussions	3 department heads	Iterative coding
Lavadenz <i>et al.</i> , 2021	Qualitative design: exploratory qualitative phenomenological case study design	25 district and school leaders Local policy documents including COVID19 Operations Written Reports, Reopening Plans, and Learning Continuity and Attendance Plans (LCPs)	Iterative coding for interviews Cycles of grounded analytic approaches for policy documents
McLeod & Dulsky, 2021	Qualitative design: interviews (Coronavirus Chronicles)	55 educators from 43 school organizations	Inductive coding
Menon & Motala, 2021	Qualitative design: case study including participant observers as researchers	The context of University of Johannesburg	Interpretation of the sequence of events
Montes <i>et al.</i> , 2021	Mixed method design: surveys, interviews, observations and documents	25 Latinx youth participants aged 13 to 18	Constant comparative analysis -document analysis -video analysis
Rook & McManus, 2020	Qualitative design: pre- & post- online surveys	113 undergraduate students	Statistical analysis

Eight of the studies were conducted as a qualitative research design (Beauchamp *et al.*, 2021; Francisco & Nuqui, 2020; Hayes *et al.*, 2021; Kruse *et al.*, 2020; Lavadenz *et al.*, 2021; McLeod & Dulsky, 2021; Menon & Motala, 2021; Rook & McManus, 2020) whereas four of them were reported as utilizing a quantitative research design (Charoensukmongkol & Puyod, 2021; Chan *et al.*, 2020; Collie, 2021; Hamzah *et al.*, 2021). Only one study was designed using a mixed-method (Montes *et al.*, 2021). With regards to the sampling of the studies on leadership during Covid-19, headteachers (Beauchamp *et al.*, 2021), university employees (Charoensukmongkol & Puyod, 2021), teachers (Chan *et al.*, 2020; Collie, 2021; Hamzah *et al.*, 2021), school administrators/leaders/principals (Francisco & Nuqui, 2020; Hayes *et al.*, 2021; Lavadenz *et al.*, 2021),

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

department heads (Kruse *et al.*, 2020), educators (McLeod & Dulsky, 2021), the context of University of Johannesburg (Menon & Motala, 2021), Latinx youth participants aged 13 to 18 (Montes *et al.*, 2021), and undergraduate students (Rook & McManus, 2020) were selected as the research sampling of the studies. As for the data analysis procedures, coding and content analysis, in general, were adopted for qualitative studies whereas statistical analyses, structural equation modeling, and constant comparative analysis were used for quantitative and mixed-method studies of leadership in education during Covid-19.

The outcomes of the leadership studies in education during Covid-19 were analyzed and it is concluded that different leadership practices were evaluated from different perspectives with a variety of outcomes in the time of the crisis. The results are presented in Table 3.

Table 3: The outcomes of leadership studies in education during Covid-19

Outcomes	Leadership Studies
Impacts of leadership	Beauchamp <i>et al.</i> , 2021; Chan <i>et al.</i> , 2020; Charoensukmongkol & Puyod, 2021; Collie, 2021; Hamzah <i>et al.</i> , 2021
Leadership qualities	Francisco & Nuqui, 2020; Hayes <i>et al.</i> , 2021; Kruse <i>et al.</i> , 2020; Lavadenz <i>et al.</i> , 2021; McLeod & Dulsky, 2021; Menon & Motala, 2021; Montes <i>et al.</i> , 2021; Rook & McManus, 2020

According to the results of the analysis, two themes stand out: impacts of leadership (Beauchamp *et al.*, 2021; Chan *et al.*, 2020; Charoensukmongkol & Puyod, 2021; Collie, 2021; Hamzah *et al.*, 2021) and leadership qualities (Francisco & Nuqui, 2020; Hayes *et al.*, 2021; Kruse *et al.*, 2020; Lavadenz *et al.*, 2021; McLeod & Dulsky, 2021; Menon & Motala, 2021; Montes *et al.*, 2021; Rook & McManus, 2020). In respect to impacts of leadership, Beauchamp *et al.* (2021) revealed that adaptive leadership modeling and emotional leadership are significant making relationships stronger within the organization. Chan *et al.* (2020) indicated that teachers' leadership practices enhance student learning with the following features: "influence, action and pedagogical development" (p.61). Charoensukmongkol and Puyod (2021) found out that "employee involvement increases ambiguity and weaken the effect of transformational leadership on role ambiguity" (p.1). Collie (2021) deduced that autonomy-supportive leadership was associated with greater buoyancy and lower somatic burden, stress related to change, and emotional exhaustion; and autonomy-thwarting leadership was positively associated with emotional exhaustion" (p.9). Hamzah *et al.* (2021) revealed that digital citizenship predicts strongly teachers' digital teaching and digital leadership helps students perform better.

Regarding leadership qualities, Francisco and Nuqui (2020) found out that the ability to adapt is significant in "the new normal leadership" which regards the leader as "an effective instructional decision-maker, a good planner, vigilant, and initiator" (p.15). Hayes *et al.* (2021) highlighted the significance of caretaker leadership during Covid-19. Kruse *et al.* (2020) summarized the three aspects of leadership during Covid-19 as struggling with virus issues, economic problems, and equity issues in higher education. Lavadenz *et al.* (2021) found out the significance of the "digital divide" and "collaborative virtual leadership cultures" (pp.6-7). McLeod and Dulsky (2021) revealed the critical points of leadership during the crisis as the school's vision, individual and institutional values, communication, and engagement strategies. Menon and Motala (2021) focused on the importance of "servant, distributed and communicative approaches to leadership" (p.16) during Covid-19. Montes *et al.* (2021) deduced that the online summer youth program promotes "non-Black Latinx youth leadership and activism" to re-create a community leader "bridging Black and non-Black Latinx solidarity" (p.9). Finally, Rook and McManus (2020) discovered that competency assessment of responsible leadership promotes "the development of ethics and values, self-awareness and systems understanding and students' knowledge and attitude action domains" (p.601). In brief, the outcomes of the studies are unique, but all the studies highlight the power of leadership in education during the time of a crisis.

Conclusion

In a time of crisis like a pandemic, leadership is required for all educational organizations at each and every kind of education level. The results of this study imply that the number of leadership studies in education during Covid-19 is quite limited with regard to the number, methodology applied, and the outcomes. Educational leadership should be extensively investigated through comprehensive studies with a variety of research focus on distinctive sampling groups adopting diverse methodological designs in different education levels in the post-pandemic period.

Keywords

Leadership, Covid-19, scoping review

References

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice* 8(1), 19–32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J.A. (2021). 'People miss people': a study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the Covid-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375–392.
<https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Chan, J.C.A., López, M.V.E., Loria, M. de L.P., & Briceño, E.D. (2020). The hard teacher's leadership coping to the Covid-19 pandemic. *World Journal of Education*, 10(6), 55–63.
- Charoensukmongkol, P., & Puyod, J.V. (2021). Influence of transformational leadership on role ambiguity and work-life balance of Filipino University employees during Covid-19: does employee involvement matter? *International Journal of Leadership in Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1882701>
- Collie, R.J. (2021). Covid-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA OPEN*, 7.
<https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 504–519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Educational Resources Information Center (ERIC). (2021). <https://eric.ed.gov/>
- Francisco, C.D.C., & Nuqui, A.V. (2020). Emergence of a situational leadership during Covid-19 pandemic called new normal leadership. *Online Submission*, 4(10), 15–19.
- Hamzah, N.H., Nasir, M.K.M., & Wahab, J.A. (2021). The effects of principals' digital leadership on teachers' digital teaching during the Covid-19 pandemic in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(2), 216–221.
- Hayes, S.D., Flowers, J., & Williams, S.M. (2021). "Constant communication": rural principals' leadership practices during a global pandemic. *Frontiers in Education*, 5.
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.618067>
- Kruse, S.D., Hackmann, D.G., & Lindle, J.C. (2020). Academic leadership during a pandemic: department heads leading with a focus on equity. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.614641>
- Lavadenz, M., Kaminski, L.R.G., Armas, E.G., & Lopez, V.G. (2021). Equity leadership for English learners during Covid-19: early lessons. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.636281>
- Marshall, J., Roache, D., & Moody-Marshall, R. (2020). Crisis leadership: a critical examination of educational leadership in higher education in the midst of the Covid-19 pandemic. *ISEA*, 48(3), 30–37.
- McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: school leadership during the early months of the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Menon, K., & Motala, S. (2021). Pandemic leadership in higher education: new horizons, risks and complexities. *Education as Change*, 25, 1–19. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/8880>
- Montes, P., Bouromavong, M., Landeros, J., Urrieta, L., & Robinson, C. (2021). Ignite the leader within: virtual Latinx youth empowerment and community leadership amid Covid-19. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 7(2), 1–21.
- Raelin, J. (2016). Imagine there are no leaders: reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131–158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
- Rook, L., & McManus, L. (2020). Responding to Covid-19: enriching students' responsible leadership through an online work-integrated learning project. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), 601–616.
- Web of Science (WOS). (2021). <https://clarivate.libguides.com/woscc>

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Fostering Teachers' Reflective Thinking During Covid-19 Period

Aylin Kirişçi Sarıkaya^a

(a) Aylin Kirişçi Sarıkaya, MEB, Teacher, Istanbul, Turkey

Introduction

The Covid-19 pandemic has dramatically transformed and reshaped many things from work habits to daily routines, from communication to social activities. Education is a kind of system very much in a transaction with the social changes and very liable to be affected by them. During the last 18 months, many things such as the rise in educational technology usage, online courses, digital classes, digital class management, workload, psychology of students and all school stakeholders, communication with colleagues and parents all have become a brand-new experience and learning for teachers and school principles.

Teachers and school administrators could contemplate and plan the post-Covid process by awareness of their experiences and learning from them. All these require to be a reflective thinker. Teachers sometimes need to be encouraged and supported to be reflective thinkers and develop a critical perspective.

If the conditions and the context are not appropriate, reflective thinking might not be possible (Paniagua and Istance, 2018; Sprinthall and Thies-Sprinthall, 1983). In this respect, school leaders play a crucial role. They are the ones who can create workplace conditions that offer learning opportunities and learning experiences (Clement & Vandenberghe, 2001). And they could play an active role so that teachers could acquire reflective thinking skills.

Reflection is a means for reliving and recapturing experience, making sense of it, learning from it, and developing new understandings and appreciations (Knapp, 1992). It is a way to learn and professionally develop. According to Dewey, reflective thinking is deliberative thinking on a problem (Dewey, 1910). Schön (1987) sees reflective thinking much more from a practice perspective and emphasizes reflection-in-action and reflection-on-action. And Kolb (1984) states that one can transform experiences into learning through reflection.

This study aims to reveal whether teachers of Osmanbey Primary-Secondary School need to learn reflective thinking methods. The second aim is to plan an appropriate and need-oriented reflective thinking training program for the schoolteachers. The research questions are 1) Do the teachers of Osmanbey Primary-Secondary School need to learn reflective thinking methods? 2) How could we plan a need-oriented and appropriate reflective thinking training program for Osmanbey Primary-Secondary School teachers?

Method

The research is a descriptive study with the concurrent triangulation design of mixed methods. In the concurrent triangulation design, both qualitative and quantitative data are collected simultaneously, and the whole data are merged and interpreted altogether. This design aims to understand and make sense of the research problem thoroughly and better (Creswell and Plano Clark, 2011). In the study I basically followed the phases of Caffarella (2002) for "The Interactive Model of Program Planning". I used a questionnaire as a way of needs assessment. A questionnaire which is a way of needs assessment is a cost-effective method to collect answers to many questions. In addition, it is easy to summarize the data, and the statistics result is an objective way to analyze. Besides, it eliminates certain biases. The questionnaire is based on the literature and two experts checked it for content and face validity (Büyüköztürk et al., 2021; Karasar, 2020). The questionnaire was conducted to a pilot group beforehand. According to the results, the first form was revised. Forty-four teachers replied to this questionnaire. Three students from four grades - 5th, 6th, 7th and 8th grades- were randomly selected to elicit their ideas. A focus group interview was organized with these 12 students. Besides, an interview was conducted with the school principal to take his ideas, as he is the formal leader of the faculty and the responsible person who evaluates the teachers' performance. Participants were all with informed consent, and all participants and the school were given pseudonyms.

Findings

Osmanpaşa Primary-Secondary School is a full-day public school located in Istanbul. There were 58 teachers and 1418 pupils. Four teachers had master's degrees in educational sciences. Others had bachelor's degrees. Teachers mostly did not have enough opportunity to get to know each other due to the crowded teaching staff. Even teachers of the same field could not find time to share their ideas. We could define a school day as hectic and tiring for teachers as they had five or six lessons in a day and a break duty once or twice a week. So, teachers could not find enough time to talk or discuss education and students.

Some demographic information of the participants are as follows:

Table 1: Distribution of teachers by gender

	Frequency	%
Female	29	66
Male	15	34
Total	44	100,0

As shown in Table 1, 29 female (66%) and 15 male (34%) teachers answered the questionnaire.

Table 2: Distribution of teachers by length of service

Groups	Frequency	%	% Cumulative
1-5 years	6	14	14
6-10 years	9	20	34
11-15 years	16	36	70
16-20 years	11	25	95
21 years and more	2	5	100,0
Total	44	100	

As Table 2 shows, 14% had 1-5 years, 20% had 6-10 years, 36% had 11-15 years, 25% had 16-20 years, and 5% had 21 and more years of experience in their work.

