

VOLUME 13, ISSUE 2,
May, 2024

Cilt 13, Sayı 2
Mayıs, 2024

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2024 Cilt: 13 Sayı: 2
Volume 13; Issue 2, May, 2024
ISSN: 2146-9199



Yayıncı/Publisher: Eğitimde Mükemmellik Derneği

Eğitimde Mükemmellik Derneği (EMÜDER)

Kemer, 1757. Sk. No:7 D:6, 09100 Efeler/Aydın

İletişim/Contact

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dergi Yöneticisi/ Journal Manager

Prof. Dr. Erkan KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu/ Editorial Board

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler

Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Lubna Zaheer, Universty of Punjab, Pakistan

Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan



Bilim ve Hakem Kurulu/ Scientific and Referee Board

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye



Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hışmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırall, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alban, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye



- Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

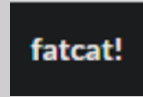


Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2024 Cilt: 13 Sayı: 2
Volume 13; Issue 2, May, 2024
ISSN: 2146-9199



Dizinlenme/ Abstracting & Indexing

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Szczepanski's List of Open Access Journals (EBSCO)



Bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir. Her veri tabanından dergilerin dizin güncelliği kontrol edilmelidir.

Applications have been made for some indexes and the evaluation process continues. The index update of the journals should be checked from each database



Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız,

Değerli Okuyucular,

On üçüncü cilt, ikinci sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 9 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi** (***Journal of Research in Education and Teaching***) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

31 Mayıs 2024

Baş Editör

Doç. Dr. Zeynep EREN, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2024 Cilt: 13 Sayı: 2
Volume 13; Issue 2, May, 2024
ISSN: 2146-9199



From the Editors

Dear Colleagues, Dear Readers,

In the second issue of the twelfth volume, we have published nine articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. **Journal of Research in Education and Teaching** is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

May 31, 2024

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



İçindekiler/Contents

	<i>Editörlerden/ FROM THE EDITORS</i>	i-x
01.	AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON SYRIAN REFUGEES IN THE FIELD OF EDUCATION AND TRAINING IN TURKEY	1-11
	PhD Candidate Selen Subaşı & Dr. Klára Tarkó Habil	
02.	HOW SSI-BASED INSTRUCTION INFLUENCED PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' AWARENESS OF ALTERNATIVE ENERGY SOURCES	12-24
	SOSYOBİLİMSEL KONULAR TEMELLİ ÖĞRETİM, FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF ENERJİ KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ FARKINDALIKLARINI NASIL ETKİLER?	
	Assoc. Prof Dr. Ümran Betül CEBESÖY & Prof. Dr. Dilek KARIŞAN	
03.	EMERGENCY REMOTE EDUCATION AFTER COVID-19 IN EUROPEAN COUNTRIES: SCIENCE TEACHERS' VIEWS	25-38
	Dr. Emin ÖZEN & Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA	
04.	ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE AKILCI OLMAYAN İNANIŞLARI	39-47
	SIX GRADE STUDENTS' SELF-EFFICACY AND IRRATIONAL BELIEFS ABOUT MATHEMATICS	
	Dr. Bedriye ALTAYLAR & Prof.Dr.Süha YILMAZ	
05.	SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÜZERİNE YAZILMIŞ KİTAPLARLA BİR BİLANÇO ÇALIŞMASI	48-60
	BOOKS ON SOCIAL EMOTIONAL LEARNING A BALANCE SHEET STUDY	
	Prof.Dr. Hakan UŞAKLI	
06.	OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ: OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞERLENDİRMELERİ	61-91
	SCHOOL PRINCIPALS' COURSE SUPERVISION: EVALUATIONS OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS	
	Prof. Dr. Ertuğ CAN & Şadiye KARAGÖZ	
07.	INTEGRATING MOBILE TECHNOLOGY IN EARTH SCIENCE COURSE	92-105
	Associate Prof. Funda Örnek	
08.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGI YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	106-117
	AN INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' USE OF PERCEPTION MANAGEMENT TACTICS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES	
	Dr. Halime GÜNGÖR, Eğitim Uzmanı Yaşar DİLBER & Dr. İlkay GÜNER EŞERLER	

09.	KAYNAŖTIRMA EĞİTİMİNDE KARŖILAŖILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI	118-132
	PROBLEMS ENCOUNTERED IN INCLUSIVE EDUCATION AND SOLUTIONS	
	Handan DUYURAN & Prof. Dr. Adem BAYAR	

Makale Geçmişi:

Geliş: 10.02.2024

Kabul: 21.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON SYRIAN REFUGEES IN THE FIELD OF EDUCATION AND TRAINING IN TURKEY¹

PhD candidate Subaşı, Selen
Doctoral School of Education,
University of Szeged
Email: subasi.selen@edu.u-szeged.hu
ORCID: 0000-0003-0893-9330

Dr. Habil. Tarkó, Klára
Institute of Applied Health Sciences and Environmental Education
Juhász Gyula Faculty of Education,
University of Szeged, Hungary
MTA-SZTE Health Promotion Research Group
Email: tarko.klara@szte.hu
ORCID: 0000-0002-0812-6631

Abstract

This article investigates the patterns and trends of graduate theses on education and training for Syrians on the Council of Higher Education (CoHE) Thesis Search Catalogue, using the keyword "Syrian (Suriyeli)" from 2011 to 2020. The study aims to determine the percentage of studies discussing Syrians by study level, fields of discussion, distribution of theses by education level and years, methodology used, language of theses, affiliated universities, distribution of sample/population, and themes/topics focused on by researchers. Out of 473 theses found, 65 were related to education and training, with the majority being master's level. The findings highlight the need for more doctoral-level research and a mixed-methods approach to gain a comprehensive understanding of Syrian refugees' experiences and needs, as well as studies published in English to overcome language barriers. It is suggested that cities with significant Syrian populations should be prioritized as research samples. The study provides a basis for further research and policy decisions to better address the educational needs of Syrian refugees.

Key Words: Syrian refugees, education and training, graduate theses, research trends.

INTRODUCTION

The Syrian crisis has been described as one of the greatest humanitarian challenges of the 21st century, with more than six million Syrians fleeing to neighbouring countries, including Turkey, Lebanon, and Jordan (Internal Displacement Monitoring Centre, 2019). Initially, Turkey had an open-door policy for these asylum seekers, but due to the time-consuming process of determining refugee status, the government introduced a temporary protection (TP) management system for Syrian nationals, stateless persons, and refugees from Syria (National Legislative Bodies/National Authorities, 2014). Currently, Turkey is home to the largest number of refugees in the world, with over 3.6 million Syrians registered under TP (The Directorate General of Migration Management [DGMM], n.d.).

While Turkey had initially set up 26 temporary accommodation centres (TACs) to house refugees, the DGMM decreased the number of TACs to 7 as it became clear that hosting refugees would be a long-term endeavour (DGMM, n.d.). Refugees were then relocated to cities throughout the country to implement a social integration

¹ This paper is a part of PhD dissertation of the first author.

policy. However, the integration process has been challenging, with refugees² struggling to meet basic needs such as employment, shelter, health, safety, and education (Médecins du Monde, 2019; The Association for Human Rights and Solidarity for the Oppressed [MAZLUMDER], 2014). Refugees require employment at a living wage, but legal and socio-economic constraints make it difficult for them to find jobs (Médecins du Monde, 2019). Furthermore, many refugees lack access to formal education, with Syrian children in Turkey being five times more likely to lack access to education than the worldwide average (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHRC], 2019).

The crisis has posed significant challenges for Turkey in providing education and training opportunities to a large number of Syrians, given the importance of education in enabling refugees to rebuild their lives. Turkey continues to host a significant number of refugees. The government has undergone various shifts in its approach to addressing the education needs of these individuals over the years.

During the period of 2011 to 2014, Syrian refugees in Turkey were not legally recognized and were prohibited from enrolling in national schools. To address this, education centers were established in refugee camps in 2011, which later became Temporary Education Centers (TECs) (the Disaster and Emergency Management Authority, [Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı AFAD], 2014). These centers initially only offered the Turkish curriculum with Arabic language instruction however, they were not accompanied by Turkish language learning courses, therefore, were unpopular with the refugee community (Global Partnership for Education, 2021). The fact that the expectation of Ministry of National Education [MoNE] was that the crisis would be short-lived resulted in MoNE permitting Syrian children to finish the school year using the Syrian curriculum (3RP Country Chapter 2020). As a solution, Non-Governmental Organizations (NGOs), philanthropic and religious organizations, as well as Turkish municipalities, established Syrian schools using a modified version of the Syrian curriculum and staffed by volunteer Syrian teachers and these schools operated outside of the national education system and provided instruction in Arabic but did not offer students an opportunity to learn Turkish (ibid.).

Between 2014 and 2016, Turkey established a more regulated, separate education system for Syrian refugees, with circulars issued by the MoNE to regulate and standardize educational provision for Syrian refugee children (MoNE, 2014, 2014b, 2015) as the refugees get the legal status “TP” in 2014 (Official Gazette [Resmi Gazete], 2014). The separate education system included TECs run by NGOs and faith-based organizations, which were required to be approved by MoNE and to have a Turkish head teacher, principal, or school administrator. The aim was to eventually move all TECs into the same buildings as regular schools and into a double-shift system (MoNE, 2014; 2014b). Public school buildings were allocated as double-shift schools for refugees in six provinces, and MoNE invested in accelerated learning programs to provide Turkish language courses for refugee students. Syrian refugees were also issued high school diploma equivalencies and allowed to sit for a proficiency exam if they were unable to provide documentation (MoNE, 2014). For Syrians pursuing tertiary studies, the CoHE created a new status for Syrian refugees, exempting them from paying tuition fees and allowing them to register at seven universities close to the border (CoHE, n.d.). The education system shifted towards an inclusion approach for refugees in the national system, with the requirement that Turkish language classes must be taught for at least 15 hours a week (MoNE, 2014).

According to the Migration and Emergency Education Unit within the MoNE in August 2016, there was a decision to fully include all school-aged Syrian refugees in the formal national education system (MoNE, 2016). As part of this decision, the closure of TECs began in the 2016-2017 school year, and new enrolments in Grades 1, 5, and 9 were stopped, which was then progressively extended to other grades year by year (MoNE, 2016; 2017, 2017b). To support the delivery of education to Syrian and Turkish learners through MoNE's own systems, MoNE started to provide educational services through a program titled “Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System” (PICES) in 2016 (MoNE, 2016b). This program expanded the previous education that had been provided, and it included early childhood education, technical and vocational education and training, and Turkish language and inclusion training for teachers and school principals (ibid.).

² The word ‘refugee’ is used in reference to individuals who are forcibly displaced from their country of origin, regardless of their legal status within the host country.

According to the 3RP Turkey Country Chapter (2020), in 2019, more than 680,000 Syrian school-aged refugees were enrolled in formal education, and more than 33,000 Syrian students were attending institutions of tertiary education. However, there are still challenges to enrollment rates and attendance, with many school-aged refugees out-of-school. The Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) program seeks to address this by providing small funds for school attendance. This program is implemented by the Ministry of Family and Social Policies (MFSP), the United Nations Children's Fund (UNICEF), and MoNE, and it also ensures that the protection needs of enrolled children are identified and addressed (3RP Turkey Country Chapter, 2020).

As education opportunities for Syrian refugees in Turkey have evolved over time, research interest in this area has also grown significantly. Notably, an increasing number of dissertations on this topic have been produced in recent years, as evidenced by Tatlioglu and Apak's (2018) study. According to their research, there were 96 studies on Syrians in the years 2013-2017 catalogued by the CoHE; this number rose to 473 by the end of 2019, indicating a substantial increase in research on this topic. However, it is important to note that the distribution of these studies has not been uniform across different fields and topics.

This study aims to analyze the dissertations on Syrians in the field of education and teaching in Turkey. By doing so, it seeks to identify the trends and patterns in research related to this topic, which can help inform future studies and policy decisions. Specifically, this study aims to answer questions related to the percentages of dissertations discussing Syrians at different study levels, the fields in which Syrians are discussed and the ratio of education and training among them, the distribution of theses by education level and years, the methodology used in the theses and its distribution by education level, the language of the theses, affiliated universities, the distribution of the research sample/population, and the themes/topics focused on by researchers. The research questions designed to provide a comprehensive understanding of the scope and focus of the dissertations on Syrians in the field of education and teaching.

METHOD

This study utilizes a quantitative research design that involves collecting and analysing numerical data to address research questions (Creswell,2007). The primary objective of this study is to determine the percentage of dissertations discussing Syrians by study level, fields of discussion, distribution of theses by education level and years, methodology used, language of theses, affiliated universities, distribution of sample/population, and themes/topics focused on by researchers.

The data for this study will be obtained from the CoHE Thesis Search Catalogue, a comprehensive database of graduate theses in Turkey covering various disciplines from universities across the country. We conducted a search on the CoHE Thesis Search Catalogue using the keyword "Syrian (Suriyeli)" until December 10, 2019, to collect the necessary data for this study. The total number of theses found on the topic of Syrians in the CoHE Thesis Search Catalogue was 473, with 65 of them in the field of 'Education and Training'.

FINDINGS

The findings section of the research paper presents the conclusions derived from the analysis of graduate studies concerning the education and training of Syrian refugees in Turkey. The section begins by discussing the diversity of fields and study subjects represented in the studies, as well as the study level, years, and language employed. It also includes an examination of the distribution of these studies across Turkish universities and cities, along with an overview of the sampling and research methods used. Additionally, the section explores the common themes that emerge from these studies and offers insights into the present state of education for Syrian refugees in Turkey.

Diversity of Fields and Study Subject Representation

There are 473 studies which are dealing with 'Syrians' in total. In these theses, the subject is held in 46 diverse fields. This variety shows the subject is taken into consideration from most of the disciplines including biochemistry (2), fine arts (4), nursing (4) transportation (1), urban planning (5), architecture (1), law (5) and interior design (1), dentistry (1), nutrition (1) and others seen in the Chart 1. This variety shows that the existence

of Syrians in Turkey has representation in almost every part of life. Chart 1 indicates that the areas which take Syrians as a study subject are sociology, education and training, psychology, political sciences, international relations, public administration, social services, economy, public health, religion, business administration, and geography. There are 77 studies done in the field of Sociology, having the biggest portion (16.2%) among the studies. Education and training constitute the second-largest ratio (13.7%) as there are 65 studies from the field of education and training.

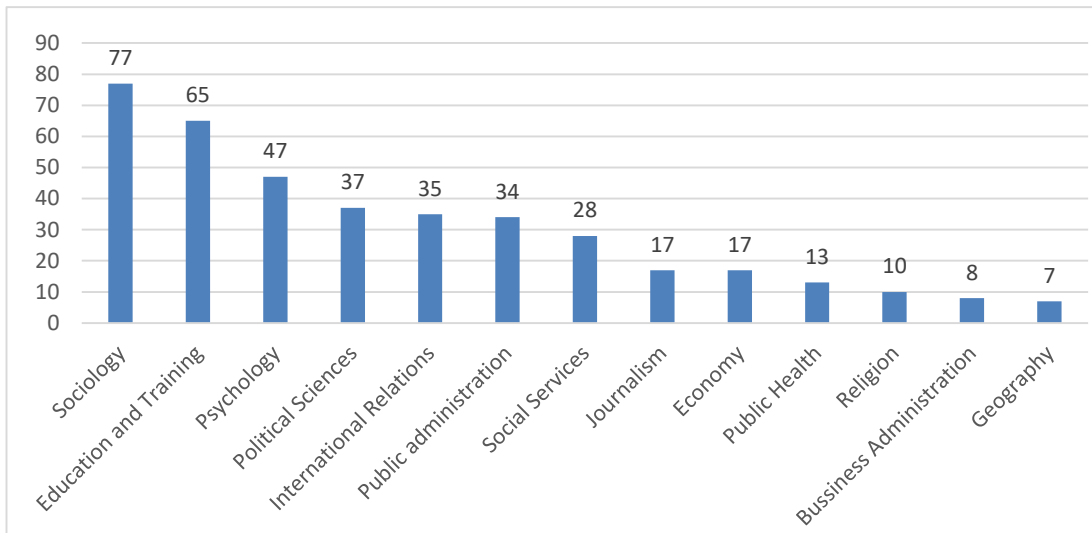


Figure 1. The Numbers of The Theses on Syrians by Fields

Also, as Syrians had to take refuge from Turkey, many issues arose, including the problem of integration in a new society and education system (Human Rights Watch, 2015; Unutulmaz, 2019). Consequently, the number of studies in the field of sociology and 'education and training' outstrips the other areas. Most of the cases, research in the field of 'education and training' was multidisciplinary with sociology and psychology.

There are 1 million 740 thousand 760 Syrians (47.09%) in the 0-18 age range (Multeciler.org.tr, n.d.) The number of Syrians under ten years of age is 1 million 79 thousand 351 people (29.2%) (ibid.) As there is no past of migration in this high level such as refugee, migrant education, the Turkish education system was not ready for it many educational problems appeared. Therefore, educational research regarding Syrian refugees may have a significant portion of the research.

Study Level, in Years, and Language

Of the 473 studies, 421 (89%) were master's level, 38 (8%) were doctoral level, and 14 (3%) were specialists in medicine dissertations. The number of studies at the master's level is much higher than those of doctoral and specialisation in medicine dissertations. Syrians were started to be hosted in 2011, and the situation of them was indefinite for an extended period. Therefore, taking Syrians as a research topic was more reliable for the research at the master's level, which is shorter compared to doctoral and medicine specialisation studies. Although the first wave of refugees arrived in 2011, the first dissertation in the field of education and training on Syrians was published in 2016 in the CoHE Thesis Catalog. In addition to the uncertainty about the future of refugees, which discourages researchers from focusing on the topic, this delay in study is evident from the bureaucratic changes made by CoHE in 2014, which made it compulsory for researchers to obtain a long time-consuming authorization from the DGMM to carry out Syrian research. Nevertheless, after the reactions of academia and civil society, research without the permission or approval of DGMM became possible again, increasing the number of studies (Apak, 2018).

As a result, even in 2016, which was already the fourth year of the Syrian population living in Turkey, only one master-level study was carried out in total subjecting them in the field of education and training, and this work centered on their educational problems. Later, in 2017, we can see that the work on Syrian education is on the rise. There were seven master level studies, as well as the first doctoral-level dissertation. Since 2017, as Syrians

have begun to be regarded as not temporary anymore, their stay will be either longer or permanent; in 2018, the number of studies subjecting Syria has almost doubled and reached 15 in master's and two at the doctoral level. And in 2019, this subject takes significant attention and worry in the field of education, and it has a considerable number of studies, triple the number of the previous year, done at the master level.

Nevertheless, only two doctoral studies have been completed and in 2019. In all, of the 65 studies, 60 of them have master's degrees and 5 of them have doctorate dissertations. This low number of doctoral studies can be a serious obstacle to specialization. To have adequate expertise on the subject, further doctoral studies must be undertaken.

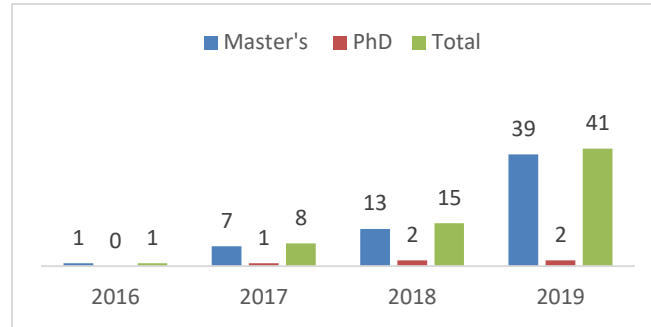


Figure 2. The Distribution of Theses by Education Level and Years

Most of the studies are in Turkish. Out of five doctoral dissertations, only one was in English. For master studies, even though 8 of them, which is percent 16, have been written in English, 50 of them, which is percent 84, have been written in Turkish. This language imbalance in the research highlights the need for greater linguistic diversity in studies related to Syrian refugee education in Turkey, particularly in English, to enable greater accessibility and dissemination of research findings.