According to the percentage and frequency results of the questionnaire, teachers needed the training to enhance their reflective thinking skills. Table 3 shows the teachers' views that got the highest scores:

Table 3: Teachers' views that got the highest scores

Different methods which help students evaluate themselves individually should be used at the end of the units.	78% definitely agree
Teachers need to take a training about planning and organizing activities when the activities in the course book is not adequate or appropriate to the present social and physical conditions.	40% definitely agree
A training about the activities which can improve the high-level cognitive skills of students should be taken.	90% agree
The training may reinforce the attention to cultural differences in the classroom.	75% agree
Teachers should take a training which is about the practice of thinking and criticizing the events of the past day.	48% agree
A training which helps us obtain a critical point of view can be beneficial.	42% agree

Table 4 shows the high-demand trainings according to teachers' answers:

Table 4: Teachers' necessity level

Teachers need to take a training about planning and organizing activities when the activities in the course book is not adequate or appropriate to the present social and physical conditions.	73% high
Different methods which help students evaluate themselves individually should be used at the end of the units.	67% high
A training about the activities which can improve the high-level cognitive skills of students should be taken.	85% middle
A training about the habit of following professional publications and recent news can be beneficial.	62% middle
A training which helps us obtain a critical point of view can be beneficial.	60% middle
Teachers should take a training which is about the practice of thinking and criticizing the events of the past day.	55% middle
The training may reinforce the attention to cultural differences in the classroom.	45% middle

These findings are vital in sorting and prioritizing the program idea. As the results show, teachers needed training, especially on these subjects: (1) a training about planning and organizing activities when the activities in the coursebook are not adequate or appropriate to the present social and physical conditions, (2) a training about different methods which help students evaluate themselves individually at the end of the units.

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Findings of the focus group with the students

Students (n=7) indicated that few teachers used to ask how much they learned at the end of the units. All the students did not get any self-evaluation. Some students (n=5) said they criticized the course, but none of them had a chance to evaluate their teachers or explain their criticism.

Findings of the interview with the principal

According to the principal, teachers needed to take training. He pointed out that there was high faculty turnover, so there was not good communication and collaboration among teachers. This situation hindered many things. He indicated that he did not think teachers critically examine their own or colleagues' practices. Few teachers wanted to enlarge their knowledge about new techniques and methods.

In addition, he said that few teachers analyzed the positive and negative teaching experiences previous education term.

The focus group results with the students and the interview with the principal also support the need for the training of reflective thinking skills. In the second phase of the study, a reflective thinking training program was designed by following the program planning phases (Developing Program Objectives, Designing Instructional Plans, Transfer of Learning Plans, Formulating Evaluation Plans, Selecting Formats, Schedules and Staff Needs, Preparing Budgets and Marketing Plans, Coordinating Facilities and On-Site Events) of Caffarella (2002).

Discussion, Results, and Implications

The Covid-19 process, to a certain extent, has opened a new page for school administrators and teachers to keep up with the new order by learning from the experiences. Reflective thinking could be a facilitating formula to find direction in this process. However, the conditions and the context should be appropriate for reflective thinking (Paniagua and Istance, 2018; Sprinthall and Thies-Sprinthall, 1983).

According to the findings, the teachers at Osmanbey Primary-Secondary School did not have enough reflective thinking skills; and they needed and wished to acquire them. A training program has been designed for these teachers to help them gain reflective thinking skills.

Program objectives provide clear statements of the anticipated results of the education and training programs. In addition, they serve as the foundation for instructional plans (Caffarella, 2002, 156). The program objectives of this training were designed as follows:

Individual Change: To provide the participant teachers educational support with three primary outcomes: (1) knowledge gain about their condition, (2) knowledge gain about the ways of becoming a reflective thinker, (3) opportunity to identify the benefits of becoming a reflective teacher.

Organizational Change: The training expects four outcomes to cultivate a positive organizational climate: (1) teachers will be able to help each other in professional development by criticizing and discussing teaching practices (2) the school administration and teachers will work in collaboration and share responsibilities (3) students will be able to reflect on their learning, (4) there will be a positive learning climate in the organization.

Community Change: Reflective practitioners can critically self-analyze and be responsible for their actions. The reflective teachers can be good role models for the whole school community, and therefore the community around will start thinking reflectively and feeling more responsible for the social issues.

There would be three sessions in the training program. Here are the learning objectives and instructional plan of each session:

Table 5: The learning objectives and instructional plan of the training

	Learning Objectives <i>The participants will...</i>	Content Heading	Instructional Techniques	Key Points to Emphasize	Est. Time
Session 1	describe what reflective thinking is	Defining reflective thinking	Lecture Question-Answer Discussion	Participants will reach a consensus on a definition after discussion.	25 min.
	list the qualities of a reflective teacher	Description of reflective teacher	Lecture Discussion	Qualities of a reflective teacher will be written down.	20 min.
Session 2	review the reflective thinking model	The Reflective Thinking Model	Presentation Question-Answer	Discussing on the cyclical nature of reflective thinking	20 min.
	read the scenario, discuss the facts & role play	“Can’t Sit Still” scenario	Role-play Discussion	The scenario will show the components of the model.	40 min.
Session 3	comment on reflective writings	Critique the reflective writing	Discussion	Showing different levels of reflective writing	30 min.
	develop reflective writing skills and practice reflective writing	Reflective Writing	Question-Answer Discussion	Questions to facilitate reflection will be asked.	30 min.

A. Assessment Plan:

- The findings of the questionnaire and the focus group are the pre-test.
- The participants will be asked to evaluate the training and the possible contributions of it to their work lives at the end of the training as a post test.

B. Instructional Resources and Equipment Needed:

For Instructor

- PowerPoint presentation
- Computer
- Flip chart

For Participants

- PowerPoint handouts
- Empty papers and color pens
- Handout of the “Can’t Stand Still” scenario and example reflective writings

Room Arrangement Needed: A “U” table with chairs around.

The reflective thinking culture, which could develop over time within the school culture, could also be revived and improved with formal pieces of training. It could be beneficial for education administrators to be aware of this and to be able to feed their staff in this respect. The ability of educators to interpret experiences, identify the problem in this direction, put forward the hypotheses that cause this, and test these hypotheses (Dewey, 1938) would also enable them to be proactive in the process. In addition, while using technology and online pedagogical methods in the Covid-19 process, educators need to approach the events with a critical reflective thinking perspective that respects moral and ethical criteria and does not ignore individual needs, considering cultural, social, and political conditions (Habermas, 1991; Taggart and Wilson, 2005). Being in new situations like the Covid-19 period, schools that practice a reflective teaching culture could be lucky. This reflective culture would enable teachers to quickly identify areas of improvement and collaboratively develop the best ways forward.

Key Words

Reflective Thinking; Teachers’ Professional Development; Needs Assessment

15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (30th Ed.) Ankara: Pegem Yay.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, And Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001) How School Leaders Can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field, *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2nd Ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dewey, J. (1910). *How To Think*. Boston: D. C. Heath and Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (36th Ed.). Nobel Yayınları.
- Knapp, C. (1992). *Lasting Lessons. Teachers Guide to Reflecting on Experience*. ERIC. Clearinghouse Products
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. (T. Burger & F. Lawrence, Trans.). MIT Press.
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, OECD Publishing: Paris, France.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. *Teachers College Record*, 84(6), 13-35.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers* (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

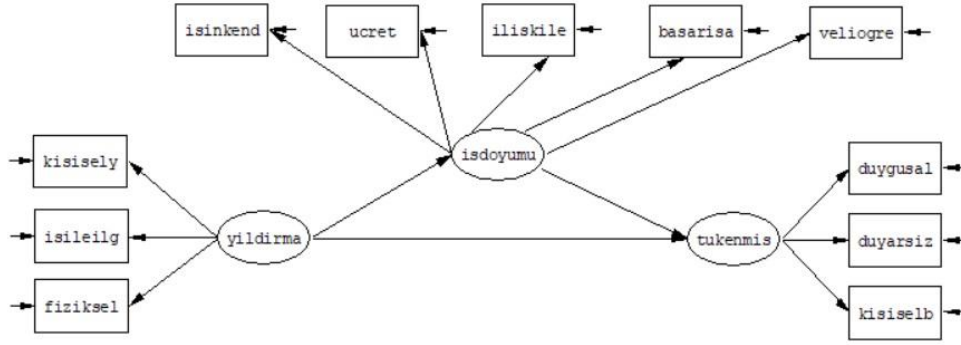
Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama Düzeylerinin Mesleki Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi: İş Doyumunun Aracı Rolü
Elif Daşcı Sönmez^a, Necati Cemaloğlu^b

(a) Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye (Sorumlu yazar)
(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama durumları, iş stresi ile birlikte üretkenlik kaybı ve verimsizlik gibi pek çok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamasına neden olabilecek değişkenlerin belirlenmesi birçok araştırmacı ve uygulayıcının dikkatini çekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça, iş doyumunu düzeylerinin azaldığı (Cemaloğlu & Okçu, 2012; Drüge vd., 2016; Karakuş & Çankaya, 2012) ve tükenmişlik yaşama düzeylerinin arttığı (Çam, 2010; Dick & Wagner, 2001; Tanhan & Çam, 2011) görülmektedir. Söz konusu literatüre dayanarak Şekil 1’de yer alan teorik model oluşturulmuştur. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın amacı, öğretmenlerin yıldırma maruz kalma düzeylerinin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolünü incelemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin yıldırma, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik yaşama düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin yıldırma maruz kalma düzeylerinin mesleki tükenmişlik davranışları üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü nasıl ve hangi düzeydedir?



Şekil 1. Araştırmanın teorik modeli

Kavramsal çerçeve

Yıldırma: Bir veya birkaç kişi tarafından, bir kişiye karşı sistematik bir şekilde (neredeyse her gün) uygulanan düşmanca ve etik dışı bir iletişim tarzıdır (Leymann, 1990, s. 120).

İş doyumunu: Bireylerin çalıştıkları işler ve işin birtakım çıktıları hakkında hissettikleridir. Bireylerin işlerinden hoşlanmalarını veya hoşlanmamalarını kapsayan bir kavramdır (Spector, 1997, s. 6).

Mesleki tükenmişlik: İnsanlarla iş yapan bireyler arasında sık olarak görülen bir duygusal tükenme durumu ile sinizm sendromudur. Tükenmişlik sendromunun önemli bir yönü, duygusal tükenme duygularının artmasıdır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99).

Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evreni, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmî okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir ve MEB tarafından sunulan hizmet içi mesleki eğitimlere gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. 2020 yılı yaz döneminde verilen hizmet içi eğitim sırasında 67 ilden 511 öğretmene çevrim içi anket formu gönderilmiştir. Anketlerin 436 adeti doldurulmuştur (geri dönüş oranı= %85). Toplanan anketler tarandıktan sonra yönergelere uygun olarak (eksik veri, tekrarlayan cevaplar, uç değer bulunmama kriterleri) doldurulan 383 anket ile analizler yapılmıştır. 67 ilden toplanan anketler, Türkiye’deki illerin %82.7’sini temsil etmektedir (Türkiye’de 81 il vardır).

Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi kadın ($n=217$, %56.7), üçte biri ise erkektir ($n=166$, %43.3). Ortalama yaşları 37.75'dir ($SD=6.89$). Katılımcıların yaklaşık dörtte üçü evlidir ($n=299$, %78.1). Yaklaşık beşte dördü branş öğretmenidir ($n=301$, %78.6) ve yaklaşık üçte biri lise kademesinde görev yapmaktadır ($n=130$, %33.9). Toplam hizmet sürelerinin ortalaması 13 yıldır ($SD=6.97$, 1-40 yıl arasında değişmektedir). Görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerinin ortalaması ise 5 yıldır ($SD=4.69$, 1-33 yıl arasında değişmektedir). Ağırlıklı olarak eğitim seviyeleri önlisans/lisans düzeyindedir ($n=221$, %57.7). Yaklaşık üçte biri henüz çocuk sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir ($n=112$, %29.2). Ayrıca yaklaşık yarısı 5001 tl ve üzeri miktarda borca sahip olduklarını ifade etmişlerdir ($n=204$, %53.3).

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Negatif Davranışlar Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma deseninde ilişkisel tarama modelinin temel bir varsayımının sağlanması amacıyla, path analizi öncesinde, model için uygulanan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri ayrı ayrı test edilmiştir.

Negatif Davranışlar Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Form (NDÖ): NDÖ, Einarsen ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kullanma izinleri alınırken, Türkçe'ye çevirisinin M. Çağatay Özdemir tarafından yapıldığı ancak henüz referans verilemediği belirtilmiştir. Beş dereceli Likert tipindeki ölçekte yanıt kategorileri, son altı ay içinde maruz kalınan yıldırma yönelik ifadelerle "hiçbir zaman" ile "her gün" arasında değer almaktadır. Ancak ölçeğin 23. maddesi, diğer maddelerden farklıdır; "İşyerinde zorbalığa maruz kaldınız mı?" ifadesiyle, "Hayır" ile "Evet, hemen hemen her gün" arasında değer almaktadır. Orijinali 22 madde ve üç faktör yapısındaki ölçeğin boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri .83 ile .96 arasında rapor edilmiştir. Bu çalışmada NDÖ'ye geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Uygulanan DFA (doğrulayıcı faktör analizi) sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($n=383$); $\chi^2=905.73$, ($df=206$, $p<.001$), $\chi^2/df=4.39$, RMSEA=.09, CFI=.96 ve IFI=.97 şeklindedir. NDÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları şu şekildedir: Ölçeğin tümü=.95, kişisel yıldırma=.92 (12 madde), iş ile ilgili yıldırma=.88 (7 madde) ve yıldırmanın fiziksel korkutucu biçimleri (fiziksel yıldırma)=.83 (3 madde). Elde edilen sonuçlar, NDÖ'nün mevcut araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

İş Doyumu Ölçeği (İDÖ): İDÖ, Şahin (1999) tarafından geliştirilmiş olup, 42 madde ve altı faktörlü yapıdadır. Beş dereceli Likert tipindeki ölçekte yanıt kategorileri "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değer almaktadır. İDÖ'nün boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri .74 ile .89 arasında rapor edilmiştir. Bu çalışmada SALÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öncesinde ölçek ifadeleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırma örnekleminde okul yöneticiliği yapan/yapmış öğretmenler de bulunabileceği için cevap yanlılığını önlemek adına 11 maddeden oluşan "yönetim" (örnek madde: "Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum") boyutunun araştırma kapsamından çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra 31 maddeden oluşan beş faktörlü yapı test edilmiştir. Uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($n=383$); $\chi^2=2255.99$, ($df=422$, $p<.001$), $\chi^2/df=5.35$, RMSEA=.10, CFI=.86 ve IFI=.86 şeklindedir. İDÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları şu şekildedir: Ölçeğin tümü=.89, işin kendisi=.81 (6 madde), ücret=.79 (5 madde), bireylerarası ilişkiler=.78 (6 madde), başarı, saygınlık, tanınma=.80 (9 madde) ve veli, öğrenci ilgisizliği=.72 (5 madde). Elde edilen bulgulara göre İDÖ, bu araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ): MTÖ, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçme aracıdır. 22 madde ve üç faktörden oluşan ölçek, Beş dereceli Likert tipindedir ve yanıt kategorileri "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değer almaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında güvenilirlik tahmin değerleri .74 ile .89 arasında rapor edilmiştir. Bu çalışmada MTÖ'ye geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Uygulanan DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri ($n=383$); $\chi^2=990.58$, ($df=206$, $p<.001$), $\chi^2/df=4.81$, RMSEA=.10, CFI=.93 ve IFI=.93 şeklindedir. MTÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları şu şekildedir: Ölçeğin tümü=.80, duygusal tükenme=.91 (9 madde), duyarsızlaşma=.77 (5 madde) ve kişisel başarı=.81 (8 madde). Elde edilen sonuçlar, MTÖ'nün mevcut araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi

İlk analizler ölçeklerin ölçüm özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ölçeklerin yapı geçerliklerini test etmek için DFA; iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach's alpha testi kullanılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin iş doyumlarının, yıldırma yaşama düzeylerine ve mesleki tükenmişlik yaşama durumlarına aracılık edebileceği belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi (structural equation modeling) kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modeli, bir dizi değişken arasındaki ilişkileri (nedensel) tanımlayan varsayımsal modelleri belirlemek, tahmin etmek ve test etmek için yararlı bir nicel teknik olarak görülmektedir (Kline, 2011; Pearl, 2000). Çalışma modelindeki yol ilişkilerini test etmek için, LISREL 8.80'de bir dizi yapısal denklem

modellemesi yapılmıştır (Jöreskog & Sörbom, 1993). Sürekli verilerde normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kovaryans matrislerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Du Toit & du Toit, 2001). Bu yüzden veri setinde Asymptotik kovaryans matrisi ile Robust Maksimum Likelihood Metodu uygulanmıştır.