Distribution of Syrian Education Studies among Turkish Universities and Cities

Based on the data presented in Table 1, it can be observed that there are 34 Turkish universities actively conducting studies on Syrian refugees in the field of education and training. The majority of these universities are located in cities with significant Syrian populations such as Istanbul, Konya, Gaziantep, and Ankara. Istanbul, in particular, has the highest number of studies with 16 graduate programs dedicated to Syrian refugees, which is not surprising considering it has the largest Syrian population in Turkey, with 556,289 Syrians. Interestingly, in Ankara, where the Syrian population is less than 2% of the total population, almost 25% of the studies are conducted by universities such as Hacettepe, Gazi, Ankara, METU, Bilkent, Yıldırım Beyazıt, and Hacı Bayram Veli. In Konya, Necmettin Erbakan University has one of the highest numbers of studies, even though the Syrian population in the city is only 5% of the total population.

Table 1. Distribution of Syrian Education Studies across Turkish Universities and Cities (if the university name includes the city name, only the city name is stated).

University/City	N	%	University/City	N	%	University/City	N	%
Marmara (Istanbul)	6	9,2	Necmettin Erbakan (Konya)	5	7,6	Gazi (Ankara)	4	6,1
Sakarya	4	6,1	Hacettepe (Ankara)	4	6,1	Gaziantep	4	6,1
Ankara	3	4,6	Akdeniz (Antalya)	3	4,6	Adıyaman	2	3
Boğaziçi(Istanbul)	2	3	Ankara Yıldırım Beyazıt	2	3	Uludağ (Bursa)	2	3

Bilgi (İstanbul)	2	3	Fırat (Elazığ)	2	3	Bolu İzzet Baysal	1	1,5
Nevşehir-Hacı Bektaş Veli	1	1,5	METU(Ankara)	1	1,5	Sabancı(İstanbul)	1	1,5
Sabahattin Zaim (İstanbul)	1	1,5	Yeditepe (İstanbul)	1	1,5	Siirt	1	1,5
Hacı Bayram Veli	1	1,5	Hasan Kalyoncu (Gaziantep)	1	1,5	Yıldız Teknik (İstanbul)	1	1,5
Hatay	1	1,5	İnönü (Malatya)	1	1,5	Bilkent (Ankara)	1	1,5
İstanbul Aydın	1	1,5	İstanbul	1	1,5	Yüzüncü Yıl (Van)	1	1,5
Çukurova (Adana)	1	1,5	Kilis	1	1,5	Kahramanmaraş	1	1,5
Niğde	1	1,5						
Total							65	100

On the other hand, although Kilis has the highest density of Syrian population with 81%, only 1% of the studies are conducted by the University of Kilis. Hatay, the third city with the highest refugee population, also has only one study affiliated with the University of Hatay. Surprisingly, in Sanliurfa, where almost 500,000 Syrians live, which is 21% of the total city population, there is no study conducted by universities on Syrian refugees in the field of education.

These findings indicate that universities located in cities with high Syrian refugee populations should give more importance to this issue. The distribution of studies on Syrian refugees in education across Turkish universities and cities could have a significant impact on Syrian refugees' lives. Universities located in cities with high Syrian populations could play a vital role in addressing the educational needs of Syrian refugees and in helping them to integrate into Turkish society.

Sampling and Methods Used in Studies on Education of Syrian Refugees in Turkey

The education of Syrian refugees in Turkey has been the subject of several studies. The sampling for these studies was derived from 19 distinct locations (see figure3), with the number of data populations varying across each city. The highest number of data populations were found in Istanbul with 15, followed by Gaziantep with 9, and Ankara with 7. However, four studies did not specify the location, and only two studies used the document analysis method without field research. The remaining studies employed different research methodologies, resulting in varying approaches to sampling and research methods.



Figure 3. The Locations of Data Populations on Turkey's map

Figure 4 shows that out of 65 studies on Syrians, 43 of them (66%) adopted qualitative research methodology. Quantitative methodology, on the other hand, was not used as a high portion as the qualitative method, 19% of the studies used a quantitative approach with 12 dissertations in number, and 10 of the theses (15%) used mixed methodology. There is a large number of differences between the studies adopting qualitative methods and quantitative methods.

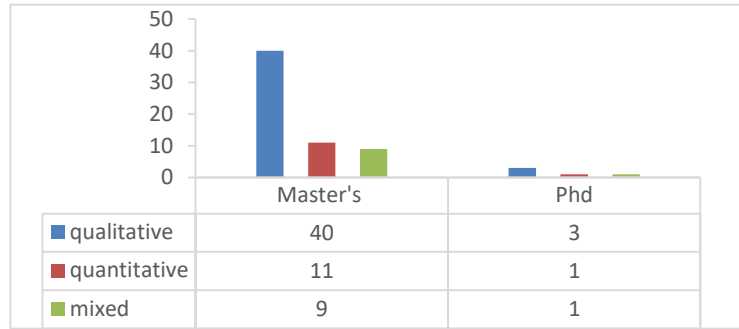


Figure 4. *Research Methodologies of the Studies*

This methodology difference might be the result of the population and the research problems of the studies. The qualitative method the targeted population as 'refugees' is not easy to reach, and the research problems mainly focus on their experiences and problems in their settlement areas qualitative approach is more convenient for this research theme. In qualitative research, there are various ways of collecting data, including interviews, observations, as well as document analysis (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2007). In data collection of the masters level studies, which adopted qualitative methods, interviews (semi-structured and focused group), as well as content and document analysis, were mainly used. There are three studies at the master's level conducted as case studies in qualitative design as well. In the three doctoral-level studies with the qualitative design, there is one grounded study, semi-structured interview, and document analysis used. The quantitative approach, on the other hand, was adopted by eleven studies at the master's level. Mainly questionnaires are used in data collection. There is one experimental study for the doctoral degree in quantitative research design.

The Themes in the Studies

The themes identified in Table 2 reveal the significant difficulties faced by Syrian refugees in the Turkish education system. The largest number of studies focused on "Problems," indicating that Syrian students encounter significant barriers in accessing and succeeding in education in Turkey. This is closely followed by "Language learning and teaching," which is likely because many Syrian students do not speak Turkish or have limited language proficiency upon arrival in Turkey. "Adaptation/integration" is also a key theme, reflecting the challenges faced by Syrian students in adjusting to a new educational and social environment. Other themes, such as "Psychology and resilience" and "Psychological counselling," underscore the need to address the mental health needs of Syrian students, many of whom have experienced significant trauma and upheaval in their lives. Overall, the findings suggest a need for further research and support to improve the educational outcomes and overall well-being of Syrian students in Turkey. The themes identified highlight the need for comprehensive interventions that address the unique challenges faced by Syrian students and promote their academic success and social integration in Turkish society.

Table 2. The Themes in the Studies

Themes	N
Problems	14
Language learning and teaching	10
Adaptation/integration	9

Experiences	4
Temporary education centers	3
Social skills and problem behavior	3
Psychology and resilience	2
Psychological counseling	2
Inclusion and social cohesion	2
Academic self-concept, Self-efficiency, and achievement	2

RESULTS AND DISCUSSION

The wide range of research conducted on Syrians in Turkey across diverse fields highlights the profound impact of this subject on society, including areas such as biochemistry, fine arts, and nursing. The focus on sociology and education and training reflects the challenges faced by Syrian refugees in integrating into Turkish society and the education system. These findings align with the implications of the report "Turkey: A case history of education provision for refugees from 2011 to 2019" (Global Partnership for Education, 2021), emphasizing the critical need for ongoing research and support in education and training to effectively address the unique needs of the Syrian refugee population. Furthermore, the significant proportion of young Syrian refugees, with 38% falling between the ages of 5 and 24 (DGMM, n.d.), underscores the necessity for continued research in education and training to cater to their specific requirements.

The predominance of master's level studies compared to doctoral and specialist dissertations suggests a need for diversity in the depth of research conducted. Encouraging and supporting more doctoral and specialist research in the field of education and training for Syrians can generate more comprehensive findings. Additionally, the dominance of the Turkish language in studies, especially at the master's level, may hinder accessibility and dissemination of research findings to a wider audience, particularly those who do not speak Turkish. Publishing studies in English can enhance the accessibility of research for researchers, policymakers, and practitioners worldwide.

The distribution of studies on the education of Syrian refugees among Turkish universities is uneven. Most universities conducting studies in this field are located in cities with significant Syrian populations, such as Istanbul, Konya, Gaziantep, and Ankara. However, some cities with high Syrian populations, like Sanliurfa, have no studies conducted by universities on Syrian refugees' education. This finding aligns with the previous research (Tatlícioğlu & Apak, 2018), suggesting universities situated in cities with significant Syrian populations should prioritize this matter and play a critical role in catering to the educational needs of Syrian refugees and facilitating their integration into Turkish society. Achieving a balanced and comprehensive allocation of studies on Syrian refugees in education across Turkish universities and cities is crucial to effectively meet the needs of the Syrian refugee population.

Most studies on Syrians in education and training in Turkey have predominantly utilized qualitative research methodology, potentially due to the challenges of accessing the refugee population and the emphasis on capturing their experiences. However, this finding contradicts with the review by Tatlícioğlu & Apak (2018), which indicates a relatively similar usage rate of qualitative and quantitative methods, possibly due to its broader scope encompassing all research conducted on the Syrian population across various fields in 96 studies. Qualitative studies primarily employed interviews, observations, and document analysis as data collection methods, while questionnaires were mainly used in quantitative studies. Limited use of experimental designs in quantitative research indicates a need for more rigorous approaches to studying the effects of policies aimed at improving the education and training of Syrian refugees in Turkey. Employing a mixed-methods approach that combines qualitative and quantitative research methods is crucial to gaining a comprehensive understanding of the experiences and needs of Syrian refugees in Turkey and facilitating evidence-based policymaking.

The prevalence of the theme of "problems" in the analysed graduate theses on Syrian refugee education in Turkey highlights the existence of significant challenges in the educational journey of Syrian refugee students. The high number of studies focusing on the problems underscores the critical need for more research on precise problems and targeted policies and interventions that address these specific challenges and provide adequate support to ensure the successful education and integration of Syrian refugee students. By acknowledging and addressing these problems, policymakers can create an inclusive and supportive educational environment that maximizes the potential of Syrian refugee students and promotes their overall well-being.

The emphasis on the theme of "language learning and teaching" in the analysed graduate theses on Syrian refugee education in Turkey implies the need of the pivotal role of language proficiency in achieving successful educational outcomes and integration. This emphasis aligns with the implications of early need assessments (Dorman, 2014) and a recent global report (Global Partnership for Education, 2021) on Syrian students in Turkey, which emphasize the significant challenges posed by language barriers in accessing and succeeding in education. Consequently, there is a pressing need for policies that prioritize language support programs and resources for Syrian refugee students, including specialized language courses, qualified language instructors, and effective teaching methodologies. Investing in language education can play a vital role in facilitating better communication, enhancing academic performance, and promoting social integration among Syrian refugee students. By addressing the language learning needs of Syrian refugee students, policymakers can foster an inclusive educational environment that empowers these students and supports their overall educational and social integration.

The choice of research focuses on "adaptation/integration," "psychology and resilience," and "psychological counselling" indicates an investigation into the challenges faced by students in adapting and integrating into new environments, with a particular emphasis on their psychological well-being and resilience. This research focus acknowledges the importance of addressing the psychological needs of individuals who may encounter difficulties due to migration, trauma, or displacement. It also reflects a commitment to enhancing overall well-being and promoting successful adjustment within social and educational contexts. This is particularly relevant considering the high prevalence of mental health challenges among Syrian refugees in Turkey, as highlighted in previous research (Önen et al., 2014; Alpak et al., 2015; Akgün, 2016; Smeekes et al., 2017; Cantekin, 2018; Yayan et al., 2020; Safak-Ayvazoglu & Kunuroglu, 2021; Kurt et al., 2022), emphasizing the critical need for comprehensive support in the adaptation and integration of Syrian students into new educational and social environments. Addressing their mental health needs through psychological counselling and resilience-building strategies becomes even more crucial given the potential trauma and disruption experienced by these students.

Overall, analyzing the trends on graduate theses on Syrian refugee education in Turkey helps policymakers identify areas where there is a lack of research. It is also essential for public policy as it provides valuable information to shape policies, allocate resources, and address the specific needs and challenges faced by Syrian refugee students. It supports evidence-based decision-making and promotes the development of targeted interventions that can improve the educational experiences and outcomes for Syrian refugees in Turkey. This emphasis on inclusivity ensures that Syrian refugee students have equal opportunities to access quality education, receive necessary support, and integrate into the host society, ultimately promoting social cohesion and sustainable development.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author % 75, İkinci yazar/Second author % 25.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

REFERENCES

- 3RP Country Chapter 2020. (2020). Turkey: Regional Refugee and Resilience Plan in Response to the Syria Crisis. Accessed from: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/74179>
- Akgün, N. (2016). Evaluation of mental well-being and related factors in Syrian refugees. Unpublished PhD dissertation, Selçuk University, Konya, Turkey.
- Alpak, G., Unal, A., Bulbul, F., Sagaltici, E., Bez, Y. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: a cross-sectional study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19(1), 45–50. DOI: [10.3109/13651501.2014.961930](https://doi.org/10.3109/13651501.2014.961930)
- Cantekin, D. (2018). Syrian Refugees Living on the Edge: Policy and Practice Implications for Mental Health and Psychosocial Wellbeing. *International Migration*, 56(6), 91–105. DOI: <https://doi.org/10.1111/imig.12508>
- Council of Higher Education [Yükseköğretim Kurulu]. (n.d.). Principles regarding horizontal transition procedures that can be made from Egypt and Syria in accordance with additional article 2 for students. Retrieved March 21, 2023, from <https://www.yok.gov.tr/ogrenci/ek-madde-2-uyarinca-misir-ve-suriyeden-yapilabilecek-yatay-gecis-islemlerine-iliskin-esaslar>
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Handbook of qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Directorate General of Migration Management [DGMM]. (n.d.). Temporary Protection in Turkey. Available at: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> (accessed 21 November 2019).
- Dorman, S. (2014). Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey. Duke University Felsman Fellow at YUVA Association.
- Global Partnership for Education. (2021). Turkey Case History: Education Provision for Refugees from 2011 to 2019. Retrieved from <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2021-01-05-gpe-turkey-case-history-education-provision-for-refugees-from-2017-to-2019.pdf?VersionId=l75Qd3aXvT4nqbMy.K6ITB>
- Human Rights Watch. (2015). "When I Picture My Future, I See Nothing": Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey. <https://www.hrw.org/report/2015/11/08/when-i-picture-my-future-i-see-nothing/barriers-education-syrian-refugee-children>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2019). Syria. Available at: <https://www.internal-displacement.org/countries/syria> (accessed 30 October 2019).
- Kurt, G., Ventevogel, P., Ekhtiari, M., Ilkürsun, Z., Erşahin, M., Akbiyik, N. & Acarturk, C., (2022). Estimated prevalence rates and risk factors for common mental health problems among Syrian and Afghan refugees in Türkiye. *BJPsych Open*, 8(5), p.e167. DOI:10.1192/bjo.2022.573
- Médecins du Monde. (2019). Multi-sectoral needs assessment of Syrian refugees in Turkey. Available at: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Multi-Sectoral%20Needs%20Assesment%20of%20Syrian%20Refugees%20In%20Turkey.pdf> (accessed 20 February 2020).
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2017). Registration and Admission Procedures [Kayıt Kabul İşlemleri]. Retrieved from http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2017b). Counseling and Guidance Services Regulation [Rehberlik Hizmetleri Yönergesi]. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB]. (2014). Regulation on the Duties, Authorities, and Responsibilities of School Administrators [Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve

- Sorumluluklarına Dair Yönetmelik]. Retrieved from http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064627_2014-21_nolu_genelge.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB]. (2014b). (2014-2015) Primary Education General Directorate Textbooks [Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Ders Kitapları] (2014-2015)]. Retrieved from http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064854_24102014-4810539_Temel_Egitim_GM.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB]. (2015). 2015-2019 Strategy Plan [Stratejik Planı]. Retrieved March 18, 2017, from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB]. (2016). Foreign Students [Yabancı Uyrıklı Öğrenciler]. Retrieved from http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30074935_19082016.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı, MEB]. (2016b). Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System: Assignment of Teachers Employed to Teach Turkish to Foreigners. Retrieved from <https://hbogm.meb.gov.tr/www/suriyeli-cocuklarin-turk-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-projesi-yabancilara-turkce-ogretimi-icin-istihdam-edilen-ogreticilerin-gorev-yerleri/icerik/576>
- Multeciler.org.tr. (n.d.). The number of Syrians in Turkey [Türkiye'deki Suriyeli Sayısı]. Retrieved from <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- National Legislative Bodies/National Authorities. (2014). Turkey: Temporary protection regulation. Available at: <https://www.refworld.org/docid/56572fd74.html> (accessed 30 November 2019).
- Official Gazette [Resmî Gazete]. (2014). Official Gazette No. 29868 [29868 sayılı Resmî Gazete]. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>
- Önen, C., Güneş, G., Türeme A., & Ağaç P. (2014). Depression and Anxiety Case among in Syrians that Live in a Refugee Camp. *The Journal of Academic Social Science*, 2(6), 223–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.307>
- Safak-Ayvazoglu, A., & Kunuroglu, F. (2021). Acculturation experiences and psychological well-being of Syrian refugees attending universities in Turkey: A qualitative study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(1), 96–109. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000148>
- Smeeke, A., Verkuyten, M., Çelebi, E., Acartürk, C., & Onkun, S. (2017). Social identity continuity and mental health among Syrian refugees in Turkey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52, 1317–1324.
- Tatlıcioğlu, O. & Apak, H. (2018). An examination of graduate theses on "Syrians"" [Suriyeliler" hakkında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı Cilt 2*, 227–254. DOI: 10.21560/spcd.vi.437580
- The Association for Human Rights and Solidarity for the Oppressed [MAZLUMDER]. (2014). The report on Syrian women refugees living out of the camps. Available at: [http://istanbul.mazlumder.org/webimage/files/The%20Report%20on%20Syrian%20Women%20Refugees\(1\).pdf](http://istanbul.mazlumder.org/webimage/files/The%20Report%20on%20Syrian%20Women%20Refugees(1).pdf) (accessed 25 January 2020).
- The Disaster and Emergency Management Authority, [Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı AFAD], (2014). Our Syrian Guests [Suriyeli Misafirlerimiz]. Retrieved from https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/17962/xfiles/suriyeli-misafirlerimiz_1_.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2019). Turn the tide: refugee education in crisis. Available at: <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf> (accessed 2 January 2020).
- Unutulmaz, K. O. (2019). International Migration, Volume 57, Issue 2 (2019), Pages 235–252 <https://doi.org/10.1111/imig.12476>
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A., & Çelebioğlu, A. (2020). Mental health problems of Syrian refugee children: post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of pediatric nursing*, 51, 27–32.

Makale Geçmişi:

Geliş: 06.03.2024

Kabul: 20.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

HOW SSI-BASED INSTRUCTION INFLUENCED PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' AWARENESS OF ALTERNATIVE ENERGY SOURCES¹

Assoc. Prof Dr. Ümran Betül CEBESÖY

Usak University, Faculty of Education

Department of Mathematics and Science Education

umran.cebesso@usak.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-7753-1203>

Prof. Dr. Dilek KARIŞAN

Aydın Adnan Menderes University, The Faculty of Education

Department of Mathematics and Science Education

dilekkarisan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1791-9633>

Abstract

The purpose of this study is to explore how pre-service science teachers' awareness of alternative energy sources developed after participating in socioscientific issues-based (SSI-based) instruction focusing on alternative energy sources. This study was designed as a case study. The participants were selected by using the convenience sampling method and consisted of a total of 12 (10 female, two male) pre-service science teachers enrolling at a state university in Aydın province during the 2023-2024 academic year. The researchers designed an SSI-based alternative energy course. The data were collected by interviews using an alternative energy sources opinion form developed by the researchers before and after the SSI-based course. The results revealed that participants' awareness of alternative energy sources was quite low, they were partially knowledgeable about the types, potential use of energy sources, and their potential to cover Türkiye's energy demand before the instruction. The SSI-based course improved participants' knowledge and awareness about the advantages and disadvantages of alternative energy sources.

Key Words: Alternative energy sources, awareness, preservice science teachers, SSI-based instruction.

SOSYOBİLİMSEL KONULAR TEMELLİ ÖĞRETİM, FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF ENERJİ KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ FARKINDALIKLARINI NASIL ETKİLER?

Özet

Bu çalışmanın amacı, alternatif enerji kaynakları temelli sosyobilimsel konular temelli öğretiminin, fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarının nasıl geliştirdiğini araştırmaktır. Bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Kolay örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen katılımcılar, 2023-2024 akademik yılında Aydın ilindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 12 (10 kadın, iki erkek) fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmacılar sosyobilimsel (SBK) temelli bir alternatif enerji dersi tasarlamıştır. Veriler, sosyobilimsel konulara dayalı öğretim öncesinde ve sonrasında araştırmacılar tarafından geliştirilen alternatif enerji kaynakları görüş formu kullanılarak görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, uygulama öncesinde katılımcıların alternatif enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının oldukça düşük olduğunu, enerji kaynaklarının türleri, potansiyel kullanımları ve Türkiye'nin enerji ihtiyacını karşılama potansiyelleri hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Sosyobilimsel konular temelli öğretim,

^{1 1} Preliminary findings of this study was presented as oral presentation on IIIrd International Congress on Excellence in Education in 2023.

katılımcıların alternatif enerji kaynaklarının avantaj ve dezavantajları hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını artırmıştır.

Anahtar kelimeler: Alternatif enerji kaynakları, farkındalık, fen bilgisi öğretmen adayları, sosyobilimsel konular temelli öğretim.

INTRODUCTION

Türkiye is one of the growing economies that needs increasing energy demand (Satman, 2007). Growing economies are dependent upon fossil fuels and reoccurring oil crises show this dependency (Koroneos et al. 2003). However, this dependency introduces a major problem: Greenhouse gases. These gases include carbon dioxide (CO₂), carbon monoxide (CO), ozone (O₃), nitrogen gas derivatives (NO, NO₂, and N₂O), and chlorofluorocarbon (CFC) (Cebesoy, 2016). The increasing amount of greenhouse gases in the atmosphere brings important global problems: global warming, climate change, natural disasters such as floods or hurricanes along with an unstoppable wave of migration (Cebesoy, 2016; Karisan & Topcu, 2016). Alternative energy could be an alternative to fossil fuels as they are inexhaustible and harm the environment less than fossil fuels (Koroneos et al., 2003). Alternative energy sources (AES, hereafter) are naturally found in nature and are renewed constantly. Common AES sources are hydraulic, wind, solar, geothermal, biomass, biogas, wave, hydrogen, and tidal energy (Ministry of Energy and Natural Sources [MENS], 2019). AES are considered an alternative to fossil fuels as they cause less carbon emission to the atmosphere (Liarakou et al., 2009).

The recent strategy report published by the Ministry of Energy and Natural Sources (MENS) (2019) states that Türkiye aims to increase the use of AES from 59% to 65% in the following five years (2019-2023). Consequently, we can assume AES is important for the Turkish Republic. This importance was also recognized by the curriculum designers and the Turkish elementary science curriculum which was renewed in 2018. AES has become an important topic of the curriculum and 6th-grade students are expected to understand the difference between the AES and non-AES at the end of the fuels topic (Ministry of National Education [MoNE], 2018). A major issue was raised at that point: How aware are science teachers of the potential of AES? Teachers' and preservice science teachers' opinions, views, and perceptions about AES have been an important topic for investigation for over a decade by both national (Açıslı Çelik, 2021; Cebesoy & Karışan, 2017; Çelikler, 2013; Doğru & Çelik, 2019; Genç & Akıllı, 2019; Güven & Sülün, 2017; Şen & Temel, 2023) and international scholars (Liarakou et al., 2009, 2021; Lowan Trudeau & Fowler, 2022; Zyadin et al., 2014).

The reviewed literature mostly focused on determining preservice teachers' opinions, awareness, and knowledge levels of AES. In an earlier study, Çelikler (2013) investigated preservice science teachers' awareness of AES. While the study did not reveal any significant gender difference, it revealed grade-level differences (i.e., third-grade preservice teachers' awareness was statistically significant than their counterparts in different grades). In a more recent study, Doğru and Çelik (2019) investigated preservice science and primary teachers' knowledge about AES and revealed that both groups did not have enough knowledge about AES. In another study by Genç and Akıllı (2019), the authors investigated the relationship between preservice teachers' knowledge of AES and their attitudes toward AES by using structural equation modeling. The study revealed there was a positive relationship between the two constructs. In Açıslı Çelik's (2021) study, the researcher examined preservice teachers' attitudes towards AES and reported positive attitudes towards AES. In the international context, Liarakou et al. (2009) investigated Greek secondary school teachers' perceptions and attitudes towards AES, particularly wind and solar energy. The results revealed that the participants were knowledgeable about AES in general but unaware of how particular sources such as wind or solar energy could be used. In another study by Zyadin et al. (2014), Jordanian secondary school teachers' knowledge, perceptions, and attitudes toward AES were investigated. The authors revealed that while teachers had relatively limited knowledge of AES, they held positive attitudes towards AES.

The aforementioned studies were usually descriptive in nature. Only a few studies explored the effectiveness of an intervention. In such a study, Cebesoy and Karışan (2017) designed a case study to develop preservice science teachers' knowledge and attitudes toward AES. The participants joined a twelve-hour teaching session on AES

by using multiple teaching methods. The results revealed that participants' knowledge of AES was insufficient. Moreover, their attitudes were shaped by economic, ecological, political, technical, geographical, and sociological factors. In addition, their self-efficacy perceptions towards the teaching of AES were low. As seen, there is a gap in how to develop, preservice teachers' knowledge of AES by using intervention studies.

Energy issues, on the other hand, have been used as a socioscientific issue (SSI) due to their ill-structured, ethically complex, and controversial nature (Martín-Gómez & Erduran, 2018; McKinzie Sutter et al., 2019; Sakschewski et al., 2014; Zeidler et al., 2005). To make informed decisions on energy-related SSI, students need to ecological, economic, and social dimensions by integrating the demands of both the current and future generations (Sakschewski et al., 2014). Investigating middle school students' reasoning in a wind energy SSI, McKinzie Sutter et al. (2019) found out that students could identify the possible and negative aspects of wind farms while making decisions. However, they indicated the need for more research on how middle school students understand AES. If we aim to raise our students to be well-informed about the possible consequences of AES as well as weigh different dimensions such as economic, environmental, and social aspects, we then need to include the controversial nature of SSI into our teacher education programs. However, to the best of our knowledge, there is no study exploring how SSI-focused AES courses affect preservice teachers' awareness of AES. To fill this gap, the present study explored the effectiveness of an SSI-based AES course on preservice teachers' awareness. Based on this aim, we sought answers to the research questions below:

1. To what degree does enrollment in an SSI-based AES course influence the proficiency of preservice teachers in recognizing and describing various AES?
2. How does participation in an SSI-based AES course affect preservice teachers' perspectives regarding the potential of alternative energy sources to meet Türkiye's energy demand?
3. How does participation in an SSI-based AES course affect preservice teachers' perspectives regarding the advantages and disadvantages of AES?

METHOD

This study is guided by a qualitative case study design to investigate how SSI-based instruction influences the awareness of alternative energy sources among preservice science teachers. The case study approach provides a comprehensive exploration of the phenomenon within its real-life context, allowing for an in-depth understanding of the complex interplay of factors influencing the participants (Yin, 2009).

Participants:

The participants for this study were selected through convenience sampling. Convenience sampling is a non-probability sampling technique in research where participants are selected based on their ease of availability or accessibility to the researcher (Trochim & Donnelly, 2008). Convenience sampling is commonly used in situations where time, resources, or access to participants are limited. A total of 12 preservice science teachers (10 female, two male) enrolled at a state university in Aydın province during the 2023-2024 academic year were included in the study. The choice of participants from a specific university and academic year aims to provide a focused and contextualized analysis of the impact of SSI-based instruction on this particular group.

Participants consist of second-grade preservice science teachers. These students have chosen the course voluntarily, and they have not taken any previous courses on energy or SSI. Furthermore, this course represents the students' initial exposure to both alternative energy and SSI topics. The fact that students have previously taken general education science courses (such as philosophy of education, sociology of education, and educational psychology) and foundational courses in specific fields (physics, chemistry, biology) in previous years focuses the research on the participants' prior knowledge levels.

SSI-Based Alternative Energy Course

In the research, the SSI-based AES course provided to the students encompasses a curriculum that delves into both energy-related topics and socio-scientific dimensions. Throughout the implementation process, close monitoring of students' in-class interactions, learning processes, and awareness of alternative energy topics has

been maintained. During the initial week of the course, students were introduced to the concept of SSI. They were given the opportunity to engage in scientific argumentation through an example topic. As the weeks progressed, students were informed that they would need to engage in scientific discussions related to the respective alternative energy sources.

Throughout the course, a diverse range of energy sources has been covered. From fossil fuels to hydroelectric power plants, geothermal energy to solar power, wind energy to biogas, and wave energy, various energy resources were examined. Each energy source has been thoroughly analyzed in terms of both its benefits and drawbacks. The aim of this dual-sided analysis was to provide students with a comprehensive perspective.

The environmental impacts and limited nature of fossil fuels, the contributions of hydroelectric power plants to energy production and water resource management, the utilization and potential risks of geothermal energy from underground sources, the advantages and cost factors of solar energy as an alternative source, the advantages and aesthetic effects of wind energy as an environmentally friendly alternative, the sustainability and energy production benefits of biogas from organic waste, and the potential energy source obtained from seas through wave energy were thoroughly explored.

In this way, students had the opportunity to gain a deeper understanding of both the technical aspects of each energy source and their impacts on society, the environment, and the economy. This dual-sided critical perspective empowered participants to approach various issues in the energy sector with a more informed and balanced outlook.

For each alternative energy source, weekly activities were designed, including watching documentaries, compiling newspaper articles, and participating in in-class scientific discussions. In the week dedicated to geothermal energy, a field trip to a commonly found geothermal energy facility in the region was organized. During the field trip, engineers explained all stages of the geothermal energy production process, providing on-site observations and insights. The field trip lasted approximately 3 hours.



Figure 1. Gürış-Mogan Geothermal Energy Central Field Trip

Similarly, during the week focused on biogas, another field trip was organized. Students had the opportunity to observe firsthand all processes related to energy production at the biogas facility. This hands-on experience allowed them to deepen their understanding of biogas as an alternative energy source.

After the course, students utilized Web 2.0 tools to create posters for each energy source. These posters encapsulated the knowledge gained throughout the weeks dedicated to various alternative energy topics. The students then presented their posters to fellow faculty members, showcasing their comprehensive understanding of each energy source. This interactive and technology-infused approach not only allowed students to creatively synthesize the information but also provided them with the opportunity to effectively communicate their findings to their peers and faculty members. The use of web 2.0 tools added a dynamic and engaging element to the presentation, fostering digital literacy skills among the preservice science teachers.

Data Collection and Analysis

We conducted individual interviews with students before and after the implementation and transcribed the interview records. Subsequently, these written transcripts underwent content analysis. Content analysis is a research method that involves systematically examining and interpreting the content of textual, visual, or multimedia materials to identify patterns, themes, and meanings (Krippendorff, 2018). It is often used to analyze and quantify the presence of specific words, phrases, themes, or symbols within a given set of data, providing insights into communication patterns, attitudes, and behaviors.

Two researchers independently evaluated the responses of the same students, generating codes. This process was repeated for five students. Later, the two researchers compared their codes in a collaborative session. Similarities and differences in the generated codes were identified. Discussions addressing the differences led to a consensus, resulting in the final set of codes.

Following this, the two researchers reanalyzed the responses of the same students during a joint session. The reliability of the analyses was calculated according to Miles and Huberman (1994), yielding a 95% agreement, a generally accepted level of reliability in the literature. The remaining analyses were carried out by the second researcher.

Ethical considerations

The research was conducted in accordance with ethical principles. Written consent was obtained from the participants, and principles of confidentiality and privacy were strictly adhered to. Throughout the research process, respect for participants' rights was maintained, and care was taken in sharing information. When presenting findings, participant identities were kept confidential by assigning numerical identifiers such as PT-1 and PT-2.

FINDINGS

Findings about Recognition and Description of Various AES

The first research question explored how enrolling in an SSI-based AES course influenced preservice teachers' recognition and description of various AES. Table 1 shows the pre-test and post-test codes derived from students' answers:

Table 1: Comparison of Pretest and Post-Test Responses of Preservice Teachers' AES Perceptions

Category (Pre-test)	Code	Frequency
Environmental Attributes	Natural and sustainable source of energy	3
	Does not harm the environment	2
	Environmentally friendly	3
	Renewable, protects nature	3
	Low carbon emissions	1
	Inexhaustible	1
Economic and Sustainability Attributes	Economic (decrease energy dependence)	2
	Natural	3
	Sustainable	3
Category (Post-test)	Code	Frequency
Environmental Attributes	Environmentally friendly, sustainable (compared to fossil)	3
	Low environmental impact	4
	Natural	1
	Not very harmful to the environment	2
Economic Attributes	Decrease energy dependence	1

The post-test shows a shift in emphasis from general environmentally friendly characteristics to specific considerations such as sustainability compared to fossil fuels and low environmental impact. In the pretest, participants associated economic and sustainability attributes more broadly. In the post-test, there is a specific mention of decreasing energy dependence. For instance:

"The fact that our energy needs are met by foreign countries shows that we are dependent on foreign countries for energy. if we use alternative energy sources, we will get rid of this dependence." (PT-8)

"Alternative energy sources are environmentally friendly and sustainable. In my perspective, when compared to fossil fuels, these sources are seen as less harmful to the environment." (PT-1)

The responses of preservice teachers to the pretest and posttest on their recognition of different alternative energy sources are shown in Table 2.

Table 2: Comparison of Preservice Teachers' Recognition of AES In Pre-test and Post-Test

Alternative Energy sources	Pre-test (f)	Post-test (f)
Solar Energy	9	10
Wind energy	9	10
Hydroelectric Energy	5	10
Geothermal Energy	5	19
Wave Energy	1	1
Biomass energy	1	7
Tidal energy	0	1
Magnetic Energy	0	1

The following are some examples of alternative energy sources: solar, wind, hydroelectric, geothermal, wave, biomass, and tidal energy. The frequency of mentions of each energy source before and after the SSI-based training is represented by the numerical values. Notable changes include increased frequencies in the post-test for geothermal energy, biomass energy, and tidal energy, indicating a potential positive impact of the course on the participants' awareness of a broader range of alternative energy sources. One of the participants reported Magnetic Energy as a type of alternative energy. Although the term "magnetic energy" is not commonly recognized as a standalone form of alternative energy it's possible that the student was referring to certain concepts related to magnetism being explored for energy generation. PT-1 explained it as:

"Alternative energy sources are solar, wind, hydroelectric, geothermal, wave, biomass, tidal energy, and magnetic energy. there are experimental technologies and research projects that explore the potential use of magnetic fields in power generation, such as in magnetic generators or magnetic induction. We may take it as an alternative energy type."

Findings about Preservice Teachers' Perspectives regarding AES Meeting Türkiye's Energy Demand

In the second research question, we aimed to explore how preservice teachers' perspectives regarding AES meet Türkiye's energy demand. Participants' responses to pre-test and post-test were grouped under categories and presented in Table 3:

Table 3: Comparative Overview of Preservice Teachers' Perspectives on AES For Türkiye's Energy Demand

Category (Pre-test)	Code	Frequency
Environmental and Sustainability Considerations	Fossil fuels are running out, alternative energy is a must	2
	Critical role in terms of sustainability	1
Potential and Capacity	Meets most of the requirements	2
	Very high potential	3
Current Status and Action Items	Currently 5%, capacity needs to be increased	1
	Budget should be allocated; public awareness should be raised	1
	I think it will not be enough	1
Energy security	Needed for energy security	1
Category (Pre-test)	Code	Frequency
Environmental and Sustainable Attributes	Has great potential	5
	Sustainable, potential must be explored	3
	Not reliable/intermittency issues with certain sources	2
	Clean energy	1
Economic Considerations	Cost reduction through technological progress	1

	Initial cost of installation	1
	Technological advancements needed	
Energy Security and Future Demand	Energy security	1
	Fossil fuels are running out	4
	Alternative energy is not a choice, it is a must	3
	Policy	
	Depends on the government's policy	1

According to Table 3, the pre-test responses indicated a baseline understanding among preservice teachers, emphasizing the urgency of transitioning from fossil fuels due to the acknowledgment that "Fossil Fuels are Running Out" and recognizing the "Critical Role in Sustainability." Additionally, concerns were raised about the current energy status, with the belief that "Currently 5% of capacity needs to be increased," and calls for action through "Budget Allocation" and "Raising Public Awareness."

Following the SSI-based course, notable shifts in perspectives emerged in the post-test responses. Preservice teachers exhibited an enhanced appreciation for the potential of alternative energy sources, with a heightened emphasis on their positive environmental and sustainable attributes. Specifically, they recognized the "Great Potential" and advocated for further exploration of the "Sustainable" aspects of alternative energy. However, concerns were raised about the reliability and intermittency issues associated with certain sources, indicating a nuanced understanding of the challenges. Moreover, post-test responses underscored a strengthened awareness of the economic considerations, including the need for "Cost Reduction Through Technological Progress" and the importance of addressing the "Initial Cost of Installation" through technological advancements. Energy security remained a consistent concern, with an increased emphasis on the indispensability of alternative energy sources, reflected in the sentiment that "Alternative Energy is not a Choice, it is a must." Sample excerpts are provided below:

"With fossil fuels running on empty, it's pretty obvious we can't stick with them forever. It's like a no-brainer now – we need to switch to alternative energy. It's not just a suggestion; it's a must to keep things going sustainably." (PT-8, post-test)

"It's clear that cost reduction through technological progress is a game-changer. With advancements in tech, we're seeing a real opportunity to make alternative energy more affordable. It's like a win-win – cleaner energy and saving some cash in the long run." (PT-6, post-test)

"It's pretty straightforward – if we want to make a serious shift to alternative energy, we need the funds to back it up. Allocating a budget for this cause is a must. Public awareness needs a boost so that everyone knows why investing in alternative energy is so crucial." (PT- 7, pre-test)

"Counting on other countries or messing with nuclear stuff can be sketchy. Feels like we're handing over our energy future or playing with fire safety-wise. But hey, that's where alternative energy steps in – seems like a way safer move for our own energy security." (PT-1, post-test)

Findings about the Perspectives of Preservice Teachers regarding the Advantages and Disadvantages of AES

In last research question, we explored how an SSI-based AES course affects the perspectives of preservice teachers regarding the advantages and disadvantages of AES. Table 4 provides a comparison of pre-test and post-test responses from preservice teachers regarding the advantages of RES.