Modelden elde edilen χ^2 değeri bir uyum iyiliği kriteridir. Bu kriter, orijinal değişken matrisi ile varsayılan değişken matrisi arasındaki farkı test etmektedir. Söz konusu test, regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyini ve işaretini dikkate almakta ve modelin farklı parçaları hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda bu testle modelin tamamının doğruluğu da ölçmek mümkündür (Kline, 2011). Ancak χ^2 değeri, örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve bu nedenle farklı birtakım göstergelerin kullanılması gerekmektedir. Buna göre, χ^2 değeri ile serbestlik derecesinin (df) karşılaştırılması sonucunun nispeten yüksek olması, “iyi bir fit”in olmaması şeklinde yorumlanabilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Buna ek olarak, araştırmada incelenen uyum iyiliği indeksleri şunlardır: Root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI) ve incremental fit index (IFI). RMSEA .06’dan küçük veya buna eşit olduğunda, CFI .95’ten büyük olduğunda (Hu & Bentler, 1999) ve IFI .90’dan büyük olduğunda (Byrne, 1998) modelin uyumu kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular

Değişkenlerin gerçekleşme düzeyleri ve Pearson korelasyonları

Araştırmada öncelikle öğretmen görüşlerine dayalı olarak yıldırma yaşama düzeyleri ve iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik yaşama düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmada değişkenler arasındaki ilişki de sorgulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. <i>NDÖ</i>	1.46	.49													
2. Kişisel yıldırma	1.48	.56	.95**												
3. İş ile ilgili yıldırma	1.68	.67	.92**	.81**											
4. Fiziksel yıldırma	1.22	.40	.83**	.75**	.60**										
5. <i>İDÖ</i>	3.23	.58	-.45**	-.40**	-.53**	-.19**									
6. İşin kendisi	3.52	.88	-.37**	-.33**	-.43**	-.18**	.81**								
7. Ücret	2.63	.81	-.20**	-.13**	-.32**	-.02	.70**	.43**							
8. Bireylerarası ilişkiler	3.68	.84	-.66**	-.66**	-.66**	-.41**	.69**	.44**	.31**						
9. Başarı, saygınlık, tanınma	3.42	.67	-.29**	-.25**	-.35**	-.15**	.80**	.72**	.44**	.52**					
10. Veli, öğrenci ilgisizliği	2.92	.84	-.08	-.06	-.16**	.05	.61**	.32**	.36**	.22**	.29**				
11. <i>MTÖ</i>	2.70	.40	.43**	.39**	.51**	.20**	-.73**	-.70**	-.47**	-.48**	-.60**	-.39**			
12. Duygusal tükenme	2.47	.83	.44**	.39**	.51**	.22**	-.79**	-.76**	-.51**	-.48**	-.68**	-.44**	.88**		
13. Duyarsızlaşma	1.77	.64	.27**	.26**	.33**	.08	-.55**	-.47**	-.27**	-.43**	-.53**	-.30**	.77**	.61**	
14. Kişisel başarı	3.85	.49	-.04	-.06	-.05	.01	.28**	.19**	.07	.21**	.39**	.19**	-.06	-.33**	-.46**

NDÖ=Negatif Davranışlar Ölçeği, *İDÖ*=İş Doyumu Ölçeği, *MTÖ*=Maslach Tükenmişlik Ölçeği.

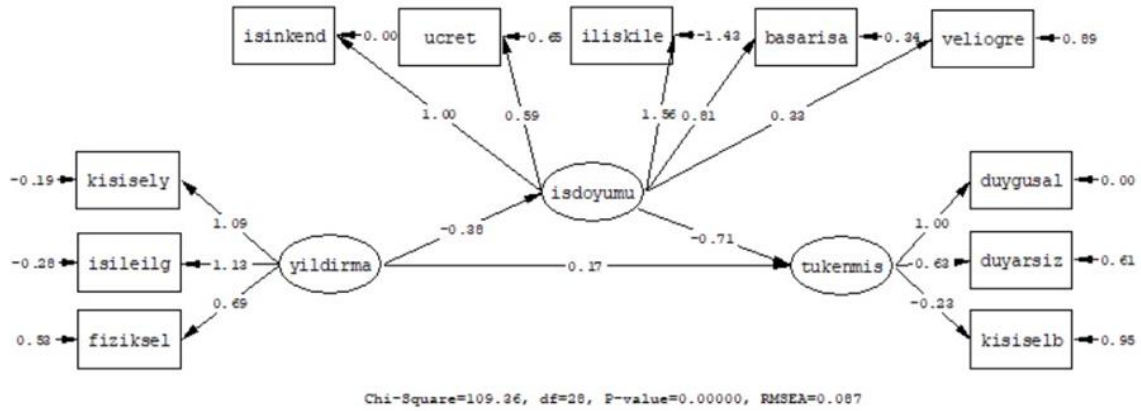
** Correlation is significant at the 0.01 level.

* Correlation is significant at the 0.05 level.

Ölçeklerden alınan puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin yıldırma yaşamlarının neredeyse ‘hiç’ düzeyinde olduğu görülmektedir ($M=1.46$; $SD=.49$). Öğretmenlerin iş doyumunu ($M=3.23$; $SD=.58$) ve mesleki tükenmişlik puanlarının ($M=2.70$; $SD=.40$) ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir. Pearson korelasyon katsayı değerleri, yıldırma ve iş doyumunu arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=-.45$, $p<.01$). Yıldırma ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır ($r=.43$, $p<.01$). İş doyumunu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r=-.73$, $p<.01$).

Teorik modele ilişkin bulgular

Araştırmada ele alınan hipotezlerin Maximum Likelihood Robust Estimation ile test edilmesi sonucunda elde edilen değerler şu şekildedir: $\chi^2=109.36$, ($df=28$, $p<.001$), $\chi^2/df=3.91$, RMSEA=.09, CFI=.98 ve IFI=.98. Bu değerler modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlamı taşımaktadır. Modelin standartlaştırılmış regresyon katsayıları Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Yıldırma ve iş doyumunu ile açıklanan mesleki tükenmişliğe ilişkin yapısal eşitlik modeli

Yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyinin, iş doyumunu aracılığıyla mesleki tükenmişlik yaşama düzeylerini kısmen açıkladığını göstermektedir. Detaylı olarak incelendiğinde, yıldırma ve iş doyumunu arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\gamma=-.37$, $t=-9.03$). Ancak, yıldırma ve tükenmişlik arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\gamma=.17$, $t=6.44$). İş doyumunu ve tükenmişlik arasında ise yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($\beta=-.71$, $t=-18.71$).

Yıldırma, iş doyumununun %14'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyindeki toplam değişimin %14'ü, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi ile açıklanmaktadır. Ayrıca yıldırma, mesleki tükenmişliğin %19'unu açıklamaktadır. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama düzeyindeki toplam değişimin %19'u, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi ile açıklanmaktadır. Buna ek olarak, yıldırma ($\gamma=.17$) ile iş doyumunu ($\beta=-.70$) birlikte, tükenmişliğin %62'sini açıklamaktadır. Bu bulgu, mesleki tükenmişlik düzeyindeki değişimin %62'sinin, yıldırma ile iş doyumunu değişkenleri tarafından doğrudan ve yıldırmanın iş doyumunu değişkeni aracılığıyla dolaylı olarak açıklandığı şeklinde ifade edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi arttıkça iş doyumunu düzeyleri azalmakta ve tükenmişlik düzeyleri artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça iş doyumunu düzeylerinin azaldığı ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arttıkça, mesleki tükenmişlik yaşama düzeyleri azalmaktadır. Bu bulgular, Cemaloğlu ve Okçu (2012), Çam (2010), Dick ve Wagner (2001), Drüge ve diğerleri (2016), Karakuş ve Çankaya (2012), Tanhan ve Çam'ın (2011) araştırma bulguları ile uyumludur. Sonuç olarak, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri, iş doyumunu aracılığıyla mesleki tükenmişlik yaşama düzeylerini kısmen açıklamaktadır.

Araştırmada kullanılan değişkenler üzerinde katılımcıların demografik özelliklerinin etkisi kontrol altında tutularak modelin yeniden test edilmesi önerilebilir. Ayrıca modele örgütsel sinizm, bağlılık gibi farklı değişkenlerin ilave edilmesiyle, bu değişkenlerin birlikte değişimi daha ayrıntılı incelenebilir.

Anahtar Kelimeler

Yıldırma; Mesleki Tükenmişlik; İş Doyumunu; Öğretmenler; Yapısal Eşitlik Modeli

Kaynaklar

- Byrne, B. M. (1998). *Multivariate applications book series. Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cemaloğlu, N., & Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 214-239.
- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243- 259.
- Drüge, M., Schleider, K., & Rosati, A. S. (2016). Bullying and harassment of trainee teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 118-122. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.018>
- Du Toit, M., & du Toit, S. (2001). *Interactive LISREL: User's guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/02678370902815673>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables and least squares methods* (8th ed.). Mooresville, IN: Scientific Software.
- Karakuş, M., & Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Pearl, J. (2000). *Causality: Models, reasoning, and inference*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause and consequences*. USA: SAGE.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. NY: HarperCollins.
- Tanhan, F., & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2704-2709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.174>

**Salgın Sürecinde Okulların Yaşadıkları Ortak Sorun Alanlarına İlişkin
Öğretmen ve Yönetici Görüşleri**
Dilek Kırnık^a, Ramazan Özkul^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Malatya, Türkiye (Sorumlu yazar)
(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Malatya, Türkiye

Giriş

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamayı amaçlayan okulların en önemli unsurlarından biri öğrencilerdir. Okulların kuruluş amacı, öğrencileri yaşamlarında gerekli olan becerilerle donatmak ve toplumun beklentilerini karşılamaktır (Ertürk, 1985; Şişman ve Turan, 2005). MEB mevzuatında yer alan ilköğretim kurumları yönetmeliğinde (26.07.2014 tarihli 29072 sayılı) kurumların amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimleri yanında sosyal, duygusal, kişilik, ahlaki gelişimleri de ön planda tutulmuş ve önemsenmiştir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi ile birlikte farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak kapsayıcı eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında okulların önemi büyüktür. Burada yaşanan öğrenme ve öğretme sürecinin niteliği kadar okulların fiziki yapısı, okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla kurduğu iletişim, okulun sanatsal ve sportif imkanları, sosyal alanları vb. gibi unsurlar da okul yaşamını etkilemektedir. Okullar bu kadar çok değişkenle toplumun amacına yönelik bireyler yetiştirmeye devam etmektedir.

Yaşanan pandemi ile okulların işlevleri değişmiş, öğrenciler okula fiziksel olarak gidemese de öğrenmeye uzaktan eğitimle devam etmişlerdir. Pandeminin yayılma oranına bakılarak bazen uzaktan eğitime geçilse de yüz yüze eğitime de devam edilmiştir. Uzaktan eğitim döneminde okullarda yaşanan sorunlar değişmiş ve artmıştır. Teknolojik imkânsızlıklar, ekonomik sebepler, sağlık sorunları gibi yaşamsal durumlarla birlikte okulların imkânları tartışılmaya başlanmıştır. Ülkemizde maddi imkânsızlıklar, çok kardeş sahibi olma ya da kırsal alanda internet yoksunluğu gibi nedenlerle uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin eğitimle olan ilişkisi zayıflamıştır. Böyle bir süreçte eğitimin niteliğinden ödün vermeden öğrencilerin eğitimsel yaşantılarına devam etmesi, öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik iyi olma halinin desteklenmesi ve en temelde salgın döneminde sorun alanlarının tespit edilerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, salgın sürecinde okulların yaşadıkları ortak sorun alanlarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Nitel yaklaşımın esas alındığı araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Görüşme tekniğine göre yapılan çalışmada, araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin katıldığı araştırmada katılımcılardan pandemi döneminde okullarında yaşadıkları en temel sorunları formda ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme formuna Tablo 1’de yer alan çalışma grubu cevap vermiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

Katılımcılar	f	%
Öğretmen	29	67,4
Yönetici	14	32,6
Toplam	43	100

Tablo 1 de yer alan verilere bağlı olarak araştırmaya 29 öğretmen ve 14 okul yöneticisi olmak 43 katılımcı katılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001; 22).