Table 4: Comparison of Pre-test and Post-test Responses on the Advantages of AES

Categories	Codes	Pre-test (f)	Post-test (f)
Environmental Benefits	Environmentally Friendly	6	6
	Sustainable	6	5
	Energy Security	2	3
	Reduced Air and Water Pollution	1	0
	Less Harmful to Nature	3	1

Resource Characteristics	Inexhaustible	4	5
Security	Energy Security	2	3
Economic and Job-Related	Reduced Cost	1	0
	Jobs	0	1
	Price Stability	0	1
	Independence	0	1
	Economic Viability	0	1
	Economical Even with High Installation Cost	0	1
Technological and Innovation	Technological Progress	0	1
	Innovation	1	0
Long-Term Considerations	Long Term Use	0	1
	Long-lasting	1	1
	Clean	0	2
Social and Global Concerns	Low Carbon	0	1
	Clean	0	2
	Reliable	0	2
	Reduces Dependency	0	1
	Reduced Greenhouse Gas Emissions	0	1
	No Greenhouse Gases	0	1
	Evaluates Separately	0	1
	Reduces Environmental Pollution	0	1
	Does Not Deplete Resources	0	1
	Does Not Cause Global Warming	0	1

Perceptions of alternative energy among preservice teachers underwent notable changes from the pre-test to the post-test, particularly within key categories. Environmental considerations, such as being "Environmentally Friendly" and "Sustainable," remained consistent, showcasing an enduring environmental awareness. Notably, the post-test indicated a heightened emphasis on recognizing resource characteristics, particularly the perception of alternatives as "Inexhaustible," suggesting a deepening comprehension. A significant shift unfolded in economic and job-related considerations, with an increased focus on "Jobs," "Price Stability," and "Economical Even with High Installation Cost" in the post-test. This shift signifies an enhanced understanding of the economic feasibility and employment potential linked to alternative energy. Collectively, these responses illuminate the improved understanding students gained regarding the multifaceted benefits of alternative energy, encompassing environmental, economic, and societal dimensions. Sample excerpts exemplifying these aspects are provided below:

"It's friendly to the environment, keeps things sustainable, and even boosts our energy security. But the coolest part? It helps cut down on air and water pollution. So, we're not just getting power – we're getting cleaner, healthier air and water." (PT-7, post-test)

"It's not just about going green; it's about creating jobs, ensuring stability in prices, and making alternative energy economical even with those upfront costs." (PT-1, post-test)

Similarly, we created Table 5 to explore how participants' perceptions changed about the disadvantages of AES after the SSI-based course:

Table 5. Comparison of Pre-Test and Post-Test Responses on the Disadvantages of AES

Categories	Codes	Pre-test (f)	Post-test (f)
Technical Challenges	Storage difficulties	1	1
	Space constraints	0	1

	First aid cost	1	0
	Technological dependency	1	0
	Discontinuous	1	0
	The amount of energy produced	2	1
	Unstable energy	0	1
Economic Factors	High cost	3	3
	Installation cost	2	4
	Shortage of land to install	0	2
	Not possible to benefit from the percentage	1	0
	Efficiency problems	1	0
	Storage spurs	1	2
Environmental Impact	Damages the ecosystem and biodiversity	1	8
	Land disturbs natural environment	0	1
	Location problems	0	2
	Weather conditions are variable	0	3
Miscellaneous	All evaluated separately	0	1
	Solar panels are chemical	0	1

Table 5 provides a comparison of pre-test and post-test responses from participants regarding the disadvantages of AES. Changes in students' perspectives on the disadvantages of alternative energy emerged distinctly from the pretest to the posttest, showcasing shifts in various categories. Technical challenges, such as "Storage Difficulties" and "Technological Dependency," were decreased in mentions in the post-test, suggesting a potential reassessment of these issues. Economic factors like "High Cost" remained concerns, with an increased focus on "Shortage of Land to Install" and "Installation Cost" in the post-test, indicating an evolving understanding of the economic implications. Environmental impacts gained prominence in the post-test, particularly concerns about "Damaging the Ecosystem and Biodiversity". Participants highlighted 'Land Disturbing Natural Environment', and 'Dams as a Nuisance to Aquatic Environment' showing their increased environmental awareness about the effects of RES. Miscellaneous concerns, including "All Evaluated Separately", "Solar Panels are Chemical" surfaced in the post-test, revealing additional dimensions of consideration. Collectively, the participants' perspectives indicate an evolving awareness of the multifaceted challenges associated with alternative energy. Sample excerpts delineating the challenges associated with AES are provided below:

"Storage difficulties and technological dependency are real challenges. It's not just about the sources; it's about how we store and manage that energy. It's making me think more about the practical side of things." (PT-4, post-test)

"Alternative energy sounds awesome, but you need to consider the real deal. The costs can get pretty high, and when we set up those energy systems, it can mess with nature, disturb the land, and even damage ecosystems. Dams, which give us energy, can also be a hassle for aquatic environments. It's like this tricky balance between getting clean energy and making sure we're not messing up the planet at the same time." (PT-2, post-test)

To sum up, the study's findings, taken together, provide insight into the effectiveness of an SSI-based AES course on preservice teachers' understanding, viewpoints, and considerations of AES. The course affected participants' ability to identify and characterize a range of AES, as demonstrated by the significant changes in focus from broad environmental friendliness to more focused factors like sustainability and low environmental impact. The participants' viewpoints on the ability of AES to meet Türkiye's energy demand also were significantly changed, with a greater respect for the sustainable, economic, and environmental qualities of AES. The study also demonstrated a sophisticated comprehension of the difficulties posed by alternative energy, as evidenced by how issues like economic viability, intermittency, and reliability were examined. Overall, the results showed that the participants' awareness was successfully expanded by the SSI-based AES course, promoting a comprehensive understanding of the advantages and disadvantages presented by AES.

DISCUSSION

This study explored how SSI-based AES course helped to develop preservice teachers' understanding, viewpoints, and considerations of AES. In this respect, our study revealed that participants were able to identify and characterize a range of AES at the end of the course. This finding, in fact, is promising as the relevant literature reported mixed results about teachers' knowledge of AES (Doğru & Çelik, 2019, Liarakou et al., 2009; Stylos et al., 2023; Zyadin et al., 2014). While Doğru and Çelik (2019) reported preservice science and primary teachers' knowledge of AES was insufficient, Liarakou et al. (2009) reported that Greek teachers were knowledgeable about AES however, their awareness about particular AES (wind or solar energy) was low. In contrast, Stylos et al. (2023) reported that Greek preservice teachers held a low to moderate understanding of energy concepts. In another study, Kara (2015) reported that preservice teachers were more knowledgeable about solar, wind, and hydroelectric energy while a few participants mentioned geothermal, biomass, wave, and hydrogen energy as AES. In addition, participants had alternative conceptions (such as mentioning nuclear power as an AES). Zyadin et al. (2014) also reported that Jordanian secondary teachers had limited knowledge of alternative energy. While these studies were descriptive and did not include any intervention, intervention studies, as in this study, were proven to be successful in terms of developing participants' understanding of relevant AES (Cebesoy & Karisan, 2017; Karpudewan et al., 2013; Levine Rose & Calabrese Barton, 2012; Mckinzie Sutter et al, 2019). Our participants were able to identify more AES as well as demonstrate sophisticated comprehension of the difficulties posed by alternative energy, as evidenced by how issues like economic viability, intermittency, and reliability of AES should be handled while discussing these issues. These aspects are important as Sakschewski et al. (2014) indicated that students need to comprehend ecological, economic, and social dimensions of energy-related SSI. The intervention study conducted by Cebesoy and Karışan (2017) revealed similar findings as preservice teachers were able to consider economic, ecological, political, technical, geographical, and sociological factors associated with the use of AES. Similarly, McKinzie Sutter et al. (2019) found out that students could identify the possible and negative aspects of wind farms while making decisions after participating in an instructional module. However, Cebesoy and Karisan (2017) revealed that participating teachers' knowledge was lower than expected at the end of the course. This might be related to the length of the course. While Cebesoy and Karisan's (2017) intervention lasted for a twelve-hour teaching session, our study lasted for a semester. Thus, it might be the reason that the more the preservice teachers interacted with the controversial nature of energy-related SSI, the more sophisticated understanding they might develop at the end of the course. Another possible explanation for reporting a low level of knowledge of AES after the intervention could be that there was no data collection before the intervention in Cebesoy and Karisan's (2017) study. we collected data twice (before and after the SSI-based course) and were able to compare the frequencies of the pre-test and post-test.

Another significant finding was that the participants' viewpoints on the ability of AES to meet Türkiye's energy demand also were significantly changed, with greater respect for the sustainable, economic, and environmental qualities of RES. This finding clearly diverges from Cebesoy and Karisan's (2017) study. As the authors only reported that preservice teachers were able to identify certain types of alternative energy found in Türkiye, in our study, we found that participants were able to assess the ability of AES to meet Türkiye's energy demand meaning they were more critical in terms of sustainable, economic and environmental consequences of AES. Overall, the results showed that the participants' awareness was successfully expanded by the SSI-based AES course, promoting a comprehensive understanding of the advantages and disadvantages presented by AES.

This finding is significant in terms of providing evidence as the participating preservice teachers were more able to consider the pros and cons of energy-related SSI. In line with our findings, Sakschewski et al. (2014) argue that students need to comprehend the ecological, economic, and social dimensions of energy-related SSI while making decisions. SSI-based AES course helped participants to consider different aspects of alternative energy. Supporting this finding, Stylos et al. (2023) reported that preservice teachers were able to be cautious about the potential benefits and costs of alternative energy. In line with our findings, developing a 13-week unit over an energy-related SSI, Levine Rose and Calabrese Barton (2012) reported that participants enhanced their understanding and knowledge about the complexity of the issue being discussed by recognizing the multi-dimensional nature of the problem and proposed more complex solutions for the problem. On the other hand, Martín-Gómez and Erduran (2018) reported that preservice teachers had difficulties while making arguments

about energy-related SSI. It shows the relevance of intervention studies to develop preservice teachers' argumentation skills in energy-related SSI. Supporting this, our study reveals that SSI-based AES course could improve participants' weighting of the multi-dimensional nature of alternative energy issues.

Limitations and Future Directions

This intervention study has promising evidence while holding limitations that can direct future studies. First of all, this study was conducted with preservice science teachers enrolling in an elective course about AES. The enrolling students might be more interested in alternative energy and it might be the reason why we revealed a more sophisticated understanding of alternative energy at the end of course. It will be feasible to conduct a similar intervention study in a compulsory course with a larger number of participants. The second issue is that we only collected qualitative data and renumerated the interview transcripts into quantitative forms. Future studies might adopt multiple data collection tools such as classroom participation or classroom discussions. Thus, it might be useful to use video analysis or voice records of small-group and whole-group discussions. A third issue might be creating gender-balanced classes. As the literature reveals gender differences (Stylos et al., 2023; Zyadin et al., 2014) about knowledge and attitudes toward AES, it could be feasible to create a more gender-balanced class to conduct intervention studies.

Araştırma ve Yayın Etiği

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second part of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" have been carried out. (Mandatory declaration)

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: First author % 50, Second author % 50
2. No potential conflict of interest was reported by the authors.

Acknowledgment

We would like to express our gratitude to Gürış-Mogan Engineering Efeler Geothermal Energy Central for generously allowing us to visit its geothermal energy facilities. Additionally, we extend our appreciation to Efeler Biogas Energy Central for granting us the opportunity to explore their biogas energy systems.

REFERENCES

- Açıslı Çelik, S. (2021). Pre-service teachers' attitudes and metaphoric perceptions towards renewable energy resources. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2334-2352.
- Cebesoy, Ü. B. (2016). Çevre sorunları ve çözümler [Environmental problems and solutions]. H. Genç. (Ed.). (ss.53-72). *Çevre Eğitimi*. Lisans Yayıncılık.
- Cebesoy, U.B., & Karisan, D. (2017). Investigation of preservice science teachers' knowledge, teaching efficacy perceptions and attitude towards renewable energy sources. *YYU Journal of Education Faculty*, 14(1), 1377-1415.
- Çelikler, D. (2013). Awareness about renewable energy of pre-service science teachers in Turkey. *Renewable energy*, 60, 343-348. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2013.05.034>
- Dogru, M., & Çelik, M. (2019). Analysis of pre-service science and classroom teachers' attitudes and opinions concerning renewable energy sources in terms of various variables. *International Journal of Renewable Energy Research (IJRER)*, 9(4), 1761-1771.
- Genç, M., & Akilli, M. (2019). The Correlation between Renewable Energy Knowledge and Attitude: A Structural Equation Model with Future's Educators. *Journal of Baltic Science Education*, 18(6), 866-879.
- Güven, G., & Sulun, Y. (2017). Pre-service teachers' knowledge and awareness about renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 80, 663-668. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2017.05.286>

- Kara, F. (2015). Use of the drawing-writing technique to determine the level of knowledge of pre-service teachers regarding renewable energy sources. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 215-225.
- Karisan, D., & Topcu, M. S. (2016). Contents Exploring the Preservice Science Teachers' Written Argumentation Skills: The Global Climate Change Issue. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1347-1363.
- Karpudewan, M., Ismail, Z., & Mohamed, N. (2013). Pre-service teachers' understanding and awareness of sustainable development concepts and traditional environmental concepts. *Journal of Educators & Education/Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 28, 117-130.
- Koroneos, C., Spachos, T., & Moussiopoulos, N. (2003). Exergy analysis of renewable energy sources. *Renewable Energy*, 28(2), 295-310. [https://doi.org/10.1016/S0960-1481\(01\)00125-2](https://doi.org/10.1016/S0960-1481(01)00125-2)
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Levine Rose, S., & Calabrese Barton, A. (2012). Should great lakes city build a new power plant? How youth navigate socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(5), 541-567. <https://doi.org/10.1002/tea.21017>
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 120-129. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9137-z>
- Liarakou, G., Konstantinidi, A., & Gavrilakis, C. (2021). Local Renewable Energy Development: School Teachers' Perceptions, Attitudes and Teaching Intentions. *Education Sciences*, 11(10), 589. <https://doi.org/10.3390/educsci11100589>
- Lowan-Trudeau, G., & Fowler, T. A. (2022). Towards a theory of critical energy literacy: The Youth Strike for Climate, renewable energy and beyond. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(1), 58-68.
- Martín-Gámez, C., & Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socio-scientific issues on energy: a quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science & Technological Education*, 36(4), 463-483. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1427568>
- McKinzie Sutter, A., Dauer, J. M., Kreuziger, T., Schubert, J., & Forbes, C. T. (2019). Sixth grade students' problematization of and decision-making about a wind energy socio-scientific issue. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1613586>
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd Edition), Sage Publications.
- Ministry of Energy and Natural Sources (MENS) (2019). 2019-2023 strategic plan. Retrieved from https://sp.enerji.gov.tr/ETKB_2019_2023_Stratejik_Planı.pdf
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Primary science curriculum (3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades)]*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Retrieved from <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., & Bögeholz, S. (2014). Students' Socioscientific Reasoning and Decision-making on Energy-related Issues—Development of a measurement instrument. *International Journal of Science Education*, 36(14), 2291-2313. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.920550>
- Satman, A. (2007, Ekim). *Türkiye'nin enerji vizyonu [Turkey's energy vision]*. VIII. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi Bildiriler Kitabı, (pp. 3-18). İzmir. Retrieved from http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/8188c7e9965c217_ek.pdf
- Sen, S., & Temel, S. (2023). Pre-service teachers' comprehension of renewable energy sources. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 406-415. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1233401>
- Stylos, G., Gavrilakis, C., Goulgouti, A., & Kotsis, K. T. (2023). Investigating energy literacy of pre-service primary school teachers in Greece. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 19(4), e2318. <https://doi.org/10.29333/ijese/13725>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2008). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>

Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., & Pelkonen, P. (2014). Secondary school teachers' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 62, 341-348.
<https://doi.org/10.1016/j.renene.2013.07.033>

Makale Geçmişi:

Geliş: 19.03.2024

Kabul: 21.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

EMERGENCY REMOTE EDUCATION AFTER COVID-19 IN EUROPEAN COUNTRIES: SCIENCE TEACHERS' VIEWS

Dr. Emin ÖZEN

Türkiye Republic Ministry of National Education
Assesment and Evaluation Department
eminozen@anadolu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-7026-1503>

Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA

Türkiye Republic Ministry of National Education
R&D Department
fcry1085@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7912-0563>

Abstract

This study explores the perspectives of European science teachers on emergency remote education after the Covid-19 pandemic. School closures in 2020 led to a rapid shift to distance learning, making it crucial to understand teachers' experiences, challenges, and satisfaction. Using a qualitative case study approach, the research focused on science teachers' experiences during the pandemic and their interpretations of those experiences. Semi-structured interviews with nine teachers from various European countries explored aspects like difficulties faced, student interaction, technology infrastructure, motivation, and assessment. Despite challenges, the study found that some teachers saw advantages in distance education, including increased student motivation, improved technology skills, and flexible learning environments. These findings, from just nine teachers, suggest distance education could become a permanent feature, informing future decisions about success factors and educational system development. It is also recommended that the study be replicated in different regions.

Key Words: Open and distance education, emergency remote education, case study, qualitative method, distance science teaching.

Özet

Bu çalışma, Covid-19 salgını sonrasında Avrupa'da görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime bakış açılarını ortaya koyan bir araştırmadır. 2020'de okulların kapanması, uzaktan eğitime hızlı bir geçişe yol açmış ve bu da öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve memnuniyetlerini anlamayı çok önemli hale getirmektedir. Niteliksel yöntemin bir durum çalışması yaklaşımı ile desenlenen araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sırasındaki deneyimlerine ve bu deneyimlere ilişkin yorumlarına odaklanmaktadır. Çeşitli Avrupa ülkelerinden dokuz öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde karşılaşılan zorluklar, öğrenci etkileşimi, teknoloji altyapısı, motivasyon ve değerlendirme gibi konular ele alınmaktadır. Zorluklara rağmen, çalışma bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimde artan öğrenci motivasyonu, gelişmiş teknoloji becerileri ve esnek öğrenme ortamları gibi avantajlar gördüğünü ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında dokuz öğretmenden elde edilen bu bulgular, uzaktan eğitimin kalıcı bir özellik haline gelebileceğini, başarı faktörleri ve eğitim sistemi gelişimi hakkında gelecekteki kararları bilgilendirebileceğini göstermektedir. Çalışmanın farklı bölgelerde ve farklı çalışma gruplarına tekrarlanması da tavsiye edilmektedir.

Key Words: Açık ve uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim, durum çalışması, nitel yöntem, uzaktan fen öğretimi

INTRODUCTION

Education cannot be defined by a single formula, as its impact is felt across various domains (Morse, 1995: 5). In recent years, with the rapid development of innovation and technology, the education process has also been changing. While news and information about distance education are being discussed, many institutions providing education at the K12 level have not been able to provide face-to-face education for almost two years due to the Covid 19, which started worldwide in 2020 and was described as a pandemic by the World Health Organization (WHO). In the 21st century, with many technological tools, equipment and digital structures, humanity, which sees and defines itself at a very advanced level in terms of technological development, has been massively helpless in the face of the epidemic declared as the Covid-19 pandemic. (WHO, 2020). In order to keep the effects of the epidemic under control, many countries have tried to take unprecedentedly strict measures, and many important activities in economic, educational and social fields have been disrupted (Sezgin, 2021). In addition, it is possible to say that people's daily life routines have changed dramatically during this process. The concept of "new normal", which we encounter in the process, is used to explain and internalize this new order and depicts some mandatory behavioral changes.

With the beginning of the pandemic process, many schools, universities and educational institutions closed their doors indefinitely, and approximately one and a half billion students from all age groups around the world switched from face-to-face education to distance education activities (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020b). This educational response, known as emergency distance education, quickly addressed the negative impact of the pandemic on education. During the Covid-19 pandemic, technology played a crucial role in ensuring that communication and education could continue uninterrupted, and the process of emergency distance education gained significant prominence K12, where schools suspended face-to-face education. Emergency distance education has unexpectedly entered our lives and forced the education process to adapt to a new system. The Covid-19 pandemic is seen as one of the most important factors in the rapid construction and implementation of this new system. In this context, it is thought that teachers' opinions regarding the emergency distance education implemented in K12 during the Covid-19 pandemic period are necessary to identify the positive/negative aspects seen in the current practice and to determine the improvements to be made).

LITERATURE

Distance education is defined as an education method in which the learning and teaching process is planned for individuals at different distances through technologies (Moore & Kearsley, 2005: 2). Distance education can be defined as education that does not require students to be physically together in a place and takes place in a planned and programmed manner (Kırkan & Kalelioğlu, 2017). When the Turkish education system is examined, it is seen that distance education started in the 1950s (Kırık, 2014: 83). However, there are significant differences between the concept of distance education in that period and today. There have been significant changes in the educational environment, methods, and tools used since then.

In the literature, the concept of emergency distance education, which is used to characterize the sudden and unpredictable but necessary structural change from face-to-face classroom courses to online education format, has gained prominence (Linnes, Ronzoni, Agrusa & Lema, 2022). Emergency distance education refers to the temporary use of alternative delivery modes due to crisis situations, and is distinct from planned and designed online education and training processes. (İşte Teknoloji, 2020). Emergency distance education is a model of education that provides secure access to materials during its implementation, unlike traditional distance education which is planned in advance. (Bozkurt & Sharma, 2020). In short, emergency distance education, unlike well-planned online learning, can be expressed as an education method that takes place to continue face-to-face teaching that cannot be sustained in a crisis (Ramazanoğlu & Uluyol, 2023).

It is said that educational institutions and stakeholders in many countries were caught managerially, technologically and pedagogically unprepared for the crisis environment that came with Covid-19, since they had not encountered a similar situation before (Sezgin, 2021). During Covid-19, distance education has unexpectedly become a common method at all levels of education. Due to the sudden implementation of distance education, though the process was managed quickly, it is crucial to evaluate science teachers' opinions of the course environment and the situation of students.

In the literature review, it is seen that many studies have been conducted on distance education during the Covid-19 period (Mae-Toquero, 2021; Sezgin, 2021; Koç & Bavlı, 2022; Saroglou & Kostas, 2023; Kıymet & Çakır, 2023; Öz, Aydemir & Erdamar, 2023). In these studies, studies on emergency distance education and distance education were examined. It has been observed that some studies include the opinions of students, and there are also studies that focus on the opinions of educators. It is understood that in these studies, discussions were held on the limitations and benefits of distance education, covering all educators, from classroom teachers to university faculty members (Altınpulluk, 2021; Bakıoğlu & Çevik, 2020; Canpolat and Yıldırım, 2021; Özdoğan and Berkant, 2020; Türker and Dündar, 2020; Yolcu, 2020; Yurtbakan and Akyıldız, 2020). For example, in an interview with a group of teachers, it was emphasized that the content and materials should be enriched and developed, and solution suggestions were offered (Bayburtlu, 2020). In Kıymet & Çakır's (2023) research, which stated that teachers had problems using digital technologies, it was stated that lessons conducted via distance education during the Covid-19 pandemic period provided independence from time and place, but caused difficulties in classroom management and inequality of opportunities.

Within the scope of this study, various discussions about distance education were held with science teachers working in schools in different countries such as Croatia, Spain, Portugal and Jordan. This research reflects the state of distance education in K-12 schools during the pandemic period. It was conducted through direct interviews with teachers who taught during the distance education process.

Purpose of the Research

The main purpose of this study is to determine the science teaching lessons taught by science teachers working in different countries during the Covid-19 pandemic period and their views on this process. The research examines science teachers' perspectives on distance education during the pandemic and the technologies they actively use in their lessons. In this regard, answers were sought to the following questions:

1. What are the problems experienced by science teachers during the education and training processes related to distance science courses during the Covid-19 pandemic?
2. What are the positive opinions of science teachers about the education and training processes regarding distance science courses during the Covid-19 pandemic?

What are the recommendations of science teachers working in schools during the Covid-19 pandemic process for the distance education process?

METHOD

Research Model/Design

This research was conducted in the case study model, which is a design of the qualitative method. The case study is a research approach based on limiting a problem to one or more case studies and researching these case studies (Creswell, 2007). In case studies, a qualitative design is used in which information is collected over a certain period of time and is limited to various information sources such as interviews and observation reports (Creswell and Poth, 2016). This pattern focuses on individuals' experiences and the meanings they give to these experiences (Creswell, 2007). In this study, we focused on teachers' experiences during the pandemic process and the meanings they gave to their observations during the process. The study was limited to science teachers who conduct distance education in digital environments.

Data Collection Tools

In this study, a semi-structured interview form was prepared by the researchers. Data was collected using the interview form. Since the participants were located in different cities and countries, the interviews were held via teleconference. Participants in the study were informed that their answers would be used only for scientific purposes and that their information would be kept confidential. Participants were given code names such as S1, S2 for confidentiality reasons. English, the global common language, was used in the voice-recorded interviews, and each interview lasted approximately ten to twenty minutes.

The interview questions were developed by the researchers and consisted of three open-ended questions. To ensure the internal validity of the interview questions, they were examined by experts in the field of education

programs and training, distance education and science, and the questions were given their final form. The research data collection tool was created using Google Forms and shared with participants through the same platform. Personal information of the participants, such as the country they attended, their branch, the online platforms they used during the distance education process and the adaptation process were also asked through Google Forms. The obtained data was stored in Excel format and made ready for analysis.

Study Group

The study group for this research is comprised of nine science teachers who were selected using the criterion sampling method. The teachers were chosen from those who taught distance education in different countries during the 2020-2022 academic years after March 2020, as shown in Table 1. In criterion sampling, the basis is to study situations that meet a set of predetermined criteria (Baltacı, 2018). Participants were selected from countries registered on the portal where one of the researchers had previously run eTwinning projects. Teachers who teach science to students aged 12-15 and actively participate in distance education courses were selected based on the categories in the eTwinning platform. Teachers working in different countries and schools were preferred to ensure diversity in the research group. In short, when determining the group, criteria such as *teachers' active participation in emergency distance education courses, volunteering, being registered on the eTwinning portal, working in different countries, conducting science-related courses and obtaining data suitable for the purpose of the research* were taken into account. Written and verbal consent was also obtained from the teachers stating that they volunteered to participate in the research. Details about the study group are shown in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Teachers Participating in the Research

Feature	Category	Number
Country of Work	Croatia	1
	France	1
	Greece	1
	Italy	1
	Jordan	1
	Poland	1
	Spain	1
	Türkiye	1
	Romania	1
Gender	Female	9
	Male	0
Did she teach via distance education?	Yes	9
	No	0
Branch	Physics	2
	Chemistry	4
	Biology	1
	Science	2
Type of institution worked for	Secondary school	2
	High school	7

Data Analysis

The teachers' responses to the research questions were analyzed using content analysis to obtain data suitable for the purpose of the research. The data obtained was defined and presented in a clear way for readers to understand easily (Yıldırım & Şimşek, 2013). The notes taken by transcribing the audio recording were completely stored in a computer environment and a data set of approximately 6 pages belonging to 9 teachers was created. The collected responses were categorized according to common views.

Validity and Reliability

Validity and reliability in qualitative research are expressed with consistency and determination. In this research, the fact that the participants had different opinions and their direct opinions were taken shows the credibility of the research. Determining the questions carefully, clearly expressing the method, data collection and analysis process, and performing independent analyses support consistency (Yıldırım & Şimşek, 2013).

After the data coding process was carried out by the researchers, the researchers came together, compared the analyses they had made, and determined the items of consensus and disagreement. The reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994: 64) was used to calculate the reliability of the research. If the result calculated with the reliability formula is over 70% (Miles and Huberman, 1994: 64), it is accepted that inter-rater reliability has been achieved. As a result of the calculations made in this research, the reliability of the research was found to be 94% and the research was considered reliable.

Limitations

The study was limited to teachers who teach science courses, which cover abstract concepts such as changes in matter, force and motion. Science education also includes practical content and experimentation processes. In addition, one of the researchers conducted science-related courses and projects at the K12 level during the pandemic. The study is also restricted to science teachers in Croatia, France, Spain, Greece, Italy, Greece, Italy, Turkey, Poland, who came together as part of a project.

FINDINGS AND DISCUSSIONS

Findings Regarding The Problems Experienced By Science Teachers During The Education And Training Processes Related To Distance Science Courses During The Covid-19 Pandemic.

The problems experienced and observed by science teachers working in schools during the distance education process during the Covid-19 global pandemic are thematized. These themes and the relevant teachers' responses are included in Table 2.

Table 2. Problems Experienced by Teachers Regarding Distance Science Education

Themes	Participants
1) Technical/Technological Problems	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8
2) Problems Related to the Learning Process	S3, S4, S8
3) Low Motivation Problem	S3, S5, S6, S7
4) Process Evaluation Problem	S1, S2, S5, S9
5) Attendance-Absence Status	S1, S2, S4, S9

Teachers' opinions regarding the "Technological Problems" theme are as follows:

S4: "Teachers did their best to solve technical problems. However, unfortunately, some students did not attend classes or stated that they encountered computer and internet problems."

S5: "We experienced internet connectivity issues during lessons, resulting in disruptions."

S7: "There were technical problems (microphone problem, connection problem) and the problem of not being able to fully recognize the students."

S8: "There were technical issues that prevented the students from fully participating in the lesson. Students simply logged in and attended the lesson with their textbook answer keys."

Teachers' opinions regarding the theme "Problems Related to the Learning Process" are as follows:

S3: “There were some students who were attempting to engage in the lesson despite the presence of a loud and distracting environment. Some students were deliberately trying to disrupt the lessons. For this reason, sometimes I did not permit these students to speak. In this case, it became difficult to understand whether they listened to the lesson or not.”

S4: “Most of the students were attending the lesson silently and without video since there was no obligation to turn on the camera. However, when we called out to the students, we did not get any response. “This situation made our job very difficult.”

S8: “Students do not participate in the lesson as willingly and enthusiastically as they do in the classroom. Back and waist pain due to constantly being in front of the screen and eye fatigue due to looking at the screen. The requirement for two teachers to attend classes at the same time in the same house and restrictions on the use of technological devices. Limitation of one-to-one communication with students with learning disabilities. "It is more difficult for students to focus on the lesson while using a screen."

Teachers' opinions regarding the theme of "Low Motivation Problem" are as follows:

S3: “We felt great anxiety and fear, especially for students whose relatives had Covid-19. Some students' parents were healthcare workers and these students experienced fear as their parents went to work. They shared their stress with us in classes. This fear negatively affected their interest and motivation in classes.”

S5: “Some students stated that they did not understand anything from distance education. So I asked them how I could teach the lesson more effectively. However, they persistently said that they could not learn with this method and that the lessons were inefficient. However, I was teaching the lessons with the same tone of voice and even using more materials.”

S6: “Continuously teaching with the same students was decreasing both their and my motivation. The number of students attending the lesson was not more than five. In fact, in some classes, no one spoke up. "I felt very unhappy, especially while teaching in these classes."

S7: “The students who struggle with technology in distance education often lose motivation, hindering the learning process.”

Teachers' opinions regarding the theme of "Process Evaluation Problem" are as follows:

S1: “We usually gave homework via EBA, but some students persistently wanted me to send it via WhatsApp. It was very difficult to keep track of assignments on two different platforms.”

S2: “Since I was only able to attend two classes per week, I had too many classes and it was taking me hours to keep track of the assignments. “I could detect students who were not doing their homework, but I could not force them to do it.”

S5: “I saw that even the students who were not successful in classes were doing their homework well. I knew their families were helping or they were finding answers from other sources. But it was difficult for us to prove it.”

S9: “Since distance education is seen as transferring the course taught in the classroom to an online environment, classroom management and assessment and evaluation processes were disrupted. "This resulted in a higher number of students leaving the classroom compared to those in formal education.”

Teachers' opinions regarding the theme of "Attendance-Absence Situation" are as follows:

S1: “We were in constant communication with the parents. Sometimes parents would call to complain about their children. I would try to explain to these students one by one how it would be beneficial for them to attend the lessons. Although it was effective for a few weeks, some students stopped attending the lessons altogether.”

S2: “I learned that some students work with their families or elsewhere. "The students' families also supported his decision of not attending the class." Unfortunately, we could not do anything for such students.”

S4: “I noticed that even some students who were successful in face-to-face education neglected classes. When I asked the reason, I usually received evasive answers. Some students stated that there were not enough tablets or smartphones at home. However, by talking to the classroom teachers, I learned that these students did not have financial problems. So some students were not attending classes simply because they did not want to.”

S9: “Not all students actively participated in the lesson. “I don't think even the students who participated focused on the lesson effectively.”

Findings Regarding The Positive Opinions Of Science Teachers About The-Education And Training Processes Regarding The Distance Science Course During The Covid-19 Period

In line with the positive opinions that science teachers experienced and observed during the distance education process during and before the Covid-19 pandemic period, the themes that form the basis of these opinions are presented in Table 3 along with the teachers' answers.

Table 3. Positive opinions of Science Teachers about distance education

Themes	Participants
1) Students' interest and participation	S3, S5, S7, S9
2) The openness and flexibility provided by distance education	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8,
3) Offering teachers a comfort zone/reducing workload	S1, S2, S3, S4, S6
4) Contributing to technology usage skills	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8

The opinions of the participants regarding the theme of "Students' Interest and Participation" are as follows:

S3: “Although we stated that attendance at classes was mandatory during the distance education process, students who attended classes regularly were generally willing. Since the student's willingness makes the lessons more enjoyable, I supported the lessons by using more activities and videos. Additionally, I gave small prizes to increase students' motivation. “Students attended the next lesson more willingly because they enjoyed it and saw success.”

S5: “I observed that especially students who cannot express themselves comfortably in classrooms are more comfortable in distance education.”

S7: “Our successful students started to feel great anxiety during this process. “They were wondering what to expect and whether the lessons would be productive.” As a result, the launch of distance education somewhat eased their worries.”

S9: “Classrooms are much quieter in distance education. This gives students the opportunity to easily express both what they know and what they do not know. “As both we and the parents appreciate the students who attend the class, the interest and enthusiasm of the students increases.”

Teachers' opinions regarding the theme of "openness and flexibility provided by distance education" are as follows:

S1: “Especially presenting the courses on EBA TV made the job easier for both us teachers and students. It was a nice opportunity for students to access information later, even if not that day.”

S2: “We prepared worksheets and shared them via WhatsApp with the students who could not attend classes. We provided flexibility by giving certain periods of time. “It made the students feel relaxed.”

S3: “All teachers came together and made contributions during the distance education process. “Students had the opportunity to listen to the same subject from different teachers at different times and places.”

S4: "Distance education is widely used around the world. Our secondary school students were also able to be aware of this flexibility during the pandemic period."

S5: "I think hybrid teaching will continue despite the end of the pandemic. "It is crucial that students who are ill or face other issues can participate in distance learning classes."

S6: "Since today's students aim to learn by doing and experiencing, it is important to provide flexibility in time and place."

S8: "It has advantages in terms of time and money, reducing the time it takes to go to school, providing the opportunity to access the desired education at any time due to the lack of distances, offering the convenience of listening to lessons again and offering time flexibility."

The opinions of the participants regarding the theme of "Alleviating the teacher's workload/providing a comfort area" are as follows:

S1: "I observed some students preparing and attending classes via EBA TV. This reduced my workload."

S2: "Following up the homework through the system and completing it in just a few minutes made my job much easier."

S3: "Parents' close monitoring of the process and the opportunity to present different contents made the lessons more efficient and made my job easier."

S4: "I noticed that especially students who are difficult to control in the classroom environment remain silent in distance education. This made my job much easier because I could control the students more easily in distance education."

S6: "Being able to continue education and training activities in a comfortable environment without leaving home made my job easier."

Teachers' opinions regarding the theme of "Contributing to technology use skills" are as follows:

S1: "We gained the ability to give and follow assignments given to students via EBA. Students could continue learning outside of class. "That definitely made a big contribution."

S2: "We made use of various studies to make the lessons more efficient. "We learned subjects we did not know and had the opportunity to use them in our lessons."

S3: "The use of technology in lessons increased students' interest and desire in the course. Especially in areas such as oral lessons, we were experiencing situations where just a plain explanation caused distraction. However, during the distance education process, we were able to attract students' attention by accessing materials we had not used before. "This was a great help for us teachers and students."

S4: "We had not used distance education tools before, but during this process, I had the opportunity to get to know them and use them efficiently in lessons. "I think this is helpful."

S5: "The information we had about managing distance education was not sufficient. Therefore, we made a great effort to improve ourselves in this short time. Since we are in the age of technology, I believe that these efforts will benefit us in the future as well."

S7: "My computer use improved during the distance education process. "I was able to have fun lessons with Web 2.0 tools without the classroom crowd."

S8: "Having the ability to use online platforms to teach science has provided great practicality."

Findings Regarding The Suggestions Of Science Teachers Working In Schools During The Covid-19 Pandemic For The Distance Education Process

In the training carried out during the Covid-19 global epidemic, the suggestions of science teachers were themed according to their distance education experiences and observations. These themes and teachers' responses are seen in Table 4 below.

Table 4. Recommendations of Science Teachers for the Distance Education Process

Themes	Participants
1) Technical Infrastructure Support	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S9
2) Student Trainings	S2, S3, S7
3) Teacher Trainings	S6, S7, S9
4) Equality of Opportunities	S1, S2, S3, S4, S5, S8

Teachers' opinions regarding the "Technical Infrastructure Support" theme are as follows:

S1: "Many students, particularly those with limited financial resources, faced challenges in accessing the internet. All students should be provided with unlimited internet access for their education."

S2: "Students occasionally got disconnected during the lessons. There were even students who were forgotten in the waiting room. Controlling this situation was taking up a lot of our time. Infrastructure definitely needs to be supported."

S3: "I experienced problems connecting to the system from time to time. When I was able to attend the class, some students were leaving the class because they got bored of waiting. For this reason, I believe that the technical infrastructure should be strengthened."

S4: "Internet disruptions were not supposed to happen. Especially during class hours, the students got disconnected due to the overload in the servers. It is important that students have easy access to the internet and computers."

S5: "There was a loss of attention and time because drops from the system occurred very frequently. Infrastructure needs to be supported."

S6: "We were caught unprepared for this process. However, it is important for future processes to identify infrastructure problems and solve them one by one."