Katılımcıların verdiği cevaplar aynı soru başlıklarında toplanmıştır. Veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulmuş, kavramlar veya kavramlar arası ilişkiler tespit edilmiştir. Birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ortak bulunan temalar esas alınmıştır. Araştırma kapsamında gönüllü olan öğretmenlerin araştırma sürecine katılması, katılımcılarla görüşmelerde

yeterli süre tanınması, elde edilen bulgulara ilişkin katılımcılardan görüşlerin teyit edilmesi, verilerin analizinde farklı alan uzmanlarından görüş alınması ile araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışmanın uygulama aşamaları açıklanmış ve araştırmanın süreci açık bir şekilde sunulmuştur. Araştırma bulguları temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Bulgular

Tablo 2. Kurumlar arası yaşanan ortak sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Görüşler	f
Öğrenci gelişimi	Öğrencilerin canlı derse katılamaması	27
	Verilen ödevlerin yapılmaması	25
	Kitap okuma oranlarının düşük olması	17
	Öğrencilerin çalışma ortamının olmaması	12
	Öğrencilerin araştırma ve inceleme becerisinin körelmesi	9
	Öğrencilerin dengeli beslenememesi	9
	Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi entegre olamamaları	6
Öğretmen özellikleri	Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin yetersizliği	24
	Öğretmenlerin online sınıf yönetim becerisi	23
	Teknolojik araçların yoğun kullanımının öğretmenlerin sağlığını olumsuz etkilemesi	19
Velilerin öğrenmedeki rolü	Öğrencilerinin gelişimini yeterince takip edememesi	21
	Milli ve ailevi değerlerden uzaklaşılması	6
Okullardaki eğitim uygulamaları	Velilerle etkili iletişim kurulamaması	23
	Okulların sanat, spor gibi eğlenceli aktivitelere yer vermemesi	20
	Müfredatın/mevzuatın sık sık değiştirmesi, bu değişikliklerin takip edilememesi	5
	Yararlı projelerin üretilmemesi	3

Tablo 2 verilerine göre öğretmenler “öğrenci gelişimi, öğretmen özellikleri, velilerin öğrenmedeki rolü, okullardaki eğitim uygulamaları” temalarında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, öğrenci gelişimi temasında öğrencilerin canlı derse katılamaması (f=27), verilen ödevlerin yapılmaması (f=25), kitap okuma oranlarının düşük olması (f=17); öğretmen özellikleri boyutunda öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin yetersizliği (f=24), öğretmenlerin online sınıf yönetim becerisi (f=23), teknolojik araçların yoğun kullanımının öğretmenlerin sağlığını olumsuz etkilemesi (f=19); velilerin öğrenmedeki rolü boyutunda öğrencilerinin gelişimini yeterince takip edememesi (f=21), milli ve ailevi değerlerden uzaklaşılması (f=6); okullardaki eğitim uygulamaları temasında velilerle etkili iletişim kurulamaması (f=23), okulların sanat, spor gibi eğlenceli aktivitelere yer vermemesi (f=20), müfredatın/mevzuatın sık sık değiştirmesi bu değişikliklerin takip edilememesi (f=5) konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle öğrenci gelişimi temasında görüş bildirmeleri dikkat çekicidir.

Tablo 3. Kurumlar arası yaşanan ortak sorunlara ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Görüşler	f
Okulun fiziki ve teknik yapısı	Teknik/İnternet altyapı eksiklikleri	12
	Sınıfların fiziki görünümünün yetersiz olması	11
	Okullarda derslik ve atölye alanlarının yetersizliği	8
	Okul bahçelerinin peyzaj çalışmalarının yetersiz olması	7
Okul finansmanı	Okul bütçelerinin zayıf olması	11
	Okulun temel ihtiyaçlarının karşılanamaması (Kağıt, temizlik malzemeleri vb.)	9
	Okula bağlı konusunda yaşanan sorunlar	9
Donatım ve Materyal	Okullarda sıra, masa vb. temel mobilyaların eksik olması	12
	Bilgisayar, projeksiyon, yazıcı, fotokopi makinesi vb. teknolojik araların eksik olması	8
	Laboratuvar ve atölye malzemelerinin eksik olması	4
Öğrenme süreçleri	Uzaktan eğitime erişim sorunu	13
	Öğretmenlerin planladıkları öğrenme tasarımlarının etkili olmaması	11
	Okullarda sanatsal sportif etkinliklerin az olması	9

	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yetersiz olması	9
	Başarılı öğrencilerin özel okullara yönlendirilmesi	9
	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yetersiz olması	8
	Sınav sonuçlarının okul ve öğretmen başarısı olarak görülmesi	7
Diğer	Okullar arası imkân farklılıklarının yoğun olması	10
	Kurumda atölyelerin işlevsel kullanılmaması	9
	Evrak işleri yoğun olması	8
	Okulların temizlik çalışmalarının geçici görevli kişilerce titiz yapılmaması	8

Tablo 3'te kurumlar arası yaşanan ortak sorunlara ilişkin yönetici görüşleri bulunmaktadır. Tablo verilerine göre yöneticiler "okulun fiziki ve teknik yapısı, okul finansmanı, donatım ve materyal, öğrenme süreçleri ve diğer" olmak üzere 5 temada farklı görüşler beyan etmişlerdir. Yöneticiler okulun fiziki ve teknik yapısı temasında teknik/ internet altyapı eksiklikleri (f=12), sınıfların fiziki görünümünün yetersiz olması (f=11), okullarda derslik ve atölye alanlarının yetersizliği (f=8); okul finansmanı temasında okul bütçelerinin zayıf olması (f=11), okulun temel ihtiyaçlarının karşılanamaması (Kağıt, temizlik malzemeleri vb.) (f=13), okula bağlı konusunda yaşanan sorunlar (f=9); donatım ve materyal temasında okullarda sıra, masa vb. temel mobilyaların eksik olması (f=12), bilgisayar, projeksiyon, yazıcı, fotokopi makinesi vb. teknolojik araçların eksik olması (f=8), laboratuvar ve atölye malzemelerinin eksik olması (f=4); öğrenme süreçleri temasında uzaktan eğitime erişim sorunu (f=13), öğretmenlerin planladıkları öğrenme tasarımlarının etkili olmaması (f=11), okullarda sanatsal sportif etkinliklerin az olması (f=9); diğer temasında okullar arası imkân farklılıklarının yoğun olması (f=10), kurumda atölyelerin işlevsel kullanılmaması (f=9), evrak işleri yoğun olması (f=8) ve okulların temizlik çalışmalarının geçici görevli kişilerce titiz yapılmaması (f=8) konularında görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Salgın sürecinde okulların yaşadıkları ortak sorun alanlarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenler, öğrenci gelişimi temasında öğrencilerin canlı derse katılamaması, verilen ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması, kitap okuma oranlarının düşük olması; öğretmen özellikleri boyutunda öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin yetersizliği, öğretmenlerin online sınıf yönetiminde zorlanması, teknolojik araçların yoğun kullanımının öğretmenlerin sağlığını olumsuz etkilemesi; velilerin öğrenmedeki rolü boyutunda öğrencilerinin gelişimini yeterince takip edememesi, milli ve ailevi değerlerden uzaklaşılması; okullardaki eğitim uygulamaları temasında velilerle etkili iletişim kurulamaması, okulların sanat, spor gibi eğlenceli aktivitelere yer vermemesi, müfredatın/mevzuatın sık sık değiştirmesi bu değişikliklerin takip edilememesi konularını sorun olarak ifade etmişlerdir. Glasser'e (1999) göre bir okulun yaşam kalitesini arttırmak için öğrenci ve öğretmenlere yönelik ilgi çekici olan çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin beyan ettikleri sorun alanları özellikle eğitim ortamının verimliliğini arttırma, öğretmenlerin etkili uygulamalar yapmasına fırsat tanıma açılarından önemli olduğu söylenebilir. Bu sorunlar öğrenme süreçlerinin daha ilgi çekici olması açılarından ele alınması önerilmektedir.

Kurumlar arası yaşanan ortak sorunlara ilişkin yöneticiler, okulun fiziki ve teknik yapısı temasında teknik/ internet altyapı eksiklikleri, sınıfların fiziki görünümünün yetersiz olması, okullarda derslik ve atölye alanlarının yetersizliği; okul finansmanı temasında okul bütçelerinin zayıf olması, okulun temel ihtiyaçlarının karşılanamaması, okula bağlı konusunda yaşanan sorunlar; donatım ve materyal temasında okullarda sıra, masa vb. temel mobilyaların eksik olması, bilgisayar, projeksiyon, yazıcı, fotokopi makinesi vb. teknolojik araçların eksik olması, laboratuvar ve atölye malzemelerinin eksik olması; öğrenme süreçleri temasında uzaktan eğitime erişim sorunu, öğretmenlerin planladıkları öğrenme tasarımlarının etkili olmaması, okullarda sanatsal sportif etkinliklerin az olması; diğer temasında okullar arası imkân farklılıklarının yoğun olması, kurumda atölyelerin işlevsel kullanılmaması, evrak işleri yoğun olması ve okulların temizlik çalışmalarının geçici görevli kişilerce titiz yapılmaması konularını sorun olarak ifade etmişlerdir. Kayıkcı ve Sayın'a (2010) göre öğrencinin bir bilgiyi tam olarak öğrenebilmesi için onun o bilgiyi öğrenmeye açık ve istekli olması gereklidir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri; öğrencilerin, okul türlerine, öğrenci sayılarına, yaşlarına ve okullarının sahip olduğu fiziksel ve sosyal imkânlarına göre değişmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenmeye açık olması için belli ortam düzenlemeleri ve materyal ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Öğrenme süreçlerinin zenginleşmesi için eğitim ortamlarının fiziki ve teknik yapısının güçlendirilmesi ile birlikte farklı materyallerin kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler “öğrenci, öğretmen, veli, okul” odağında yaşadıkları sorunları ifade ederken yöneticiler “okulun fiziki ve teknik yapısı, okul finansmanı, donatım ve materyal, öğrenme süreçleri ” temalarında sorunları belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle öğrenci kökenli sorunları ifade etmeleri uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Yöneticilerin daha çok eğitim öğretimin yapılması için imkan ve ortamların hazırlanmasına ilişkin görüşleri olurken öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinin etkili olması ile ilgili sorunları olduğu görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalarda teknolojik donanım seviyesi iyi olan, öğretme durumlarında öğrencilerin öğrenme özellikleri esas alınan, olumlu iletişim kanalının kullanıldığı, okul kararlarında herkesin fikrinin alındığı vb. özellikleri olan eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmenlerin memnun olduğu görülmüştür (Kıyıcı, 2003; Mert, 2004). Bu kapsamda okullarda sorunlar yaşanmaması için öğretmen ve öğrencilerin temel ihtiyaçları göz önünde tutularak gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Salgın Süreci; Uzaktan Eğitim; Temel Eğitim Sorunları.

Kaynaklar

- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (582-583). USA: SAGE Publications.
- Ertürk, S. (1985). *Problems on quality of education in curriculum development*, Ankara: Hacettepe University.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları 1. Basım
- Kayıkcı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 207-224.
- Kıyıcı, M. (2003). *İnternet destekli öğretimde öğrenci memnuniyeti*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya
- Mert O. T. (2004). *Sakarya Üniversitesi Vakfı Kolejinde öğrenci memnuniyetinin ölçümü ve analizi* (Özet). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Sakarya.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. (Ed. Yüksel Özden). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. (99- 146.) Ankara: Pegem yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Mesleki Özerkliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri
Ramazan Özkul^a, Dilek Kırnık^b

(a) Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Malatya, Türkiye (Sorumlu yazar)
(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Malatya, Türkiye

Giriş

Değişen eğitim koşulları ve farklı öğrenme ortamları öğretmenleri, sorumluluk alanlarında farklı kararlar almaya mecbur bırakmıştır. Öğretmenin kendi mesleği ile ilgili bağımsız karar verme ya da tercih etme özgürlüğü olarak tanımlanan mesleki özerklik, her eğitimcinin eğitim sürecinde sıklıkla karşılaştığı/ karşılaşılabileceği bir kavramdır. Öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılarına çıkan kritik durumlarda nitelikli kararlar almaları ve doğru tercihler yapabilmeleri için gerekli olan mesleki özerklik tüm sürecin etkililiğini artırır. Öğretim müfredatının belirlenmesinden öğrenci başarısının tespit edilmesine, özlük haklarından disiplin işlerine kadar geniş bir yelpazede uzanan mesleki özerklik konuları aynı zamanda mesleki özerkliğin bir sınır olmalı mı? sorusunu da akla getirmektedir. Moomaw'a (2005) göre öğretmenler için özerklik sınıf içindeki yapılan etkinliklerle birlikte okul ve sınıf içi yapılan düzenlemeler, disiplin uygulamaları, müfredat yapıları, akademik çalışmalar, kişisel ve mesleki gelişim, okul finansman kaynaklarının kullanımı gibi alanları kapsamaktadır. Öğretmenlerin görevlerini yaparken kendi mesleki sınırlarını bilmesi elbette önemlidir ancak öğretmenlik mesleğinin profesyonel yapısı dikkate alındığında tüm konu ve alanlarda belli bir yetki alanı tanınması gereklidir (Webb, 2002; Ingersol, 2007). Bu sınır ülkeden ülkeye değişmekle birlikte genellikle kanun, tüzük ve yönetmelikle belirlenmiştir. Eğitimsel niteliğin artması için öğrenci, okul, meslektaş vb. açılardan yararlı olunabileceği konularda eğitimciler bağımsız karar almak konusunda inisiyatif kullanabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde mesleki özerkliğin; farklı konu alanları ile ilişkilendirildiği ve mesleki özerklik ile eğitimin niteliği arasında ilişki tespit edilmeye çalışıldığı görülmüştür (Canbolat, 2020; Bayat, 2007; Aral ve diğ., 2014). Öğretmenlerin mesleki özerklik algıları ve yeri geldiğinde özerk olarak davranmaları öğrencilerin başarısını etkilediği gibi öğretmenlerin stres ve kaygı seviyesini düşürmekte, mesleki yeterlilik algısını yükseltmektedir (Froeschle & Crews, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını belirlemek, özerk oldukları ve olmak istedikleri alanları belirlemek ve özerkliğin önündeki engelleri tespit etmek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı mesleki özerkliğe ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya'da görev yapan 11 öğretmenle yapılan çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış form ile mesleki özerklik konusunda öğretmenlerin görüşleri toplanmıştır. Araştırma grubu kolay erişilebilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Merkezde yer alan, öğretmen sayısı fazla olan okullara gidilerek araştırma amacı ve kapsamı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin cinsiyet, branş ve hizmet yılı bilgileri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Hizmet Yılı
Ö1	E	Bilişim Teknolojileri	12
Ö2	K	İngilizce	10
Ö3	K	Sınıf Öğretmeni	18
Ö4	E	Teknoloji ve Tasarım	28
Ö5	K	Fen ve Teknoloji	6
Ö6	E	Görsel Sanatlar	13
Ö7	E	Beden Eğitimi	17
Ö8	E	Matematik	14
Ö9	E	Matematik	13
Ö10	K	Matematik	14
Ö11	E	Rehberlik	10

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 7' si erkek ve 4' ü kadın öğretmendir. Hizmet yılları 6 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Her branş düzeyinde öğretmenlerden görüş almaya özen gösterilmiştir. Öğrenim düzeyleri tabloda ifade edilmemiş olup, 1 öğretmen doktora, 4 öğretmen yüksek lisans (3 ü doktora öğrenimine devam ediyor) ve 6 öğretmen lisans mezunudur.

Araştırmada 3 demografik, 6 konu ile ilgili açık uçlu olmak üzere 9 soru sorulmuştur. Öğretmenler mesleki özerklik kavramının anlamı, özerk olduğu, olmadığı ve olmak istedikleri alanlara, mesleki özerkliği engelleyen faktörlere ve mesleki özerkliğin eğitim niteliği üzerine etkilerine ilişkin konu alanlarında görüş bildirmişlerdir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e (2011) göre önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımları betimsel analizdir. Bu kapsamda öğretmenlerin seçmeli kategoride doldurdıkları cevaplar betimsel analize göre değerlendirilmiştir. İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu kapsamda açık uçlu soruların soruların değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin özellikle kendi branşları ile ilgili olarak müfredat, öğretim materyalleri, ders planlama süreci ve öğretimde teknoloji kullanımı başta olmak üzere farklı konularda temalar belirlenmiştir. Ayrıca okulun ve okul çevresinin imkanları noktasında karşılaşılan sorunların çözümü noktasında özerk hareket etme ile ilgili temalar belirlenmiştir. Okul yönetimi ve daha üst yönetim kademeleri ve ilgili paydaşlarla olan ilişkiler noktasında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle bazı bulgular elde edilmiştir. Öğrenci-veli ve okul aile birliği noktasında öğretmenlerin ihtiyaçları karşılama ve karşılaşılan sorunların çözümü noktasında yeterli destek göremediklerini ifade etmişlerdir. Fiziki mekanlar ve materyal eksikliği öğretmenlerin özerk kararlar almalarında ve ona göre hareket etmelerinde en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan gelen görüşlerin bir kısmı aşağıda ifade edilmiştir.

- Ö1 (*Bilişim Teknolojileri öğretmeni, doktora yapıyor, öğretmenlikte 12. yıl*) Kendi dersim için mesleki özerklik kavramına kısmen de olsa sahip olduğumu düşünüyorum. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitimle beraber ders içerik ve aktivitelerinin belirlenmesinde geleneksel eğitim yöntemlerinin yanında web 2.0 araçlarını da kullanmaktayım. Bu durum öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği için daha verimli bir ders planı oluşturmamı sağlamıştır. Ayrıca temel kazanımların yanında güncel konuları da takip edebilme imkanı sağlanmıştır.
- Ö2 (*İngilizce öğretmeni, başarılı olduğu için ödül almış, meslekte 10. yıl*) Öğretmenlerin Türkiye' de yeteri kadar özerk olduğunu düşünmüyorum. Dayatılmış bir tane plan bütün öğrencilere öğretiliyor. Çocukların hazır bulunuşluğu, sosyo çevresi vb. özelliklerinin göz ardı edildiğini düşünüyorum. Öğretmenler sene başında her sınıfa uygun kendi planlarını ve kazanımlarını oluşturmalıdır. İnternette doğrudan indirilen planlar tekdüze ve öğretmeni de daha fazla pasifleştirip, üretkenliğini azalttığını düşünüyorum. Kendilerinin hazırladıkları planlara daha çok hakim olacaklarını düşünüyorum.
- Ö3 (*Sınıf öğretmeni, Kitap yazım komisyonunda görevli, hizmette 18. yıl*) Kitap yazım sürecinde ilk başladığımızda amacımız öğrenciyi her açıdan tatmin edecek hem bilgi düzeyinde hem beceri düzeyinde hem de öğrendiklerini uygulayabileceği düzeyde bir kitap hazırlamaktı. İlk temayı da o şekilde hazırladık hem öğrettik hem eğlendirdik hem de uygulattık. Yani bir öğretmen bu temayı işlerken kaynak kitaba dahi gereksinim duymayacaktı. Ama ilk inceleme sonucunda eleştiriler bizi klasik bir ders kitabı rotasına çevirdi. Yaptığımız her etkinliği kazanımlara bağlamak zorundasınız denildiği için birçok verimli etkinliğimiz çıkarıldı. Yazım sürecinde bizi yoran bir başka şeyde metin seçimi idi. Metinleri kitap yazarı olarak bizler yazamıyorduk. Bu da konuya uygun metin bulmayı zorlaştırıyordu. Çünkü metinler mutlaka bir kitapta, dergide, makalede vb. basılmış olmak zorunda ve yazarların kendisinde ve daha önce yazmış oldukları kitaplarda aykırı bir durum olmamak zorundaydı. Süreç hala bu şekilde devam ediyor.
- Ö4 (*Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, her yıl okulunda Tübitak 4006 projelerini yürütüyor, hizmette 28. yıl*) Eğitim sınırsız mekan istiyor. Bahçede, koridorda, başka bir sınıfta çalışma yapabilmelisin. Bu çalışmalarını yaparken diğer öğretmenler ve idare sana farklı gözle bakılıyordu. Bu çalışmalarını yaparken ya idareye ya da veliye yaranmak gibi algılanıyordu.

- Ö5 (*Fen ve teknoloji öğretmeni, kırsal bölgede çalışıyor, hizmette 6. yılı*) Öğretmenin aldığı kararlara saygı duyulmalı, öğrencilere karşı gerekli disiplin kurallarını öğretmen kendi uygulayabilmelidir. Öğretmenler mesleki itibarlarını her daim korumalıdır. Öğretmen yetersizliği sebebiyle öğretmene idari görev verilmemelidir. Öğretmen görev olarak nerede mutlu ise orada görev yapmalıdır. Proje konularında idari, öğretmen kısıtlaması yapılmamalıdır. Öğretmen idareci olarak görev yapıyor olsa da projelerde de görev almalıdır. Öğretmen eğitim programlarında, idari konularda etkin rol almalıdır.
- Ö6 (*Görsel sanatlar öğretmeni, bölüm birincisi olarak mezun olmuş, Hizmette 13. yıl*) Öğretmenler yeri geldiğinde dersi müfredattan bağımsız işleyebilmelidir. Bu öğretmenin eğitimde mesleki özerkliğine en bariz örnektir. Bir anlamda da kendine olan özgüveni ve alanına ne kadar hakim olduğunu gösterir. Çünkü öğretmen mesleki özerkliğini kullanarak öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerini de dikkate almış olacaktır.
- Ö7 (*Beden eğitimi öğretmeni, sürekli spor müsabakalara katılıyor, Hizmette 17. yıl*) Görev yaptığım okulda özellikle voleybolda yetenekli olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerle hemen hemen her gün okul çıkışında egzersiz kursu kapsamında antrenman yapmaktayız. Kız voleybol takımı olarak 2 defa üst üste İl birinciliği ve bölgede dereceler elde ettik. Bu süreçte gerek izinler gerekse maddi olarak okulun imkanlarının kısıtlı olması beni ve öğrencileri çok zorladı. En azından bu tür faaliyetlerin desteklenmesinde okulun ya da çalıştırıcı öğretmenin kullanabileceği bir bütçenin olması ve izin sürecinin daha kolay halledilebilir olması gerekmektedir. Ben özerklik olarak özellikle okul dışı faaliyetlerde daha esnek hareket etmeyi anlıyorum.
- Ö8 (*Matematik öğretmeni, doktora yapmış, hizmette 14. yıl*) Mesleki özerklik olarak iki konuda görüş bildirmek istiyorum. Lisansüstü eğitim aldığım süreçte okul yöneticilerinden ders programı ile ilgili yeterli desteği alamadım. Çünkü mevzuat gereği yapacakları değişikliklerin sınırlı olduğunu ifade ettiler. Okul yöneticilerinin ders programlarını ayarlama noktasında bile bu kadar mevzuata takılmaları özerklik konusunda bir handikap olarak görülmektedir. Matematik dersi ile ilgili öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişmesinde kaynakların çeşitlenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının gerek EBA, gerekse yardımcı kaynaklarla ilgili çalışmalarını olumlu buluyorum. Ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması ve öğrencilere her sene başında verilmesi yine olumlu bir durumdur. Özerklik konusunda bu çeşitliliğin sağlanmış olması ve çok sayıda kaynağın erişime açılmış olması bizlere kolaylık sağlamaktadır.
- Ö9 (*Matematik öğretmeni, yüksek lisans yapmış, hizmette 13. yıl*) Salgınla birlikte artık hiç bir şeyin eskisi gibi olmayacağını düşünüyorum Artık merkezi yönetimlerce alınan kararların daha yerel düzeyde alınması ve öğretmenlerin daha özerk hareket etmelerine imkan sağlanmalıdır. Bu durumun üst düzey yöneticilerce dile getirilip öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır.
- Ö10 (*Matematik öğretmeni, doktora yapıyor, hizmette 14. yıl*) Bulduğum okulda yönetici olarak görev yapmaktayım. Ayrıca matematik uygulamaları dersine giriyorum. Ancak hem yönetici hem de derse girme zorunluluğunun olmasını (haftada 6 saat) doğru bulmuyorum. Yöneticiliğin öğretmenlikten ayrılması ve herkesin kendi işini yapması daha özerk hareket etmesine katkı sağlayacaktır.
- Ö11 (*Rehberlik öğretmeni, hizmette 10.yıl*) Bu çağda merkezi yönetimler sadece eğitim kurumlarının değil diğer farkı kurumlarında en büyük sorunlarının başında gelen bir durum olarak değerlendirilmeye başlandı. Ben 2023 eğitim vizyonu çalıştayına katıldım ve bu konunun gündeme gelmesinde en önemli başlıklardan biri 2023 eğitim vizyon belgesi olduğunu düşünüyorum. Her bir okulun var olan imkânlarını dikkate alarak yapacağı planlarla kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu yerden kat ettiği mesafeye göre değerlendirilmesi gerektiğine katılıyorum. Bu durum özerk hareket etmelerini ve okullarını geliştirmeye yönelik çaba sarf etmelerini sağlayacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle özellikle öğretmenlerin vurgulamış oldukları noktalar dikkate alındığında; öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere kendilerini geliştirmeye dönük daha fazla sosyal psikolojik ve teknik destek verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu durumda ayrıntılı ihtiyaç analizlerine dayalı olarak bireysel bazda verilen bu tür destekler yöneticilerin ve öğretmenlerin yetkilerinin artırılmasına katkıda bulunduğu ölçüde özgürlüklerinin artırılmasına da katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin ve okulların özerkliği farklı amaçlar için çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Özerklik kavramı öğretmen profesyonelliği ile ilişkilendirilmiştir (Whitty, 2000). Son yıllarda, özerklik kavramı, serbest bir piyasada özerk aktörlerin sınırsız rekabetini ön plana çıkaran yeni ve oldukça farklı bir şekilde kullanılmıştır. Bu bakış açısına göre, okulların özel işletmeler gibi hareket etmeleri, piyasa mekanizmaları aracılığıyla eğitim uygulamalarının daha kaliteli ve maliyet verimliliğini sağlama hedefleri ile çalışan ve birbirleriyle rekabet eden öz-denetim kurumları oluşturmaları gerekmektedir (Hangartner ve Svaton, 2013). Bu durum okul temelli uygulamaları ön plana çıkarmaktadır (De Grauwe, 2005). Okul özerkliğinin göstergeleri, öğretmenlerin nitelikleri, öğretmenlerin özlük hakları ve okullardaki bütçe tahsisleri olarak ifade edilmektedir (Ikeda, 2011).

Araştırma bulguları öğretmenlerin genellikle yapmak istedikleri etkinlikler, projeler ve farklı çalışmalarla ilgili olarak isteklerinin olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda özerklik herhangi bir durumda hareket özgürlüğünden daha ziyade bireyin kendi yaşamının gidişatını özgürce yönlendirmesi gerektiğine dair daha genel bir fikirdir (Young 1986). Bireyin özerk bir yaşam sürmesi için tam olarak ne gerekli olduğu ile ilgili olarak kişinin yaşam boyunca kendi yolunu çizmesi, neyin değerli ya da yapmaya değer olduğuna dair kendi anlayışını geliştirmesi için bağımsız olması, işlerini kontrol altına almak için gerekli bilinç ve güce sahip olması ve kişiye çok çeşitli seçenekler sunan bir ortam sağlanması önemlidir (Wall, 2003).