S9: "Free tablets and network connection should be provided. Technical problems that might disrupt the course should be foreseen and precautions should be taken. First of all, the obstacles to all learners' access to technology must be eliminated."

Teachers' opinions regarding the "Student Education" theme are as follows:

S2: Absences did not officially matter, but there were many topics to teach. Particularly in some subjects, such as the nervous system unit, student participation in class was extremely important in terms of meaning. Unfortunately, some students did not choose to listen to us. Both families and students need to be made aware of this issue."

S3: "I remember making phone calls to some students for hours to ensure their class participation. They tell me, "Okay, teacher," but they don't show up for the class again the next day. They didn't understand why we were making so much effort. "I believe it is necessary to explain that education is important under all circumstances."

S7: "Necessary training and orientation studies need to be carried out for students' transition and adaptation from traditional face-to-face education to distance education environments."

The opinions of teachers regarding the theme of "Training of Teachers" are as follows:

S6: “We saw that people in other countries made more progress than us. This process showed that we need to close this gap with them.”

S7: “All teachers should receive online and practical training on Distance Education methods and systems instead of specialist training. It is important to encourage pursuing a Master's degree in this particular field.

S9: “Learners should be informed about Web 2.0 tools. The internet infrastructure should be resolved and free internet options should be offered.”

Teachers' opinions regarding the theme "Equality of Opportunity" are as follows:

S1: “Students living in rural areas and small towns were either unable to attend classes at all or had very little participation. Solutions should have been found for these students.”

S2: “I encountered great difficulties when trying to evaluate students. Every student's home environment may not be suitable for classes. I heard that if there are many students at home, they can take turns attending classes. “This situation made us very sad.”

S3: “Some students had difficulty listening to lectures because they could not find a quiet room at home. Some complained that they did not have internet access. In this case, it would not be right to evaluate every student in the same way.”

S4: “When we talked to my colleagues working in rural areas, they said that it was unreasonable to force the students because they did not have any tools and equipment to participate in the lessons. “An unexpected situation such as the pandemic has also revealed our shortcomings.”

S5: “Lessons were inefficient because students did not have equal opportunities. Every student should have easy access to the internet for their education. This is not only for the Covid-19 process, but also in normal times, the internet is used extensively for education purposes. It is important that every student can benefit from this opportunity.”

S8: “In order to achieve equal opportunities, both technological equipment and internet infrastructure should be provided to students who do not have the opportunity. “The concept of distance education must be fully explained and understood by students, parents and society”.

CONCLUSION AND SUGGESTION

The main purpose of this study is to determine the opinions of science teachers from different countries about distance education. A sub-purpose of the research is to determine the positive thoughts of science teachers towards distance education process. The findings provide positive results in terms of distance education being independent of time and place and providing students with technology literacy. Cabi's (2016) study revealed that students were satisfied with being evaluated using digital methods instead of traditional methods. Görgülü-Arı and No-Kanat's (2020) research showed that teachers made progress thanks to online education during the Covid-19 period. Kaplan's (2021) review emphasizes that continuing distance education during the Covid-19 period has many positive aspects and provides participants with time and place flexibility. In this context, the findings in the literature and the results in this study harmoniously support each other.

Another point found positive by the science teachers is the high level of interest and support from parents. In his study, Aydemir (2021) states that communication with parents is easier than with students, depending on age. Atakan (2010) emphasizes in his study that the involvement of parents in the process makes the teacher's job easier. Parents' involvement is a factor that makes the teachers' job easier. In this study, it was stated that the teachers working in the schools where parents valued education were satisfied with the situation.

Science teachers note that another positive aspect of distance education is that it eases the workload. In the studies of Gülbahar (2009) and Burma (2008), it was stated that distance education encourages students to learn individually, students can listen to lectures again, and distance education offers a low-cost education opportunity. This study also shows that students who are difficult to control in face-to-face education can be controlled more easily by the teacher in distance education. This is a factor that makes the teachers' job easier.

The second sub-objective of the research is to determine the problems that science teachers encounter during the distance education process. In this context, the findings show that technical malfunctions are the primary issue. Research shows that many students in Turkey cannot actively participate in the distance education process. Unfortunately, this situation also negatively affects the quality of education (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay and Yılmaz, 2020, p. 25). In the literature review, it is noteworthy that many researchers have expressed difficulties regarding the problems related to technological infrastructure. Yılmaz et al. (2020) stated in their study that the majority of students had problems with the internet when attending the course and during the course. This situation seems to reduce the motivation of both teachers and students. Sakarya and Zahal (2020) state that internet connection loss, audio interruption, connection problems or low sound quality prevent the course from being efficient enough.

Another problem identified in the research is lack of motivation. İbicioğlu and Antalyalı (2005) stated in their study that the most important factor that ensures a student's success in distance education is motivation. Sarıtaş and Barutçu (2020) state in their study that students participating in distance education exhibiting a positive approach to lessons increases success in distance education. Teachers who participated in the research also stated that the lack of motivation in their students negatively affected them.

Another problem that emerged in the research is that the assessment and evaluation process is unreliable. Düzakın and Yalçınkaya (2008) stated in their study that academics in Turkey are not good at using technology in video and sound management or course presentations in distance education. However, years have passed and academics, like other people, have managed to use technology more frequently and comfortably in their educational work. However, it has been observed that all teachers have difficulty in assessment and evaluation. At this point, one of the biggest challenges of teachers is to be fair and to take into account the conditions of the students. Additionally, this study reveals that inadequate educational environments and lack of compulsory attendance negatively affect student and teacher motivation.

The third sub-objective of the research is to determine the suggestions of science teachers for the distance education process. One of the results obtained is the necessity of strengthening the technical infrastructure. In their study, Genç and Gümrükçüoğlu (2020) stated that distance education offers many opportunities to students and teachers, but the resulting technical issues cause inequality of opportunity among students. This research reveals that students should be provided with equal opportunities in order to effectively benefit from distance education. It is important to raise awareness of students and provide training to teachers. In their study, Telli and Altun (2020) point out that teachers need to have basic knowledge of MS Office (or similar) applications and basic knowledge of content design in order to prepare course materials for students.

Teachers who participated in the study noticed the problems and deficiencies experienced in the distance education process. They emphasized that it is important to provide various trainings to address these deficiencies. Another finding is that course materials should be fully utilized. Bozkurt and Sharma (2020) emphasized the importance of open resources during the Covid-19 epidemic, and our teachers who participated in the study stated that their unpreparedness for the process caused them not to fully use the course materials.

This study focused on science teachers' experiences, positive opinions, problems and suggestions regarding the distance education process during the Covid-19 pandemic period. Teachers' suggestions are detailed in the findings of the study. This study was conducted to provide suggestions for future research. In addition, it can be investigated how school administrators and teachers can make improvements in order to better plan the distance education process, because there appear to be some delays in the planning of the distance education process.

Overall, the findings of this study suggest that distance education can be an effective way to deliver Science education, but it is important to address the challenges faced by teachers and students. This makes it important to provide teachers with training on how to use technology effectively and ensure that students have access to the resources they need to be successful.

In the light of the study; Some suggestions are offered on how distance education can be improved for science teachers and students. These are:

- Teachers could be trained on how to use technology effectively.
- Students could be provided with access to the resources they need to be successful.
- Students' needs could be taken into consideration when planning distance education and structuring and presenting the emergency distance education process.
- Students could be provided with opportunities to improve their speaking and listening skills during the application process.
- Various teaching methods could be used to keep students interested.
- Students could be provided with feedback on their work

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.)

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: First author % 50, Second author % 50,
2. No potential conflict of interest was reported by the authors.

REFERENCES

- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1515852>
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827. <https://doi.org/10.33206/mjss.824033>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497090>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1992821>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2). Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/75236>
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Journal of Higher -Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101. Doi: 10.5961/jhes.2016.146
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. (2nd ed.). USA: SAGE Publication, Inc.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. thousand oaks, California: SagePublications.
- Düzakın, E. & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50421>
- Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan

- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492. Retrieved from : <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1210688>
- Gülbahar, Y. (2009). *E – öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- İbicioğlu, H. & Antalyalı, Ö.L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50240>
- İşte Teknoloji (2020). *Eğitimde kriz yönetimi: Acil Uzaktan Öğretim*. <https://isteteknoloji.com.tr/makale/2020/05/07/egitimde-kriz-yonetimi-acil-uzaktan-ogretim/>
- Kaplan, K. & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>
- Kırık, M. (2014). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Tezmer Yayınları
- Kırkan, B. & Kalelioğlu, F. (2017). The Situation of Distance Education Centers in Turkey: A Descriptive Study. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(3), 88-98. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/401760>
- Kıymet, Ç. & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretimine yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13 (1), 101-133. <https://doi.org/10.17943/etku.1103720>
- Koç, T. & Bavlı, B. (2022). Acil uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Fenomenolojik bir çalışma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 69, 145–159. doi: 10.7816/ulakbilge-10-69-05
- Linnes, C., Ronzoni, G., Agrusa, J. & Lema, J. (2022). Emergency Remote Education and Its Impact on Higher Education: A Temporary or Permanent Shift in Instruction? *Education Sciences*, 12, 721. Retrieved from: <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/3028393/LinnesEmergency2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mae-Toquero, C. (2021). Experimento de educación remota de emergencia en medio de la pandemia de COVID-19 en instituciones de aprendizaje en Filipinas *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. G. (2005). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Morse, S. S. (1995). Factors in the emergence of infectious diseases. *Emergin Infectious Diseases*, 1(1), 7-15. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/14304179_Morse_SS_Factors_in_the_emergence_of_infectious_diseases_Emerg_Infect_Dis_1_7-15
- Öz, E., Aydemir, S. & Erdamar, G. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanması: Sorunlar ve öneriler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (65), 228-259. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1071337>
- Ramazanoğlu, M., & Uluyol, Ç. (2023). Pre-service teachers' concerns in emergency remote teaching during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Review*, 8(1), 51- 62. <https://doi.org/10.24331/ijere.1202433>
- Sakarya, G. & Zahal, O. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817. doi:10.7827/TurkishStudies.44504.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Saroglou, P. & Kostas, A. (2023). Emergency remote teaching in K-12 education during the Covid-19 pandemic: Systematic review of technology use, problems and future practices. *European Journal of Education Studies*, 10 (2), 33-50. Doi:10.46827/ejes.v10i2.4651
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110

- UNESCO (2020a). COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020b). Leaving No Child behind during the Pandemic: Children with Disabilities and COVID-19. Retrieved from: <https://data.unicef.org/topic/child-disability/covid-19/>
- WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Erişim adresi: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novelcoronavirus-2019-ncov>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020), *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği*, Palet Yayınları, Konya

Makale Geçmişi:

Geliş: 04.04.2024

Kabul: 21.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research article

ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE AKILCI OLMAYAN İNANIŞLARI

Dr. Bedriye ALTAYLAR

Milli Eğitim Bakanlığı

bedriyedoluzengin@gmail.com

ORCID:0000-0002-9758-8670

Prof.Dr.Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

suha.yilmaz@deu.edu.tr

ORCID:0000-0002-8330-9403

Özet

Matematik için öz-yeterlik algısı, bireyin kendi matematikle ilgili süreçleri yönetebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar gerçekle ilgisi olmayan ve çeşitli kaynaklardan beslenebilen olumsuz duygu ve düşüncelerdir. Bu çalışma, matematiğe karşı 6. Sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanışları ile matematik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, katılımcılar 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki 69 altıncı sınıf öğrencisinden seçilmiştir. Öğrencilere "Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği" uygulanmıştır. Analizler sonucunda, katılımcıların matematik öz-yeterlik algılarının yüksek, matematik açısından akılcı olmayan inanışlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar ile matematik öz-yeterliliği algısı arasında istatistiksel olarak dikkate değer bir fark bulunamamıştır. Duyuşsal özelliklerin matematik başarısını etkileyebileceği düşünüldüğünde, matematik öz-yeterlik algısıyla ilgili yapılan çalışmalara rağmen matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlarla ilgili araştırmaların kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öz-yeterlik algısı, matematik için akılcı olmayan inanışlar, ilişkisel tarama modeli.

SIX GRADE STUDENTS' SELF-EFFICACY AND IRRATIONAL BELIEFS ABOUT MATHEMATICS

Abstract

This research employed a relational survey model to investigate the irrational beliefs held by sixth-grade students regarding mathematics and their correlation with self-efficacy perceptions in the subject. The study included 69 sixth-grade students from a public school in the Nazilli district of Aydın province, who participated during the 2021–2022 academic year. The participants underwent assessments using the Self-Efficacy Perceptions Scale and the Irrational Beliefs in Mathematics Scale. The analysis revealed that the students held moderately irrational beliefs about mathematics while displaying high self-efficacy perceptions in the subject. On the other hand, no statistically significant difference was found between irrational beliefs about mathematics and self-efficacy perceptions. Considering the significant impact of affective traits on mathematical achievement, it is noteworthy that research on irrational beliefs about mathematics is relatively limited compared to the extensive body of research on self-efficacy in mathematics.

Key Words: Self-efficacy perception towards mathematics, irrational beliefs about mathematics, correlational research.

GİRİŞ

Matematik öğretim programının temel amacı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmektir (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016). Bilişsel beceriler problem çözmeye, düşünmeye, akıl yürütme ve sorgulama gibi süreçlerden oluşurken; duyuşsal beceriler matematiği sevmeye, matematiğe değer verme, matematiğin önem ve gerekliliğinin farkında olma, matematiğe yönelik olumlu tutum ve görüşlere sahip olma gibi duygusal durumlardan meydana gelmektedir (MEB, 2018). Bilişsel beceriler öğretim yöntem ve stratejileri ile geliştirilebilirken, duyuşsal beceriler üzerinde de akran, öğretmen, aile ve toplum, deneyim gibi unsurların etkili olduğu bilinmektedir.

Bloom (1956), bireyler arasındaki öğrenme farklılıklarının yaklaşık %25'inin duyuşsal özelliklerden kaynaklandığını ifade eder. Duyuşsal açıdan özelliklere baktığımızda en önemlilerinden birisi de özgüven algısıdır. Özgüven, kişinin bir görevi yerine getirme, bir süreci tamamlama gibi konularda kendini ne kadar yeterli ve başarılı gördüğü algısı olarak bilinir (Bandura, 1997). Ayrıca, bireyin karşılaştığı zorluklarla baş etme ve krizi yönetebilme gibi konularda kendine olan inancı da öz-yeterlik olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 2005). Belirlenen görevi yapabilmek için gerekli olan yetkinliklere sahip olmak tek başına yeterli değildir; bu becerileri stratejik ve özgüvenli bir şekilde kullanabilme yeteneği de gereklidir (Bandura, 1997; Gawith, 1995). Ek olarak, bireyin sahip olduğu öz-yeterlik, bir göreve başlayabilme ve bu görevi sürdürebilme motivasyonu üzerinde de oldukça etkilidir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bireyin bir alandaki öz-yeterliği yüksek olabilirken; diğer bir alandaki öz-yeterliği düşük olabilir (Pajares ve Schunk, 2001).

Bireyin öz-yeterlik inancının beslendiği dört temel kaynak vardır: bireysel deneyimler, başkalarının yaşadıklarından edinilen deneyimler, fizyolojik durumlar ve bireyin belirli bir yeteneğe sahip olduğuna dair kendi kendinin ikna olması durumudur (Bandura, 1986). Bireyler bir görevi yerine getirirken bu dört bilgi kaynağından gelen algılarına göre hareket etmektedirler (Yıldızhan ve Şengül, 2017). Bandura'ya (1986) göre bu algılar ve yaşantılar karşılıklı bir döngü halinde birbirini etkilemekte ve beslemektedirler.

Öz-yeterlik kendi içerisinde akademik, sosyal, mesleki öz-yeterlik gibi alt boyutlara sahiptir (Arslan, 2018). Akademik öz-yeterlik kavramı içerisinde en çok çalışılan kavramlardan birisi de matematik öz-yeterlik algısıdır. Matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı bireyin matematiksel süreçleri yürütmedeki kişisel başarısı ve yeterlik düzeyi ile ilgili algısıdır (Clutts, 2010). Yapılan birçok araştırmada matematik öz-yeterlik algısı yüksek bulunan öğrencilerin matematikte başarılı oldukları tespit edilmiştir (Yenilmez ve Özabacı, 2003; Reçber, 2011; Pajares ve Miller, 1995; Pajares ve Kranzler, 1995). Bununla birlikte bazı araştırmalarda öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları yüksek bulunurken (Walsh, 2008), bazı araştırmalarda ise öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının orta veya düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Yaman ve Dede, 2006). Matematiğin öğrenilmesinde güçlükle karşılaşılması, matematiğe yönelik olumsuz tutum ve inançlar, aşırı kaygı, aşırı endişe, başarısızlık ve özgüven eksiliği gibi sebepler matematiğe yönelik öz-yeterlik algısının düşmesine etki eden faktörlerdendir (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016).

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin matematik özgüven algılarıyla ilgili birçok çalışma mevcuttur. Arslan (2018), ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile konuşma kaygılarını araştırmıştır. Sivas ilinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmaya toplamda 486 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "Akademik Özgüven Ölçeği" uygulanmıştır. Analizler neticesinde, öğrencilerin konuşma endişeleri ile akademik özgüvenleri arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır.

Doruk, Öztürk ve Kaplan (2016) tarafından yürütülen araştırmanın temel amacı, matematik öz-yeterliliğini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu nicel araştırma, bir devlet ortaokulundan toplam 246 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Matematik Kaygı Ölçeği", "Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin genel olarak matematik kaygısının düşük, matematik öz-yeterlik algısı ile tutumlarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan korelasyon analizlerinde matematiğe yönelik tutum ile öz-yeterlik arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki; matematik kaygısı, tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ise negatif orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Delioğlu (2017) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve sınava yönelik kaygıları ile öz-yeterlik algılarını incelemektir. Bu doğrultuda İzmir'de altı farklı devlet okulundan toplam 314 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilere "Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Sınav Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde, sınav kaygısı ile matematik

başarısı arasında negatif orta düzeyde, matematik özgüven algısı ile matematiksel başarı arasında ise pozitif orta düzey ilişki saptanmıştır.

Öztürk ve Kurtuluş'un (2017) yürüttüğü nicel araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel üst biliş farkındalığı ile öz-yeterlik algısının matematik başarısına olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Konya'nın Kadınhanı ilçesinde dört devlet okulundan toplam 680 ortaokul öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere "Üst-bilişsel Farkındalık Envanteri" ve "Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmış, ayrıca öğrencilerin bir önceki döneme ait karne notları kaydedilmiştir. Bulgular, matematik başarısı üzerinde üst bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik algısının anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tüzün ve Cihangir (2020) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme aşamaları ve öz-yeterlik algısı arasında olan ilişkiyi incelemektir. Bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulundan toplam 415 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere "Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Matematiksel Düşünme Aşamaları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, matematiksel öz-yeterlik algısıyla düşünme aşamaları arasında bakıldığında pozitif orta düzey ilişki olduğunu göstermiştir.

Sevgi ve Kırar'ın (2021) yürüttüğü araştırmanın amacı ise ortaokul düzeyindeki matematik tutumu ve özgüven algı düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmada, 185 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisiyle bir nicel araştırma gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizlerde matematik tutumu ile öz-yeterlik algısı arasında pozitif orta düzey ilişki saptanmıştır.

Duyuşsal özelliklerden diğer biri ise inanışlardır. Ellis (2004) inancı akılcı inanç ve akılcı olmayan inanç şeklinde ikiye ayırmıştır. Akılcı inançlar nesnel ve doğru olay ve yaşantılardan beslenirken; akılcı olmayan inançlar öznel ve bireyin algılarından beslenen inançlardır (Bester ve Kufakunesu, 2020). Akılcı olmayan inançlar duygusal çöküntüye ve davranış bozukluklarına sebep olabilmektedir (Ellis, 2004). Ellis (2004) akılcı olmayan inanışları genel olarak 10 maddede özetlemiştir:

- Başkaları tarafından kabul edilmek ve beğenilmek olmazsa olmaz bir gerekliliktir. (Kabul Talebi)
- Kişi her zaman tanınmak için yetkin olmalıdır. (Yetkinlik Talebi)
- Uygun davranış cezalandırılmalıdır. (Sert Ceza)
- İşlerin planlandığı gibi olmaması felakettir. (Uyum Sağlayamama)
- Mutsuzluk, kontrol edemediğiniz dış faktörlerden kaynaklanır. (Dış Kontrol)
- Olası tehlikeler hakkında sürekli endişelenmek gerekir. (Sürekli Endişeler)
- -Zorluklarla yüzleşmek yerine problemlerden kaçınmak gerekir. (Sorunlardan Kaçınma)
- Başkalarının yardımı olmadan asla başarılı olunamaz. (Bağımlılık Zihniyeti)
- Geçmişte yaşanan zorluklarının üstesinden gelmek imkânsızdır. (Geçmişin Esiri)
- -Hayattaki problemlerin mükemmel bir şekilde çözülmemesi felakettir. (Mükemmeliyetçilik)

Ellis inanışların insan psikolojisi üzerindeki etkisini ABC modeliyle açıklar (Zionts ve Zionts, 1997). A (Activity) kişinin zihnindeki uyarıcıyı, B (Beliefs) kişinin inanışlarını ve C (Consequences) ise kişinin inanışlarının sonucunu temsil eder (Rosner, 2011). Bir matematik sınavı uyarıcıya örnek olurken bu sınavdaki başarı durumunu yorumlamak inanışa örnektir. Yani öğrenci testten başarısız olduğunda akılcı inanışlara sahipse bu durumun geçici olduğunu düşünürken; akılcı olmayan inanışlara sahipse matematikte her zaman başarısız olacağını ve bu durumun kalıcı olduğunu düşünür (Bester ve Kufakunesu, 2020). Sonuçlar durumunda ise öğrenci akılcı inanışlara sahipse başarısızlık ve stres durumlarını etkili bir şekilde yönetip matematik çalışmaya devam ederken; akılcı olmayan inanışlara sahip öğrenciler matematik çalışmaktan kaçınma, aşırı stres ve matematiğe yönelik olumsuz duygu ve düşünceler geliştirme durumları sergileyebilir (Bester ve Kufakunesu, 2020).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci-aile ilişkisi akılcı olmayan inanışların iki temel kaynağı olarak görülmektedir (Bester ve Kufakunesu, 2020). Orton'a (2004) göre öğretmenler bütün öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen en önemli unsurdur. Öğretmenlerinden kabul görmek isteyen, öğretmenlerinin takdirini kazanmak isteyen öğrenciler bu durumda aşırıya kaçarsa ya da herhangi bir sebepten bu istekleri karşılanmazsa öğretmene dolayısıyla matematiğe karşı olumsuz duygu ve düşünceler geliştirebilmektedirler (Bester ve Kufakunesu, 2020). Gonzalez ve Wolters (2006) ise aile işbirliğinin akademik başarı için önemli bir faktör olduğuna dikkat çekerek, ailesi ve okulu arasındaki işbirliğinin farkında olan öğrencinin okula, derse, ailesine ve öğretmenine daha olumlu

duygu ve düşünceler geliştireceğini belirtmektedir. Ailenin öğrenci üzerinde aşırı beklenti ve baskısı ise akılcı olmayan inanışların gelişmesine zemin hazırlayacaktır (Levpuscek ve Zupancic, 2009).

İnanışların matematik başarısı üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Bester ve Kufakunesu, 2020). Eğer bir öğrenci matematik dersine yönelik akılcı inanışlara sahipse stresli durumlarla baş edebilir, motivasyonunu yüksek tutabilir ve olayları gerçekçi bir şekilde yorumlayabilir; fakat öğrencinin matematiğe yönelik inanışları akılcı değilse stresle baş edemez, olayları akıl ve mantık sınırları içerisinde değerlendiremez ve sonuçta başarısız olur (Bester ve Kufakunesu, 2020).

Literatürde ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışları ile ilgili yapılan kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi Bester ve Kufakunesu (2020) tarafından Zimbabwe’de öğrenim gören 306 tane lise öğrencisi ile yürütülen çalışmadır. Çalışmanın amacı öğrencilerin matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlarını, bu inanışlara etki eden sosyal faktörleri ve inanış ile matematik başarısının ilişkisini belirlemektir. Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği öğrencilere uygulanmış ve Sosyal Faktörler ile ilgili bir anketi doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin matematiksel başarıları ile matematik açısından akılcı olmayan inanışları arasında negatif ilişki olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve benlik algısının matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar üzerinde orta düzey bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarıyla ilgili yapılmış çalışmalar mevcut olmasına rağmen, akılcı olmayan inanışlar üzerine gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarıyla akılcı olmayan inanışlarının incelenmesinin alana önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla düzenlenen ilişkisel tarama modeli çalışmasının araştırma soruları şu şekildedir:

1. 6. sınıf öğrencilerinin matematiksel özgüven düzeyleri nasıldır?
2. Matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar, öğrenciler arasında nasıl dağılmıştır?
3. Matematik öz-yeterlik algısı ile matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Altıncı sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarıyla akılcı olmayan inanışlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla düzenlenen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir.

Katılımcılar

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 69 (34 kız-35 erkek) tane altıncı sınıf öğrencisi bu araştırmaya katılım sağlamıştır. Öğrenciler benzer akademik becerilere ve sosyoekonomik düzeye sahiptirler. Örneklem, kolay ulaşılabilir örneklem modeliyle seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği” olmak üzere toplam iki adet ölçek kullanılmıştır. Matematik öz-yeterliliği Umay (2001)’in geliştirdiği ölçek ile değerlendirilmiştir. Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” alanyazında ilgili konuda en çok kullanılan ölçeklerden biridir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları matematik benliği algısı, matematiği yaşamda beceriye dönüştürme ve matematik derslerindeki davranışlarındaki farkındalık şeklindedir. Matematik benlik algısındaki maddeler 3., 10., 11., 12. ve 13.iken; matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutu soruları 1, 2 ve 14. maddeler iken matematik derslerindeki davranışlarındaki farkındalık maddeleri 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. dur. 14 maddeden oluşan bu ölçek 8 olumlu, 6 olumsuz madde içermektedir. Beşli likert tipine göre alınabilecek en yüksek puan 70 iken en düşük puan 14’tür. Öğretmen adaylarıyla yapılan pilot uygulamada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Tablo 1 “Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı” ölçeğinin faktörlere göre bazı örnek maddelerini göstermektedir.

Tablo 1:“Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı” Ölçeği Örnek Maddeler

Ölçek Boyutları	Örnek Maddeler
Matematik Benlik Algısı	*"Matematiğin benim için uygun bir uğraş olmadığını düşünüyorum." *"Matematiğe çevremdekiler kadar hâkim olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım."
Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme	*"Matematiği günlük yaşamımda etkin olarak kullanabildiğimi düşünüyorum." *"Günümü/zamanımı planlarken matematiksel düşünürüm."
Matematik Derslerindeki Davranışlarındaki Farkındalık	*"Matematikte problem çözme konusunda kendimi yeterli hissediyorum." *"Yeterince uğraşırsam her türlü matematik problemini çözebilirim."

Matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar ise Kaya (2017) tarafından geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiştir. Kaya (2017) tarafından geliştirilen Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Ellis (2004)'in akılcı olmayan inanış maddeleri matematiğe uyarlanarak elde edilmiştir. Beşli likert tipindeki bu ölçek dört faktörden oluşmaktadır: Neden bulma eğilimi (6 soru), kusursuzluk eğilimi (6 soru), şartlanma eğilimi (5 soru) ve kabul görme eğilimi (3 soru). 700 tane ortaokul öğrencisi ile yapılan pilot uygulamada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. Tablo 2 "Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar" ölçeğinden faktörlere göre bazı örnek maddeleri göstermektedir.

Tablo 2:"Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği" Örnek Maddeleri

Ölçek Boyutları	Örnek Maddeler
Neden Bulma Eğilimi	*"Matematik karmaşık bir ders olduğu için nefret ediyorum." *"Matematik zor bir ders olduğu için nefret ederim." *"Hayatta en zor şey matematik ile ilgili uğraşılardır."
Kusursuzluk Eğilimi	*"Gelecekse iyi bir meslek sahibi olmak istiyorsam matematikte başarılı olmak zorundayım." *"Matematik öğretmenin kullandığı her ifade mutlaka doğru olmalıdır." *"Matematikte başarılı olmak istiyorsam hata yapmamalıyım."
Şartlanma Eğilimi	*"Matematikte hata yaparsam bunun telafisi yoktur." *"Matematik öğretmeni beni sevmediği zaman ben bir hiçim." *"Tüm öğrenciler matematikte başarılı olmak zorundadır."
Kabul Görme Eğilimi	*"Ailemin matematik derslerinde başarılı olduğumu görmesi benim için önemlidir." *"Matematik derslerindeki gayretimi herkes görmelidir." *"Matematik derslerindeki çabalarım her zaman takdir edilmelidir."

Veri Toplama Süreci

Ölçekleri kullanabilmek için öncelikle geliştiricileri tarafından ölçek kullanım izni alınmış, sonrasında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli resmi uygulama izinleri alınmıştır. Her iki ölçek de öğrencilere ders saati içerisinde arka arkaya uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri gizliliği adına öğrencilerden isim yazmaları istenmemiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS 22. 0 programı ile analiz edilmiştir. Minimum, maximum ve ortalama puan ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca normallik ve korelasyon testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Veri analizine normallik testleri yapılarak başlanmıştır. Normallik testlerinde örneklem büyüklüğü 50 ve üzerinde ise Kolmogorov-Smirnov testinin değerleri daha doğru sonuçlar verecektir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu araştırmada da örneklem büyüklüğü 69 olduğu için normallik testinde Kolmogorov-Smirnov test sonuçları baz alınmıştır. Bu teste göre matematik öz-yeterlik algısı ölçeği puanları ve matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar ölçeği puanları normal dağılım göstermemektedir. Tablo 3 her iki ölçeğin normallik testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3: Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	Serbestlik Değeri	Anlamlılık
Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	.138	69	.002
Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği	.110	69	.037

Yapılan betimsel analizlerde Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden alınan en düşük puanın 32, en yüksek puanın 65 ve aritmetik ortalamanın 46, 28 olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 70 iken en düşük puanın 14 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin matematiğe yeterlik öz-yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar ölçeğinden alınan en düşük puan 29 iken en yüksek puan ise 79 olmuş ve puanların aritmetik ortalaması 56, 97 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 100 ve en düşük puanın 20 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 4 ölçeklere uygulanan betimsel analizlerin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4: Betimsel İstatistik Sonuçları

	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortama	Standart Sapma
“Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”	32	65	46,28	7,416
“Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar Ölçeği”	29	76	56,97	9,561

“Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı” ve “Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar” ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel analizler yapılmıştır. Ölçekler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan ilişkisel testlerden Spearman’ rho değerleri göz önüne alınmıştır. “Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı” ve “Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar” puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunamamıştır. Tablo 5 ilişkisel analiz testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5: İlişkisel Analiz Test Sonuçları

	Korelasyon Katsayısı	Anlamlılık
“Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algısı”/“Matematiğe Yönelik Akılcı Olmayan İnanışlar”	.007	.952

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın amacı altıncı sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarıyla matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlarını incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma sonunda öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde yani yüksek kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan birçok çalışmada da öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016; Arslan, 2018; Delioğlu, 2017; Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Duyuşsal algıların matematik başarısı üzerindeki etkisi dikkate alındığında matematiğe yönelik öz-yeterlik algısının yüksek olması matematik başarısı için oldukça önemlidir (Bloom, 1956; Bandura, 1997; Gawith, 1995). Öğrencilerin matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışları orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç Bester ve Kufakunesu (2020) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir.

Tıpkı matematik öz-yeterlik algısı, tutum ya da başka duyuşsal özellikler gibi matematiğe yönelik inanışlar da matematik başarısı üzerinde oldukça etkili bir öneme sahiptir (Bester ve Kufakunesu, 2020). Fakat ilgili alanyazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılmış çalışmaların mevcut olmasına rağmen matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışlar ile ilgili yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu sebeple öğrencilerin matematiğe yönelik akılcı olmayan inanışları ve bu inanışlara etkisi olabilecek diğer faktörler ile ilgili çalışmaların yapılması önemli ve gerekli görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerinde farklı desenler kullanılarak yapılacak çalışmaların alanyazında yenilik getireceği öngörülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Etik Kurul İzni (Etik kurul izni gerektirmeyen makaleler için etik beyan üstte yer almaktadır.)

Kurul adı= Nazilli Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi= 30.05.2022

Belge sayı numarası= E-61189103-605.01-50567197

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author %50, İkinci yazar/Second author % 50.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (3), 26-43.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Bester, G.& Kufakunesu, M. (2020). The relationship between irrational beliefs, socio-effective variables and secondary school learners' achievement in mathematics. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 118-132.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay: New York.
- Clutts, D.W. (2010). *Mathematics self-efficacy of community college students in developmental mathematics courses*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Liberty Üniversitesi.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Doruk, M., Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 283-302.
- Ellis, A. (2004) Why I (really) became a therapist? *Journal of Rational-Emotive and Cognitive- Behaviour Therapy*, 22(2), 73-77.
- Gawith, G. (1995). *A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Sooty*. 11 Mart 2023 tarihinde http://www.theschoolquarterly.com/info_lit_archive/learning_thinking/95_gg_aslas_ewbs.htm adresinden alınmıştır.
- Gonzalez, A. ve Wolters, C.A. (2006) The Relation between Perceived Parenting Practices and Achievement Motivation in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217.
- Kaya, D. (2017). Developing the irrational beliefs in mathematics scale: a validity and reliability study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 627-644.
- Levpuscek, M.P. & Zupancic, M. (2009) Mathematics Achievement in Early Adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behaviour, and Students' Motivational Beliefs about Math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541-570.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: MEB. 10 Mart 2023 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. & Miller, M. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. R. Riding & S. Rayner (Ed.). In selfperception (s. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Reçber, Ş. (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik dersine karşı tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve okul türüne göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Rosner, R. (2011). Albert Ellis' Rational-Emotive Behaviour Therapy. *Adolescent Psychiatry*, 1(1), 82-87.
- Orton, A. (2004) *Learning Mathematics: Issues, Theory and Classroom Practice*. (3.Baskı) London: Continuum International Publishing Group.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz-yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevgi, S. ve Kırklar, H. R. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 387-402.
- Tüzün, M. ve Cihangir, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme aşamaları ile matematik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Necmeddin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 210-228.

- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Walsh, K.A. (2008). The relationship among mathematics anxiety, beliefs about mathematics self-efficacy, and mathematics performance in associate degree nursing students. *Nurs Educ Perspect*, 29(4), 226-229.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1-2), 109- 119.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yıldızhan, B. ve Şengül, S. (2017). 6.sınıf öğrencilerinin harflerin anlamına yönelik kavram yanılgılarının aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında incelenmesi ve öğrencilerin matematik tutum ve öz-yeterlikleri ile karşılaştırılması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 249-268.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zionts, P. ve Zionts, L. (1997) Rational Emotive Behaviour Therapy with Troubled Students. *Reclaiming Children and Youth*, 6(3),103-108.

Makale Geçmişi:

Geliş: 06.02.2024

Kabul: 21.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi/Research article*

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÜZERİNE YAZILMIŞ KİTAPLARLA BİR BİLANÇO ÇALIŞMASI

Prof.Dr. Hakan UŞAKLI
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
husakli@sinop.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-4307-2226>

Özet

Sosyal duygusal öğrenme temel olarak duygusal okuryazarlığına dayanır. Geçmiş Aristot'ya kadar uzanmaktadır. Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme üzerine yazılmış 50 kitap incelenmiştir. Bu sayı alanda çıkmış kitapların geniş bir oranıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Yazar adları, kitap adı, yayın yılı, yayın evi, isbn, sayfa sayısı ve ünite bölüm sayıları verilmiştir. Çalışmanın amacı kitapların kategorilere göre sınıflandırılmasıdır. Sosyal duygusal öğrenme üzerine yazılan kitapların oldukça pahalı olduğu bilinmektedir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme etkinliklerine ulaşmakta zordur. Dünyada sosyal duygusal öğrenme üzerinde çalışan üç grup bulunmaktadır. Bu çalışmada bu grupların hazırlamış olduğu kitaplara yer verilmiştir. Sonuç olarak kitaplar çalışma gruplarına paralel olarak teorik, araştırma ve uygulama olarak kategorilere ayrılmaktadır. İlerde yapılacak çalışmalar özellikle sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılan araştırmaların konuları çalışma grupları ve etkinliği üzerine olması önerilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal duygusal öğrenme, teori, uygulama, araştırma

BOOKS ON SOCIAL EMOTIONAL LEARNING A BALANCE SHEET STUDY

Abstract

Social emotional learning is fundamentally based on emotional literacy. Its history dates back to Aristotle. In this study, 50 books on social emotional learning were analyzed. This number is a large proportion of the books published in the field. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Author names, book title, publication year, publishing house, ISBN, number of pages and number of unit chapters were given. The aim of the study was to classify the books according to categories. It is known that books on social emotional learning are quite expensive. It is also difficult to access social emotional learning activities. There are three groups working on social emotional learning in the world. In this study, the books prepared by these groups were included. As a result, the books are categorized as theoretical, research and practice in parallel with the study groups. It is recommended that future studies, especially research on social emotional learning, should focus on study groups and their effectiveness.

Keywords: Social emotional learning, theory, practice, research

GİRİŞ

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) çalışmalarının temelinde Goleman (1995) tarafından yazılan Duygusal Zekâ kitabının olduğu bilinmektedir (Elias & Mocer, 2012; Elias 2004; Elias ve diğ. 1997; Vadeboncoeur & Collie, 2013; Poulou, 2007). Ancak sosyal duygusal öğrenmenin temeli sayılan duygusal öğrenme ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanıldığından bu çalışmaların geçmiş bir alt yapıdan kaynaklandığı düşünülmelidir. Hatta daha öncesine kadar giderek sosyal duygusal öğrenmeyi (SDÖ'yü) atılganlık (Alberti & Emmons, 1998; Deluty, 1981), öz-saygı (Harter, 2006), arkadaşlık becerileri (Hartup, 1984), drama (Usakli, 2018) çalışmalarına da dayandırmak mümkündür. Hatta duygular üzerine söylemlerinden dolayı Aristot'ya bile dayandırabiliriz (Leighton, 1982).

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) son yıllarda eğitimin önemli bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir. SDÖ kitapları eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler için sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik pratik stratejiler ve

kaynaklar sunmaktadır. Bu kitaplar, akademik başarı ve genel refah için gerekli olan öz farkındalık, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık gibi konuları kapsamaktadır. SDÖ kitapları, çalışma kitapları ve etkinlik rehberlerinden araştırmaya dayalı metinlere ve profesyonel gelişim kaynaklarına kadar çeşitli formatlar sunar. SEL'i günlük rutinelere entegre ederek bireyler olumlu bir okul iklimini teşvik edebilir, disiplin sorunlarını azaltabilir ve akademik başarıyı artırabilir (Uşaklı, 2017).