Araştırma bulguları öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesi için okul yönetimi ve öğretmenlerin daha özerk kararlar almalarını ve farklı faaliyetlerle bunları desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Lindley (1986), zorunlu eğitimin ve okullarda çocuklara uygulanan çeşitli zorlamaların, onların özerkliklerini açıkça ihlal ettiğini savunmaktadır. Ayrıca, toplumda ve okulda bunun kabul edilebilir olduğuna dair yaygın bir görüş de işaret ediyor, çünkü çocuklar üzerindeki kısıtlamalar genel olarak “onların iyiliği için ve özellikle de yetişkin olarak potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak için gereklidir” şeklinde düşünceye sahip olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda zorunlu eğitimin zaman zaman içinde çocukların genel özerklik çıkarlarını destekleyip desteklemediğine göre değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak; değişen koşullarda ortaya çıkan ihtiyaçlar, sistemi daha demokratik ve sorunun yerinden çözümüne dönük kararlar almaya zorlamaktadır. Fakat bu zorlamanın sonuç vermesi önemli ölçüde yerel kadroların yetkinliği ile ilgilidir. Dikey örgüt modelleri liderin yetkinliğine bağlı olarak yetkinin merkezde toplanmasını öngörmektedir. Bu tür örgütler askeri örgütler gibi emir-komuta içerisinde çalışırlar. Oysa eğitim örgütleri bilim ve sanatla ilgilenen, insan için bir şey üreten değil insanın kendisini üreten örgütler olması nedeniyle daha özgürlükçü ve yatay ilişkiler olması gereken örgütlerdir. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde zümre öğretmenler kurulu ve okul öğretmenler kurulunun güçlendirilmesi okul özerkliği anlamında okula dayalı yönetim anlayışı açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki özerklik; okul özerkliği; Öğretmen.

Kaynaklar

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ... & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: var olan ve olası politikalarının bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171.
- De Grauwe, A. (2005). *School-based management (SBM): Does it improve quality? Paper commissioned for the EFA global monitoring report 2005, The Quality Imperative*.
- Froeschle, J. G. & Crews, C. R. (2010) Examining teacher perspectives of creative relaxation. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(3), 209-304.
- Hangartner, J., & C. J. Svaton. (2013). From autonomy to quality management: Npm impacts on school governance in Switzerland. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 354–369. doi:10.1080/00220620.2013.822352.
- Ikeda, M. (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA in focus 2011/9 (October). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>.
- Lindley, R. (1986). *Autonomy*. London: Macmillan.
- Moomaw, W. E. (2005). *Tacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale. A Dissertation Submitted*. USA: The University Of West Florida.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Wall, S. (2003). Freedom as a political ideal. In *Autonomy*, E.F. Paul et al. (eds), 307–334. Cambridge: CUP.
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281–295. doi:10.1080/13674580000200121.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seckin Yayıncılık.
- Young, R. (1986). *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*. London: Croom Helm.

Yeni Normalde Derinleşen Uçurum

Berna Yüner^a, Behiye Dağdeviren Ertaş^b

(a) Berna Yüner, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye

(b) Behiye Dağdeviren Ertaş, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye

Giriş

Eğitim ve ekonomi birbiriyle doğrusal ilişkisi olan iki alandır. Her bir alandaki ilerleyiş bir diğerini aynı yönde etkilemektedir (OECD, 2001; UNDP, 2013). Eğitime yapılan yatırımların hem bireysel hem de toplumsal getirileri yüksek olmaktadır. İlişkinin diğer yönünde ise sahip olunan ekonomik imkanlar alınan eğitimin düzeyini ve niteliğini etkilemektedir.

Dünya üzerinde yoksulluk her geçen gün artmakta, buna bağlı olarak bireylerin eğitimden yararlanmalarındaki eşitsizlikler derinleşmektedir. Gelir grupları arasındaki farkın çocukların aldığı eğitimin niteliğine etkisinin azaltılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden biri fırsat ve imkan eşitliğidir. Bu ilke ile öğrencilerin sosyal orijinlerinden bağımsız olarak aynı kalitede eğitim alması hedeflenmektedir. Ancak günümüzde hala en temel eğitim imkanlarına ulaşmada ciddi sıkıntı yaşayan çocuklar bulunmaktadır. 21. yüzyıl itibari ile eğitime ulaşma sayısında artış gözlemlense de rakamlar hedeflerin oldukça gerisinde kalmaktadır. Dünya genelinde, çocukların ancak %88'i ilkökul, ergenlerin %72'si ortaokulu ve gençlerin %53'ü liseyi tamamlayabilmektedir. Özellikle kırsal alandaki nüfus, çalışmak zorunda olan çocuklar, sokak çocukları eğitime ulaşmada dezavantajlı durumdadır (UNESCO, 2015). Ülkelerin ekonomik durumu ise eğitim arzının niteliğindeki en önemli değişken olmayı sürdürmektedir. Düşük gelirli ülkelerde durum daha vahim bir hal almaktadır.

Eğitimle öğrencilerin hedef davranışları kazanarak kendilerini geliştirmeleri amaçlanır. Edinilen kazanımlarla hem bireyin müreffeh bir yaşam sürmesi hem de toplumsal kalkınmada rol alması beklenir. Özellikle temel eğitimin zorunlu kılınmasıyla her bir bireyin eğitime ulaşması amaçlanır. Ancak ekonomik koşullar sonucu oluşan eğitim ortamı ve çıktı farklılıkları, bu amaçla çelişmektedir. Eğitim arzındaki eşitsizlik, eğitim alan bireylerin imkanlarını şekillendirmekte ve eşitsizliği sürdürmektedir. Dolayısıyla eğitim var olan eşitsizlikleri derinleştirerek sürdüren bir süreç olmakla eleştirilmektedir (Gutiérrez ve Tanaka, 2008). Küresel olarak bakıldığında da gelişmiş ülkeler ile az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki ekonomik farklılığın eğitime de aynıyla yansdığı görülebilmektedir.

2019 itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüs salgını nedeniyle tüm dünyada eğitim sistemlerinde zorunlu değişikliklere gidilmiştir. Okullar kapatılmış, çevrimiçi ya da televizyon üzerinden uzaktan eğitim gibi alternatifler işe koşulmuştur. Ülkeler pandemi sürecindeki kaybı en aza indirme çabası içerisinde ancak bu süreçte de ülkelerin ekonomik koşulları, sunabildikleri eğitim hizmetini etkilemiştir.

Aşının bulunması, insanlığın bu hastalığa karşı nasıl korunması gerektiğinin öğrenilmesi, bir başka ifade ile küresel virüs karşısında ilk şokun atlatılmasıyla beraber okullar sınırlı olsa da yeniden açılmaya başlamıştır. Ancak yapılan açıklamalarla görülmektedir ki koronavirüs sonrası hayatımızda “yeni normal” vardır. Eğitim sistemleri yeni normal ile karakterize edilen COVID-19 sonrası döneme hazırlanıyor. Bu ifade ilk olarak iş alanında ortaya çıkmıştır. Ekonomistlerin, durgunluktan sonra endüstriyel ekonomilerin normale döneceğine dair inancını uyararak için kullanılmıştır (El-Erian, 2010). Yeni normal, yoğun bir değişim meydana geldikten sonra olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir olay gerçekleştikten sonra kabul edilen, alışılmış, olağan durumun yerine geçmektedir. Mevcut yeni normal düzende okullar açık olsa da uzaktan eğitim öğrencilerimiz hayatının bir parçası olacaktır. Bu nedenle uzaktan eğitimin nasıl yürütüldüğünün, süreçteki farklılıkların, eksikliklerin tespiti önümüzdeki süreçte yol gösterici olacaktır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışma Koronavirüs salgını nedeniyle yaşanan okul kapanmaları sürecinde ülkelerin yöntemlerini incelemektedir. Ayrıca gelir düzeyinin bu süreçte izlenen yöntemlerdeki farklılığa etkisi ele alınmaktadır

Yöntem

Bu çalışma Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Dünya Bankası ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen COVID-19 Okul Kapanışlarına Milli Eğitim Tepkileri Araştırması (Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures) sonuçlarına dayanmaktadır.

Anket, güncel düzenlemelerin belirlenmesi için belirli aralıklarla gerçekleştirilmektedir:

1. Veri toplama Mayıs 2020-Haziran 2020
2. Veri toplama Temmuz 2020 -Ekim 2020
3. Veri toplama Şubat 2021- Nisan 2021

Anketi ülkelerin eğitim bakanlığı yetkilileri doldurmuştur.

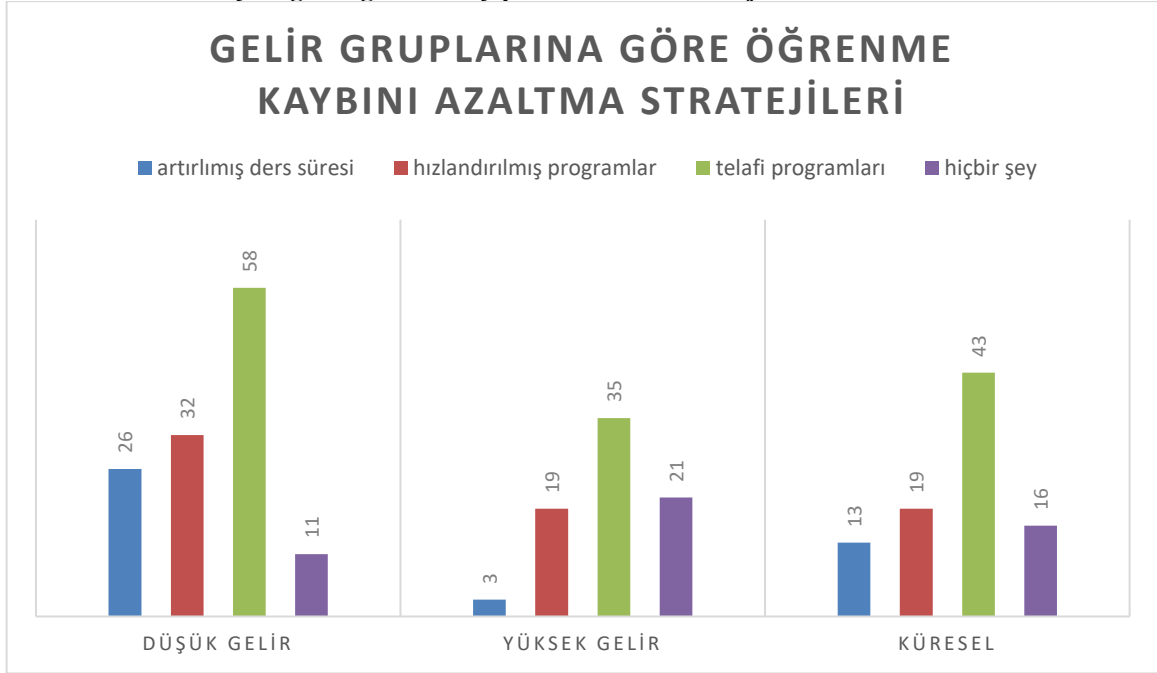
Araştırma grubu

Anket, okul eğitiminden sorumlu merkezi veya merkezi olmayan seviyelerdeki Eğitim Bakanlığı yetkilileri için tasarlanmıştır. Anketin tamamlanması ile ilgili olarak eğitim bakanlıkları ve istatistik birimleri ile iletişime geçilmiştir. İdeal olarak, ülke adına yanıtları toplamak ve göndermek için bakanlık bünyesinde bir birim atanması önerilmiştir. Çalışmaya 149 ülke katılmıştır. Anket, yükseköğretim ile teknik ve mesleki eğitim ve öğretim dışındaki tüm eğitim seviyeleri içindir. Ülkelerin isimleri yayınlanmamaktadır. Ülkeler, düşük, düşük orta, yüksek orta ve yüksek olarak dört gelir grubuna ayrılmışlardır. Mevcut çalışmada düşük ve yüksek gelir grupları incelenmiştir.

Bulgular

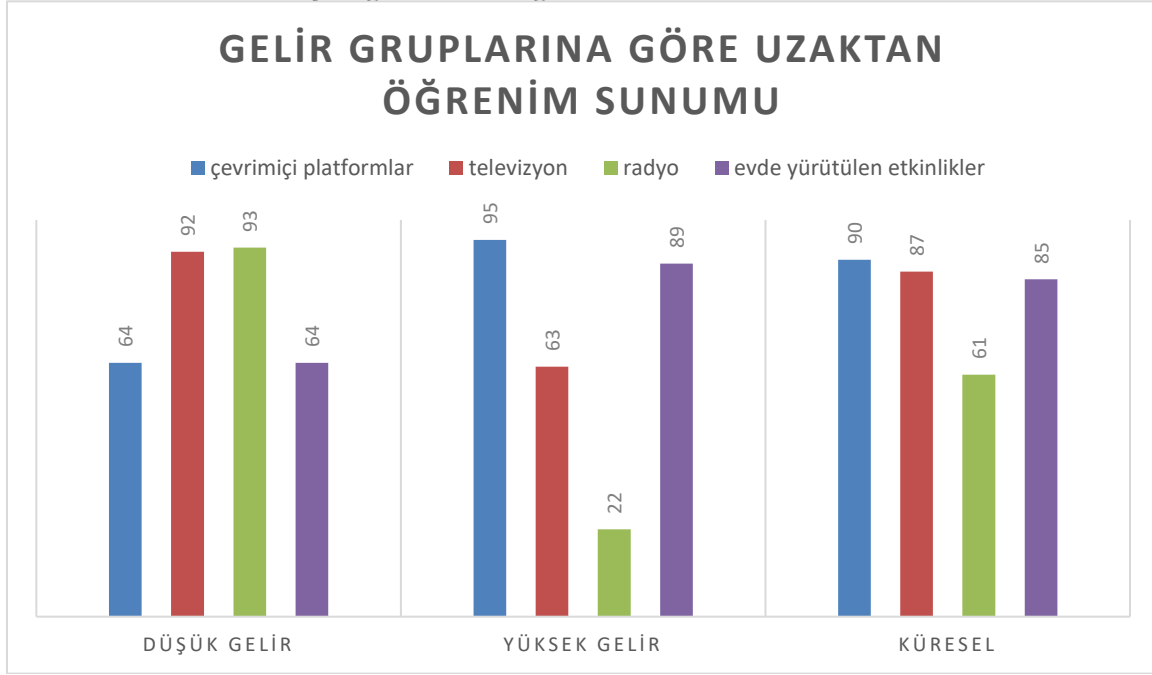
Bu bölümde bulgular grafikler şeklinde sunulmuştur.

Grafik 1. Gelir düzeyine göre öğrenme kayıplarını azaltma stratejileri



Grafik 1'den izlenebileceği üzere 149 katılımcı ülke içerisinde öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirmek için izlenen yol telafi programlarıdır (%43). Bunu sırasıyla hızlandırılmış programlar (%19) izlemektedir. Gelir grupları açısından izlendiğinde düşük gelir grubundaki ülkelerin yüksek gelir grubundaki ülkelere göre daha yüksek oranlarda kayıpları azaltma stratejileri izledikleri görülebilir. Bu durum düşük gelirli ülkelerdeki eğitim düzeyinin, yüksek düzeyli ülkelere göre zayıf olmasıyla açıklanabilir. COVID-19 gibi küresel bir salgın tüm yaşamı olduğu gibi eğitim sistemlerini de olumsuz etkilemiştir. Ülkelerin olumsuz etkileri en aza indirebilmek için gerekli adımları atmaları gerekmektedir. Özellikle eğitim ve kalkınma arasındaki ilişki düşünüldüğünde düşük gelirli ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınabilmesi için eğitimi daha fazla yatırım yapması gerekmektedir. Bu ülkelerin alması gereken yol daha fazladır. Bu durum öğrenme kayıpları açısından izlenen stratejilerin düşük gelirli ülkelere daha fazla olmasını açıklayabilir.

Grafik 2. Gelir düzeyine göre uzaktan eğitim sunumu

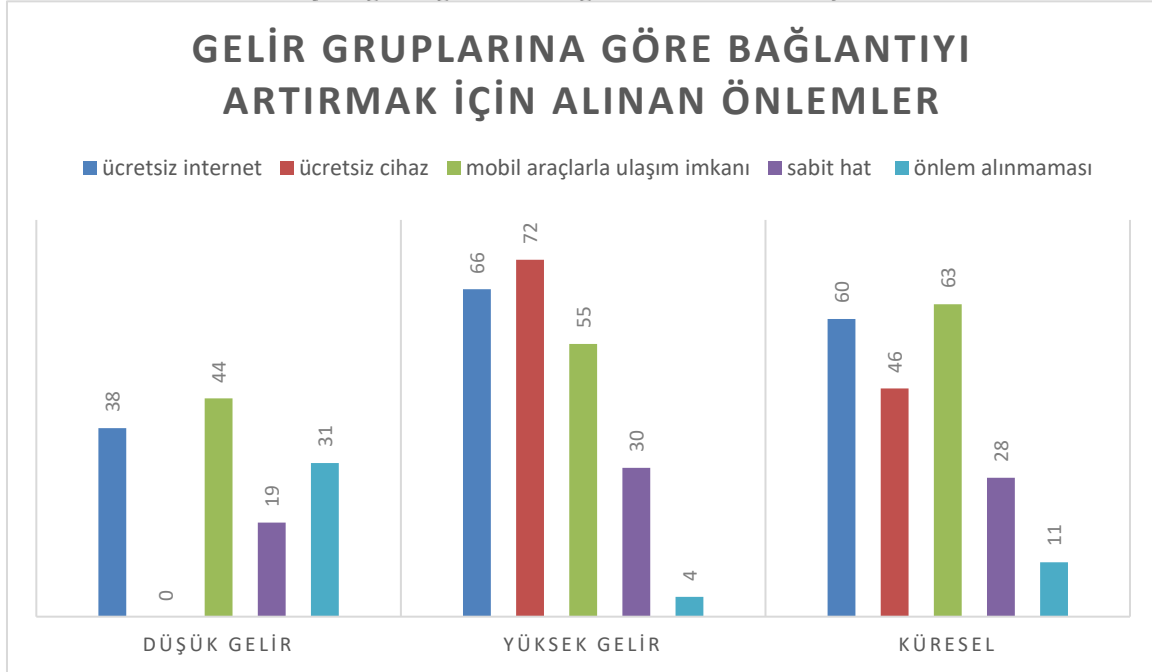


COVID-19 süreciyle birlikte yüz yüze eğitimlere alternatifler yaşantımıza girmiştir. Küresel olarak bakıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarının %90 kullanımla en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla televizyondan yürütülen öğretim etkinlikleri (%87), evden yürütülen etkinlikler (%85) ve radyodan (%61) yürütülen etkinlikler izlemektedir.

Gelir grupları açısından kıyaslandığında yüksek gelirli ülkelerde çevrimiçi platformlar %95 kullanıma sahipken düşük gelirli ülkelerde %64'le sınırlı kalmıştır. Eğitim etkililiği açısından uzaktan eğitimde izlenen uygulamalar içerisinde en yararlısının çevrimiçi platformlar olduğu ifade edilebilir. Zira bu platformlar öğrencinin derse katılımını sağlayabilmektedir. Ancak akıllı cihaz ve internet gerekliliği bu platformların kullanımını sınırlandırmıştır.

Düşük gelirli ülkelerde radyo yayınları ile yapılan eğitim en yüksek orana (%93) sahipken, televizyon üzerinden yapılan yayınlar %92 ile ikinci sırada yer almıştır. Radyo ve karasal yayının kırsal kesimlere ulaşma imkanı daha yüksektir. Bu nedenle düşük gelirli ülkelerde yüksek oranda kullanılmaktadır. Yüksek gelirli ülkelerde ise radyo üzerinden eğitim %22 ile en düşük orana sahiptir.

Grafik 3. Gelir düzeyine göre öğrencinin bağlanmasını artırmak için alınan önlemler



Öğrenme sürecindeki kalıcılığı sağlayan en önemli unsurlardan biri öğrencinin farklı uyarılarla desteklenmesidir. Çevrimiçi ortamlarda öğrenciler öğretmenlerini görebilmekte, duyabilmekte ve bizzat derse katılabilmektedir. Bu nedenle yüz yüze eğitime en etkili alternatif olarak çevrimiçi platformlar gösterilebilir. Bu platformlarda tüm öğrencilerin ulaşabilmesi ve bağlantılarının artırılabilmesi için ülkelerin aldıkları önlemler arasında ücretsiz internet sağlama, akıllı cihaz temin etme, mobil araçlarla ya da sabit hatla internet sağlama yer almaktadır.

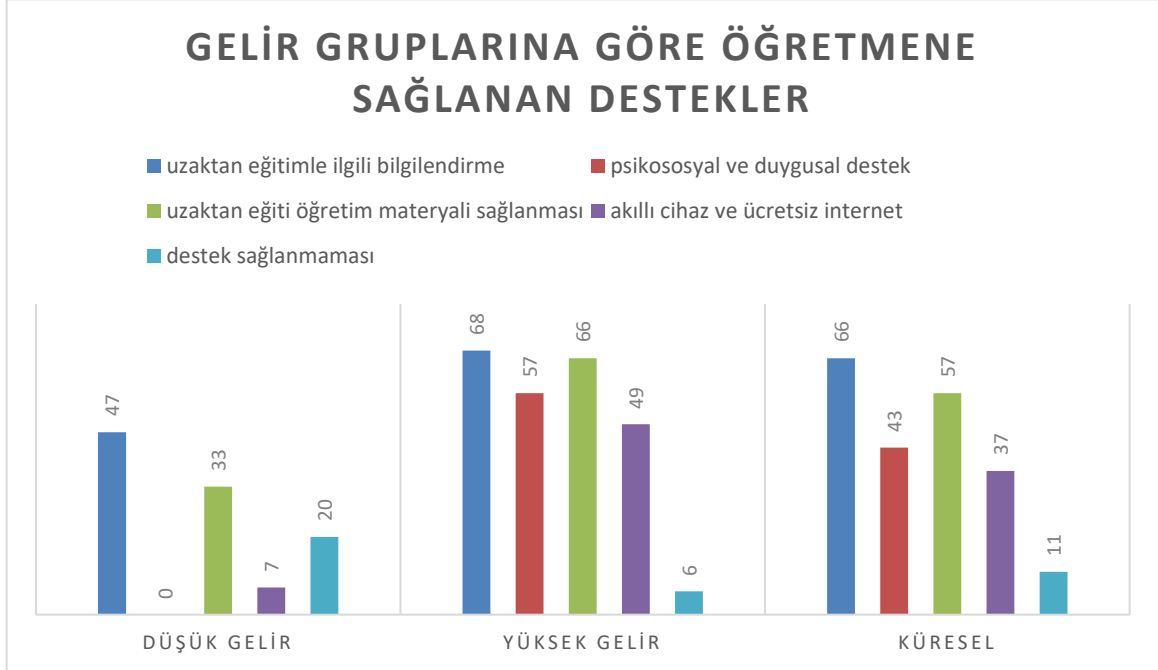
Grafikten de izlenebileceği üzere öğrencilere bağlantı sağlayabilmeleri için alınan önlemlerin tamamında düşük gelirli ülkelerin sınırlı etkinliği görülmektedir. Yüksek gelirli ülkelerde öğrencilere akıllı cihaz sağlama ve ücretsiz internet sağlama ilk sıraları almaktadır. Düşük gelirli ülkelerde ise akıllı cihaz temini sağlanamamıştır.

Ülkelerin ekonomik koşulları sundukları eğitim imkanlarıyla doğru orantılıdır. Ülkelerin ekonomik olarak ne kadar güçlü olduğu eğitime yaptığı yatırımı da belirlemektedir. Sanayileşmeyle artan ekonomik güç, yüksek gelirli ülkelerde eğitim sisteminin kitleselleşmesini ve niteliğini artırmaktadır.

Eğitim alanındaki çalışmalar, eğitim-öğretim sürecinin, ekonomik gelişmede ve kalkınmada etkin bir unsur olduğunu göstermiştir. Schultz'a (1961) göre bilgi ve beceriye sahip insan gücü olan beşeri sermayenin fiziki sermayeden daha fazla artış göstermesi, eğitimi ekonomik sistemin temel özelliği haline gelmiştir. Kalkınma için ülkelerin sanayi, fiziki sermayenin yanı sıra beşeri sermayeye de yatırım yapması ve bunu yönetmesi gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçlarından da izlenebileceği üzere gelir gruplarının eğitim sunumları arasında ciddi farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Yüksek gelir grubuna sahip ülkeler, yüz yüze eğitime en yakın alternatif olan çevrimiçi öğrenme ortamlarını ücretsiz internet ve akıllı cihaz sağlayarak temin ederken, düşük gelirli ülkelerde sadece dinlemeye dayalı radyo yayını ilk sırada yer almaktadır.

Eğitim ile kazanç arasında olumlu bir ilişki vardır; eğitim derecesi arttıkça kazanç da artmaktadır. Bu kazanç hem bireysel hem de toplumsal olmaktadır. Bu işleviyle eğitim bireyle eğitim aracıyla sosyal ilerleme ve refah yaşam şansı sunmaktadır. Ancak düşük gelirli ülkelerde yaşanan olumsuz koşullarla, eğitim sekteye uğramakta, bireylerin eğitim imkanı sınırlı kalmaktadır. Bu durum eşitsizliklerin derinleştirerek sürdürmektedir.

Grafik 4. Gelir düzeylerine göre öğretmene sağlanan destekler



Uzaktan eğitim öğrenenler için her zaman alternatif ve esnek bir seçenek olsa da, COVID-19 gibi küresel bir salgının neden olduğu acil uzaktan öğretim zorunludur. Bu gibi koşullarda farklı stratejiler kullanılması ve farklı öncelikler gereklidir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Uzaktan eğitim sistemleri, öğrencilere, öğretmenlere ve idari personel dahil olmak üzere paydaşlarına destek sunmalıdır.

Grafikten izlenebileceği üzere ülkelerin gelir düzeyleri öğrencilere sunulan imkanları olduğu gibi öğretmenlere sağlanan destekleri de etkilemiştir. Yüksek gelirli ülkelerde öğretmenler uzaktan eğitim süreciyle ilgili bilgilendirmeler ve materyallerle desteklenirken, düşük gelirli ülkelerde bu destek sınırlı kalmıştır.

Bozkurt ve Sharma (2020), pandemi sürecinde insanların travma, stres ve psikolojik baskı altında olduğunu bu nedenle nasıl hissettiklerini, onlara nasıl değer verdiğimiz ve onları nasıl desteklediğimizi hatırlayacaklarını belirtmektedir. Bu nedenle böyle zamanlarda öğretmenleri ve öğrenenleri önemsemek ve desteklemek önemlidir. Ancak gelir düzeyinin en yüksek farklılık oluşturduğu destek türü sosyal ve duygusal destek olmuştur. Yüksek gelirli ülkelerde öğretmenler, pandemi koşullarında yaşanan süreç konusunda %66 oranında destek almıştır. Ancak düşük gelirli ülkelerde böyle bir destek türü bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yeni normalde eğitimdeki etkililiğin sağlanabilmesi bunun yanı sıra farklılıkların azaltılabilmesi için eğitim sistemlerinin fırsat ve imkan eşitliğini de dikkate alacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Alanyazındaki kaynaklar da yeni normalde eğitimin her açıdan güncellenmesini vurgulamaktadır. Cahapay (2020) öğretim müfredatının çevrimiçi eğitim sistemlerine uygun olarak yenilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Farrington (2020) ve Dilanchyan (2020) değerlendirme sistemlerinde değişimleri inceleyerek, yüz yüze örgün eğitimden farklı sistemlerin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ülkelerin ekonomik düzeylerinin, pandemi sürecindeki eğitim arz yöntemlerinde farklılıklara neden olduğunu göstermektedir. Düşük gelirli öğrenciler ile yüksek gelirli öğrenciler arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar ilerleyen süreçte derinleşen gelir farklılıklarına ve eşitsizliklerin derinleşerek sürdürülmesine neden olacaktır. Bu olumsuz sonuçların giderilmesi için uluslararası kuruluşların desteği her zamankinden daha önemlidir.

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim; COVID; eğitimde fırsat ve imkan eşitliği



Kaynaklar

- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Dilanchyan, H. (2020, March 31). The pass/fail grading system could severely affect your GPA. *Chimes*. Retrieved from <https://chimesnewspaper.com/47867/opinions/the-passfail-grading-system-could-severely-affect-your-gpa/>
- Farrington, R. (2020, March 30). Colleges go to pass-fail due to Coronavirus concerns: What does this mean for students. *Forbes*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/robertfarrington/2020/03/30/colleges-go-to-pass-fail-due-to-coronavirus-concerns-what-does-this-mean-forstudents/#620c39aa7eaa>
- Gutiérrez, C. & Tanaka, R. (2009). Inequality and education decisions in developing countries. *The Journal of Economic Inequality*, 7(1), 55–81.
- OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education Towards a global common good?*. France.
- UNDP (2013). *Human development report, the rise of the south: Human progress in a diverse world*.

Anaokulları Yeni Normale Hazır mı?

Behiye Dağdeviren Ertaş,^a, Berna Yüner^b

(a) Behiye Dağdeviren Ertaş, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Yozgat, Türkiye (Sorumlu yazar)

(b) Berna Yüner, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Yozgat, Türkiye

Giriş

Türkiye’de okulların yapılanması ve yönetimi merkezi yapılanma biçimindedir. Okul yönetimlerinden beklenen merkez teşkilatının merkez teşkilatının taşra teşkilatları aracılığıyla okullara ulaştırdığı görev ve sorumlulukları yerine getirmektir (Karataş, 2014). Okulların toplum ve ekonomik sistem için gerekli kaliteli insan gücünü yetiştirmesi, geleceğin iş gücü ve vatandaşı olacak bireylerin ekonomik davranışlarını etkilemesi beklenmektedir (Şişman, 2013). Okullar çocukların toplumun verimli üyeleri olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini gerçekleştirmek için tasarlanmış eğitim kurumlarıdır (Berk, 2013). 2019 itibarıyla tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüs salgını nedeniyle tüm dünyada eğitim sistemlerinde zorunlu değişikliklere gidilmiştir. Bu durum okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur. Okullar kapatılmış, çevrimiçi ya da televizyon üzerinden uzaktan eğitim gibi alternatifler işe koşulmuştur. Ancak özellikle anaokullarındaki çocukların yaşlarının küçük olması onların uzaktan öğretimle derslere katılımlarını zorlaştırmıştır. Dolayısıyla Covid-19 salgını boyunca okulların açılıp kapanması anaokullarını da etkilemiştir.

Okul öncesi eğitimin öneminin tartışılmaz olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur. Okul öncesi eğitimle çocuklar arkadaş ortamında nasıl davranması gerektiğinin farkına varır. Böylece çocuklar kendi davranışlarının diğer çocukları nasıl etkilediğinin bilincine vararak, kendi davranış biçimini şekillendirir (Demircioğlu, 2016). Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar başkalarının duygularını anlayarak kendi duygularını düzenleme becerileri elde edebilirler Okul öncesi dönemdeki oyun etkinlikleri küçük çocukların toplumsallaşmalarını ve iş birliğine yönelik davranışlar geliştirmelerini sağlar. Okul öncesi yıllardan itibaren arkadaşlık çocukların psikolojik uyumuna eşsiz bir biçimde katkıda bulunur (Berk, 2013). Kaliteli okul öncesi eğitimi alan çocuklar, okulda daha uzun süre kalırlar (Dedeoğlu ve Alat, 2012). Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim deneyimi olan öğrencilerin okula hazır olma durumlarına yönelik ölçüm puanları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Aynı öğrencilerin okula karşı olumlu tutum algıları da giderek artış göstermiştir (Berk, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitimin her çocuğun eğitime eşit koşullarda başlayabilmesinde rolü olduğu söylenebilir (Bozkurt- Balcı, 2021).

Okullarda öğretim-öğrenme süreci okul örgütünün temelini oluşturur. Okuldaki yönetim faaliyetlerini düzenleyen diğer bütün etkinlikler öğretim ve öğrenme sürecinin yürütülmesine yöneliktir (Hoy ve Miskel, 2015). Okulda yönetsel işlevlerin yerine getirilmesi ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi okul yöneticilerinin temel görevidir (Bursalıoğlu, 2008). Anaokulu ortamlarının tüm zorlukları, okul öncesi yöneticilerinin becerikliliği ile aşılabılır. Bu nedenle, çocuğun öğrenmesine odaklanmak, elverişli fiziki ortam ve çevre, personel ve ebeveynler arasında etkili iletişim sağlamak okul öncesi yöneticilerinin sorumluluğundadır (Haile ve Hussein, 2017).

Aşının bulunması, insanlığın bu hastalığa karşı nasıl korunması gerektiğinin öğrenilmesi, bir başka ifade ile küresel virüs karşısında ilk şokun atlmasıyla beraber okullar sınırlı olsa da yeniden açılmaya başlamıştır. Ancak yapılan açıklamalarla görülmektedir ki COVID-19 sonrası hayatımızda yeni normal vardır. Yüz yüze eğitime devam ederken salgının varlığı da hala devam etmektedir. Dolayısıyla okulların salgın nedeniyle almaları gereken birçok önlem bulunmaktadır. 1. Sınıflar ve anaokulları için 31 Ağustos-3 Eylül 2021 uyum haftası başlamıştır. 6 Eylül 2021 tarihinde bütün kademelerde yüz yüze eğitim başlamıştır. Ancak 5 Eylül’de okullarda Covid-19’da alınacak tedbirler açıklanmıştır. Bu çalışma ile yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumları belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, amacı yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında, olgu bilim deseninde (fenomoloji) bir araştırmadır. Olgu bilim deseni gerçekte varlığının farkında olunan, ancak derinlemesine ve yeterince ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim çalışmalarında, bireylerin deneyimleri anlamlandırmaları ve hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak deneyimlerin bilince dönüşümü derin bir betimleme ile incelenir (Patton, 2014). Araştırmanın evrenini aynı zamanda çalışma grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat ilinde bulunan bünyesinde anasınıfı bulunan 2 okul müdürü ve 4 bağımsız ana okulda görev yapan 4 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, içerik analizinden elde edilen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını belirlemek için yapılmış olan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular fiziksel hazırlık, personel yetersizliği, öğretim-öğrenme temalarından oluşmuştur. Elde edilen bulgular içerik analiz tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcı görüşleri doğrudan alıntı ile gösterilmiştir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Fiziksel Hazırlık Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar
Fiziksel Hazırlık	Sosyal Mesafe
	Hijyenik Malzeme
	Aşı
	Maske
	Ateş Ölçer

Katılımcılardan yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan *sosyal mesafe, hijyenik malzeme, aşı, maske, ateş ölçer* kodları fiziksel hazırlık temasında yer almıştır. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Okul öncesi sınıfların doğası gereği iç içe olmaları gerekir. Sosyal Mesafeyi çok ayarlayamıyorlar. Bulaş riski olabilir. Bunun engellenebileceği konusunda şüpheliyim açıkçası.

Öğrenciler okula gelirken maske ile geliyorlar ama yemek esnasında, bir şey içerken maskeyi çıkarmak zorunda kalıyorlar. Yeni bir maske takmaları gerekiyor bu durumda ancak hem öğrenciler hem de veliler bu konuda yeterince bilinçli değil. Zaten bizim elimizde de yeterli maske olmuyor. İhtiyaç listelerine maske de ekledik böylece. Ancak ne kadar süre yeter bir fikrim yok

Öğretmenlerimiz aşı yaptırdı. Ancak velilerden aşı yaptırmayanlar var. Dolayısıyla virüs taşıyan bir öğrencinin evdekilere bulaştırma riski çok fazladır.

Tablo 2

Personel Yetersizliği Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar
Personel Yetersizliği	Yardımcı Personel
	Öğretmen

Katılımcılardan yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan *yardımcı personel, öğretmen* kodları personel yetersizliği temasında yer almıştır. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Her yıl verilen işkur personeli bu yıl oldukça kısıtlı sayıda verilmiş. İlde toplamda 43 iş kur personeli görevlendirilmiş. Merkez okulların hepsine verilen sayı bu. Haliyle her okula verilmemiş. Bizim okula 1 tane personel verildi. Bu sayı ana okulları için oldukça az. Sabah grubunda 4 öğleden sonraki grupta 2 sınıf var. Personel bütün işlere yetişemiyor. Pandemi döneminde hijyenin de önemli olduğu göz önüne alınınca temizlik yetersiz kalıyor.

Yardımcı personelimiz yetersiz. Okulumuzun 1 tane kadrolu hizmetli personeli var. Daha önceleri de 1 tane iş kur personeli veriliyordu. 2 kişi ile idare ediyorduk. Şimdi sadece 1 yardımcı personelimiz var. Hangi işi yapacak bu kadın? Kahvaltı hazırladığı esnada veliler çocukları okula bırakıyor. Karşılama ve onların sınıfa girmelerinde yardımcı olacak kimse yok. Veliler içeri girip sınıfa çocuklarını kendileri getiriyor. Bu dönemde bu oldukça riskli bir durum. Ama yapacak başka çözümler de yok şu an için.

Öğretmen sayımız yetersiz. Öğleden sonra için kulüp sınıfımız var ama öğretmenler kulüp sınıfında ders vermek istemiyorlar. Görevlendirme bekliyoruz. Bu hafta böyle sabah derse giren öğretmen öğleden sonra da kalmak zorunda kaldı.

Tablo 3
Öğretim- Öğrenme Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar
Öğretim- Öğrenme	Öz bakım Ortak çalışma Paylaşma Dikkat Dağılımı Kurallara uymama Dil gelişimi

Katılımcılardan yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan *öz bakım, ortak çalışma, paylaşma, dikkat dağınıklığı, kurallara uymama, dil gelişimi* kodları öğretim-öğrenme temasında yer almıştır. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Öğrencileri gözlemliyorum sürekli. Öz bakım becerilerinde çok büyük eksiklikler var. Kendi başına tualete gidip ellerini yıkamakta zorlanıyorlar. Elbiselerini düzeltilmiyorlar. Bizim de zaten yardımcı personel sıkıntımız var. Bu konuda yardım edecek kimse yok. Onun dışında kendi başlarına oyun kurmakta zorlanıyorlar. Komutları algulamakta sıkıntılar yaşıyor. Bunun nedenini evde çok zaman geçirdiklerinden televizyon başında uzun saatler geçirmiş olmalarına bağlıyorum. Kendilerini ifade edemeyen çocuklar var. Uyum haftasında annesinden hiç ayrılmamış olan çocuklar bizi çok zorladı. Şimdi de aynı uyum problemleri ile devam ediyoruz.

Öğretmenlerle yaptığımız sohbetlerde sınıfta kurallara uyma konusunda çok sıkıntı yaşadıklarını anlatıyorlar sürekli. Evden bir süre çıkmadığı kimse ile iletişim kuramadığı için paylaşım ve ortak çalışma alışkanlığı da edinemediler. Birlikte oyun oynayamadıklarını söylüyor öğretmenlerimiz. Tamam okul öncesi dönem çocukları için belki ilk defa bir sınıf ortamında birileriyle ortak hareket ediyor olabilir. Ancak öğretmenlerimiz önceki yıllara göre daha zorlandıklarını ifade ediyorlar. Her yönüyle zor bir dönemden geçiyoruz. O çok net.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yeni normal sürecine anaokullarının hazır olma durumlarını belirlemek için yapılmış olan araştırmada üç ana tema altında alt temalar belirlenmiştir. Ana temalar *fiziksel hazırlık, personel ve öğretim-öğrenme* olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda okulların ve öğrencilerin yeni normal sürecine hazırlıklarının yeterli olmadığına ilişkindir. Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan araştırmada salgın esnasında okul müdürlerinin planlamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir aynı şekilde yeni normal süreçte de okul müdürleri planlamada sorunlar yaşamaktadırlar. Kim, Choe vd. (2020) çalışmalarında sosyal mesafe kuralları uygulanarak okul öncesinde COVID-19 vakalarında titiz temas takibi ve erken izolasyonun önemini vurgulamaktadır. Bülbül ve Hacımustafaoğlu (2020) okul öncesi çağındaki çocuklar genellikle daha yüksek solunum yolu enfeksiyonu oranlarına sahip olduklarını bu nedenle solunum yolu enfeksiyonu olan çocuklara okula gelmemeleri tavsiye edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Riskin azaltılması için tüm çocukların,

öğretmenlerin ve okul personelinin grip aşısı olması çok önemli olarak görülmektedir. COVID-19 önleyici tedbirlerin (maske, mesafe, kalabalık ortamlardan uzak durma, el hijyeni gibi) damlacıklarla bulaşan diğer solunum yolu enfeksiyonlarına karşı da koruyucu olacağı nedeniyle bu tedbirlerin öğrenciler ve toplum tarafından benimsenmesi önemli görülmektedir.

Kaliteli okul öncesi eğitimin ve kaliteli sağlığın ülkenin gelecek nesillerinin kalitesinin güvencesi olduğu vurgulanmalıdır. Gerekli koruyucu önlemlere devam edilerek yüz yüze eğitime devam edilmesinin faydalı olduğu söylenebilir. COVID-19'a karşı korunmak için en iyi önleyici tedbirlerle bile asla "sıfır risk" olmadığı unutulmamalıdır. Okulda da vakalar olabilir ancak bunun okul sağlığını tehdit edip etmediğinin belirlenmesi bilimsel değerlendirme ile gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Burada bölgesel şartlara göre en uygun esnekliğin sağlanması önemlidir. Unutulmamalıdır ki eğitimde tek bir kaybedilecek birey yoktur.

Anahtar Kelimeler

Ana okulları; Yeni Normal; COVID-19

Kaynaklar

- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. İmge.
- Bozkurt- Balcı, S. (2021). Eğitimde eşitlik politikaları. İçinde Cemaloğlu, N. (Ed.), *Eğitimde politika analizi* (ss. 195-242). Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bülbül, B., & Hacımustafaoğlu, M. (2020). COVID-19 epidemiyolojisinde okulların açılmasının etkisi. *Cocuk Enfeksiyon Dergisi*, 14(4), 257-260.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Dedeoğlu, N.C., & Alat, Z. (2012). Harmony between Turkish early childhood and primary mathematics education standards. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2280- 2288.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal duygusal gelişim. İçinde Baysal-Metin, E.N. (Ed.), *Doğum Öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (ss.163-196). Pegem Akademi.
- Haile, Y., & Hussein, B. (2017). Practices and challenges of preschool leadership and management in public and private kindergarten in Jijiga city administration. *Journal of Humanities And Social Science*, 22 (12), 74-83.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Nobel.
- Karataş, İ.H. (2014). Devlet ve eğitim. İçinde Turan, S. (Ed.), *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (ss.373-385). Pegem Akademi.
- Kim, J., Choe, Y. J., Lee, J., Park, Y. J., Park, O., Han, M. S., ... & Choi, E. H. (2021). Role of children in household transmission of COVID-19. *Archives of disease in childhood*, 106(7), 709-711.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.