Kitap kulüpleri, yerel kütüphaneler ve okullarla iş birlikleri, atölye çalışmaları ve etkinlikler gibi faaliyetler yoluyla sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik etmek için toplum katılımı çok önemlidir. Bu çabalar, sosyal duygusal öğrenme kitaplarının faydaları hakkında farkındalık yaratır ve bunların eğitime ve günlük hayata entegrasyonunu teşvik eder, sonuçta duygusal zekayı ve topluluklar içinde olumlu ilişkileri geliştirir. Sosyal duygusal öğrenme kitapları, bireyler arasında duygusal zekâ, empati ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme kitapları

Sosyal duygusal öğrenme kitapları, duygusal zekâ, öz farkındalık, empati, ilişki becerileri, sorumlu karar verme üzerine yazılmış teori, araştırma ve uygulama kitapları mevcuttur. Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) kitapları, bireylerin, özellikle de çocukların ve ergenlerin refahını ve gelişimini desteklemede güçlü bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Bu kitaplar öz farkındalık, empati, dayanıklılık ve ilişki kurma gibi temel sosyal ve duygusal becerileri beslemek üzere tasarlanmıştır. Teknolojinin hayatımıza sıklıkla hâkim olduğu günümüzün hızlı tempolu dünyasında, SEL kitapları duygusal zekayı ve bilişsel gelişimi teşvik etmek için çok ihtiyaç duyulan bir yol sunmaktadır. Okuyucuların duygularını keşfetmeleri, kişilerarası ilişkilerde yol almaları ve değerli yaşam becerileri geliştirmeleri için güvenli bir alan sağlarlar. Bu kitaplar sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili çok çeşitli konuları kapsamaktadır. Arkadaşlık ve nezaketle ilgili hikayelerden zorbalık, çeşitlilik, ruh sağlığı farkındalığı ve dayanıklılık gibi konuları ele alan kitaplara kadar her yaş grubuna hitap eden çok sayıda literatür vardır (Uşaklı, 2017).

Eğitimciler, SDÖ'yü müfredat çerçevelerine dahil etmenin öneminin farkındadır. Sosyal duygusal öğrenme kitapları, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen besleyici sınıf ortamları yaratmayı amaçlayan öğretmenler için paha biçilmez kaynaklar olarak hizmet ediyor. Bu kitaplar, karmaşık duygularla ilgili konuşmaları ateşleyen ve bunları yönetmek için pratik stratejiler sağlayan ilişkilendirilebilir karakterler ve ilgi çekici anlatılar sunar. Sosyal duygusal öğrenme kitapları sadece çocukların kişisel gelişimi için faydalı olmakla kalmaz, aynı zamanda çocuklarıyla anlamlı tartışmaları kolaylaştırmak isteyen ebeveynler için de temel araçlar olarak hizmet eder. Ebeveynler bu kitapları birlikte okuyarak ebeveyn-çocuk bağına güçlendirirken, önemli hayat derslerini eğlenceli ve erişilebilir bir şekilde aktarabilirler. Sosyal duygusal öğrenmenin etkisi bireysel faydaların ötesine geçer; küresel zorlukları şefkat ve anlayışla ele alabilen çok yönlü bireylerle daha empatik bir toplum yaratmaya kadar uzanır. Erken yaşlarda veya yetişkinlik döneminde SDÖ literatürünü inceleyerek kendi içimizde empati tohumları ekebilir ve toplumlarımızda olumlu ilişkiler geliştirebiliriz. Sonuç olarak, sosyal duygusal öğrenme kitapları bireylerin karakter gelişimini olumlu yönde şekillendirme potansiyeline sahip vazgeçilmez kaynaklardır. İster sınıflarda kullanılsın ister evde aileler arasında paylaşılsın, bu kitaplar özdüşünüm, empati kurma ve duygusal zekayı teşvik ederek gelişim için paha biçilmez fırsatlar sunar (Uşaklı, 2018).

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısından hareketle araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi temel alan araştırmalardır (Karataş, 2017: 71). Doküman analizi, nitel araştırmalarda yeterince kullanılmayan bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım çeşitli nedenlerle değerli olabilir. Önceden var olan metinleri analiz etmek için kullanıldığında, bu yöntem araştırmacıların başka türlü tamamlamayacakları çalışmalar yapmalarına olanak tanır (Morgan 2022).

Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme üzerine yazılmış elli bilimsel kitaba yer verilmiştir. Bu kitapların seçiminde özellikle sosyal duygusal öğrenme üzerine çalışmaları olan yazarların eserleri seçilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme üzerine çalışma yapan araştırmacıların üç ekolde oldukları söylenebilir. Bunlardan ilki sosyal duygusal öğrenme akademisyen işbirliği (CASEL), diğeri Routledge ve sonuncusu ise Edutopia'dır.

Bu çalışmada CASEL ve Routledge tarafından yayımlanan ve önde gelen sosyal duygusal öğrenme kitapları değerlendirilmiştir. Kitaplarda makalelere geniş ölçüde yer verildiğinden makaleler çalışma dışına çıkarılmıştır. Seçilen kitaplar sosyal duygusal öğrenme üzerine çalışan araştırmacıların uluslararası tanınan yayınevlerince çıkarılan kitaplardan seçilmiştir.

BULGULAR

Kitaplar incelendiğinde üç ana kategoride toplandığı söylenebilir. A kategorisinde uygulama, B kategorisinde teorik ve C kategorisinde araştırma kitapları yer almaktadır. Ancak bu kategori kitabın genel olarak hangi alana yönelik olduğuyla ilişkilidir. Bazı kitaplar iki kategoride yer alabilmişken bazıları da üç kategoride yer almaktadır. Ancak buradaki sınıflandırma ağırlıklı olarak yer aldığı kategoriyi göstermektedir.

Aşağıda bulunan Tablo 1’de elli sosyal duygusal öğrenmem kitabının kategori, basım yılı, yazarı, kitabın adı, yayınevi, sayfa sayısı ve isbn bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1 Sosyal Duygusal Öğrenme Kitapları Kategori, Yıl, Yazar, Sayfa Sayısı, Yayınevi ve İsn Bilgileri

SN	KTG	YIL	YAZAR	ADI	SS	YAYINEVİ	ISBN
1	A	2008	Judith Thwaites	100 Ideas for Teaching Personal, Social and Emotional Development	129	Continuum International Publishing Group	9781847063823
2	B		Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff, Kathy Hirsh-Pasek	Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth	289	Oxford University Press	9781423799948
3	A	2019	Camille A. Farrington, Joseph Maurer, Meredith R. Aska McBride, Jenny Nagaoka, J. S. Puller, Steve Shewfelt, Elizabeth M. Weiss, and Lindsay Wright	Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action	48	University of Chicago Consortium on School Research	978-0-9995509-4-6
4	B	2019	Nancy Frey, Douglas Fisher, and Dominique Smith	All learning is social and emotional: helping students develop essential skills for the classroom and beyond	287	ASCD	978-1-4166-2739-5
5	B	2023	Jeremy Burrus, Samuel H. Rikoon, and Meghan W. Brenneman	Assessing competencies for social and emotional learning: conceptualization, development, and applications	252	Routledge	9781003102243
6	B	2019	Clark McKown	Assessing students' social and emotional learning: a guide to meaningful measurement	110	W.W. Norton & Company	978-0-393-71335-0

7	A	2008	Randi Stone	Best practices for teaching social studies: what award-winning classroom teachers do	101	Corwin Press	978-1-4129-2453-5
8	C	2004	Joseph E. Zins Roger P. Weissberg Margaret C. Wang Herbert J. Walberg	Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?	244	Teachers College, Columbia University	0-8077-4440-9
9	A	2017	Leigh Anderson, Donald R. Glover	Building character, community, and a growth mindset in physical education: activities that promote learning and emotional and social development	201	Human Kinetics	978-1-4925-3668-0
10	A	2002	Bernard Novick Jeffrey S. Kress Maurice J. Elias	Building learning communities with character: how to integrate academic, social, and emotional learning	150	Association for Supervision and Curriculum Development	978-0-87120-752-4
11	A	2020	Greg Mullen	Creating a self-directed learning environment standards-based and social-emotional learning	203	Corwin	978-1-5443-8425-2
12	B	2021	Donna Lord Balck	Essentials of social emotional learning (SEL): the complete guide for schools and practitioners	435	Hoboken, NJ	978-1-119-70919-0
13	A	2022	Carla Tantillo Philibert	Everyday SEL in middle school: integrating social-emotional learning and mindfulness into your classroom	175	Routledge, Taylor & Francis Group	978-1-00-314104-4
14	A	2015	Ellen Booth Church	Getting to the heart of learning: social-emotional skills across the early childhood curriculum	184	Gryphon House	978-0-87659-580-0
15	C	2015	Joseph A. Durlak Celene E. Domitrovich Roger P. Weissberg Thomas P. Gullotta	Handbook of social and emotional learning: research and practice	658	The Guilford Press	978-1-4625-2015-2

16	C	2022	Don Mesibov and Dan Drmacich	Helping students take control of their own learning: 279 learner- centered social- emotional strategies for teachers	272	Routledge	9781003284697
17	C	2001	Raymond J. Pasi	Higher expectations: promoting social emotional learning and academic achievement in your school	89	National Association of Secondary School Principals ; Teachers College Press	978-0-8077- 4091-0
18	C	2003	Norris M. Haynes, Michael Ben-Avie, and Jacque Ensign	How social and emotional development add up: getting results in math and science education	192	Teachers College Press	0-8077-4307-0
19	C	2007	John Devine and Jonathan Cohen	Making your school safe: strategies to protect children and promote learning	124	Teachers College Press	978-0-8077- 4784-1
20	C	2009	Tom Hierck	Managing unstoppable learning	109	Solution Tree Press	978-1-945349- 88-1
21	A	2016	Dianna Carrizales- Engelmann, Laura L. Feuerborn, Barbara A. Guedner, Oanh K. Tran, Hill Walker	Merrell's strong kids-- grades 6-8: a social & emotional learning curriculum	327	Brookes Publishing	978-1-68125- 162-2
22	A	2016	Sara A. Whitcomb, Danielle M. Parisi Damico, Hill Walker, Dianna Carrizales- Engelmann, Laura L. Feuerborn, Barbara A. Guedner, Oanh K. Tran	Merrell's strong start, grades K-2: a social & emotional learning curriculum	171	Paul H. Brookes Publishing	978-1-59857- 970-3
23	A	2016	Sara A. Whitcomb, Danielle M. Parisi Damico, Hill Walker, Dianna Carrizales-	Merrell's strong start, pre-K: a social & emotional learning curriculum	173	Paul H. Brookes Publishing	978-1-59857- 969-7

			Engelmann, Laura L. Feuerborn, Barbara A. Guedner, Oanh K. Tran				
24	A	2020	Christine Mason Michele M. Rivers Murphy Yvette Jackson	Mindful School Communities : The Five Cs of Nurturing Heart Centered Learning(tm) (a Heart-Centered Approach to Meeting Students' Social- emotional Needs and Fostering Academic Success)	301	Solution Tree Press, a division of Soul Tree	978-1-949539- 11-0
25	B	2019	Season Mussey	Mindfulness in the Classroom: Mindful Principles for Social and Emotional Learning	196	Sourcebooks	978-1-61821- 931-2
26	A	2020	Jeffrey S. Kress and Maurice J. Elias	Nurturing students' character: everyday teaching activities for social-emotional learning	193	Routledge	9780429199875
27	C	2019	Catherine P. Bradshaw and Tracy Evian Waasdorp	Preventing bullying in schools: a social and emotional learning approach to early intervention	140	W. W. Norton & Company	978-0-393- 71371-8
28	C	2009	Carmel Cefai and Paul Cooper	Promoting emotional education: engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties	193	J. Kingsley Publishers	978-0-85700- 188-7
29	B	1997	Maurice J. Elias Joseph E. Zins Roger P. Weissberg Karin S. Frey Mark T. Greenberg Norris M. Haynes Rachael Kessler Mary E. Schwab- Stone Timothy P. Shriver	Promoting social and emotional learning: guidelines for educators	175	Association for Supervision and Curriculum Development	978-0-87120- 571-1
30	C	2016	Dennis J. Simon	School-centered interventions: evidence- based strategies for	200	American Psychological Association	978-1-4338- 2086-1

				social, emotional, and academic success			
31	C	2005	Evanthia N. Patrikakou Roger P. Weissberg Sam Redding Herbert J. Walberg	School-family partnerships for children's success	202	Teachers College Press	0-8077-4601-0
32	C	2021	Kristy Hill, Abbie Harriman, and Amy Grosso	Schoolwide collaboration for transformative social emotional learning	243	Libraries Unlimited, An imprint of ABC-CLIO, LLC	978-1-4408-7659-2
33	C	2021	Stephanie L. Moore	SEL at a Distance	168	W. W. Norton & Company, Incorporated	978-1-324-01658-8
34	A	2021	Sara E. Rimm-Kaufman	SEL from the start: building skills in K-5	178	W. W. Norton & Company, Incorporated	978-0-393-71460-9
35	C	2015	Mary Anne Buckley	Sharing the blue crayon: how to integrate social, emotional, and literacy learning	198	Stenhouse Publishers	978-1-62531-011-8
36	C	2014	Carmel Cefai · Valeria Cavioni	Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice	185	Springer	978-1-4614-8752-4
37	C	2022	Yuan 'Elle' Wang Srečko Joksimović Maria Ofelia Z. San Pedro Jason D. Way John Whitmer	Social and Emotional Learning and Complex Skills Assessment: An Inclusive Learning Analytics Perspective	341	Springer International Publishing	978-3-031-06333-6
38	A	2023	Bronwyn MacFarlane and Ellen Honeck	Social and emotional learning for advanced children in early childhood: birth to 8	136	Routledge	978-1-00-081677-8
39	C	2016	Tara Flippo	Social and emotional learning in action: experiential activities to positively impact school climate	193	Rowman & Littlefield	9781475820829
40	C	2010	Kenneth W. Merrell Barbara A. Guedner	Social and emotional learning in the classroom: promoting mental health and academic success	174	Guilford	978-1-60623-550-8
41	A	2021	Luis Javier Penton Herrera Gida Martinez-Alba	Social-emotional learning in the english language classroom: fostering growth, self-	115	TESOL International Association	978-1-953745-03-3

				care, and... independence			
42	C	2020	Marilee Sprenger	Social-emotional learning and the brain: strategies to help your students thrive	219	ASCD	978-1-4166-2949-8
43	A	2019	Michelle L. Trujillo	Start with the heart: igniting hope in schools through social and emotional learning	205	Corwin	978-1-5443-5278-7
44	B		Deborah Lynch	Struggling with substance use: supporting students' social emotional learning	251	Rowman & Littlefield	978-1-4758-6611-7
45	C	2020	Thomas R. Hoerr	Taking social-emotional learning schoolwide: the formative five success skills for students and staff	210	ASCD	978-1-4166-2839-2
46	C	2020	Adam Sáenz	The EQ intervention: shaping a self-aware generation through social and emotional learning	223	Greenleaf Book Group Press	978-1-62634-679-6
47	A	2022	Nency Frey Douglas Fisher Dominique Smith	The Social-Emotional Learning Playbook: a guide to student and teacher well-being	201	Corwin	978-1-07-188676-2
48	A	2023	Allison Paolini	Using social emotional learning to prevent school violence: a reference and activity guide	223	Routledge	978-1-003-26218-3
49	C	2021	Erica Frydenberg, Janice Deans, and Rachel Liang	Young children's social emotional learning: the COPE-Resilience Program	117	Routledge	978-1-003-01996-1
50	B	2007	Reuven Bar-On, Maurice Jesse Elias, J.G. Maree	Educating people to be emotionally intelligent	373	Praeger Publishers	978-0-275-99363-4

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere incelenen sdö kitaplarından on dokuzu A kategorisinde inceleme, dokuzu B kategorisinde teorik ve son olarak yirmi iki kitap ise C kategorisinde uygulama üzerine hazırlanmıştır. Tabloda kitapların yer aldığı ağırlıklı kategoriler bulunmaktadır.

TARTIŞMA

Önceki çalışmaların, teorik bilgilerin, tanımların, anlamların verildiği betimleyici kitaplar bulunmaktadır (Bar-On et al., 2007; Black, 2021; Burrus et al., 2023; Elias, 1997; Frey et al., 2019; Lynch, 2023; McKown, 2019; Mussey, 2019; Singer et al., 2006).

Caring School Community, I Can Problem Solve, The Strong Kids gibi tüm dünyada ses getirmiş programların yer aldığı araştırma kitapları ağırlıklı sayıdadır (Bradshaw & Waasdorp, 2019; Buckley, 2015; Cefai & Cavioni, 2014;

Cefai & Cooper, 2009; Devine & Cohen, 2007; Durlak, 2015; Flippo, 2016; Frydenberg et al., 2021; Haynes et al., 2003; Hierck et al., 2019; Hill et al., 2021; Hoerr, 2020; Merrell & Gueldner, 2010; Mesibov & Drmacich, 2022; Moore, 2021; Pasi, 2001; Patrikakou, 2005; Sáenz, 2020; Simon, 2016; Sprenger, 2020, 2020; Wang et al., 2022; Zins et al., 2004).

Okullarda, psikolojik danışmanların, öğretmenlerin rahat bir şekilde kullanabileceği, araştırmalar sonunda ortaya çıkarılmış, denenmiş, yararları gözlemlenmiş, pratik, faydalı ve farklı yaş grupları için uygulamaların yer aldığı kitaplar vardır (Anderson & Glover, 2017; Carrizales-Engelmann & Merrell, 2016; Church, 2015; Farrington et al., 2019; Frey et al., 2022; Kress & Elias, 2020; MacFarlane & Honeck, 2023; Mullen, 2020; Novick et al., 2002; Paolini, 2023; Pentón Herrera & Martinez-Alba, 2021; Rimm-Kaufman, 2021; Stone, 2008; Tantillo Philibert, 2022; Thwaites, 2008; Trujillo, 2019; Whitcomb et al., 2016a, 2016b).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzün hızlı tempolu ve teknoloji odaklı dünyasında sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitimciler ve ebeveynler duygusal zekânın çocukların gelişimindeki hayati rolünün farkına vardıkça, sosyal duygusal öğrenme kitaplarına olan talep de artmaya devam etmektedir. Bu kitaplar çocuklara öz farkındalık, empati, dayanıklılık ve sorumlu karar verme gibi temel yaşam becerilerini öğretmek için değerli kaynaklar olarak hizmet vermektedir. İlişkilendirilebilir karakterleri ve ilgi çekici hikayeleri keşfederek, SDÖ kitapları çocukların bu becerileri öğrenmeleri ve uygulamaları için besleyici bir ortam sağlamaktadır. Küçük yaştaki öğrenciler için resimli kitaplardan daha büyük yaştaki öğrencilere yönelik romanlara kadar geniş bir yelpazede SDÖ literatürü mevcuttur. Bu kitaplar genellikle duyguları yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma, çeşitliliği ve kapsayıcılığı anlama ve olumlu ruh sağlığını teşvik etme gibi konuları kapsamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme kitaplarının kullanımı sadece duygusal zekâyı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur ve çocuklar arasında iletişim becerilerini geliştirir. Ayrıca, kişisel deneyimler üzerinde düşünmeyi teşvik ederek ve duygular hakkında açık tartışmaları kolaylaştırarak özgüven oluşturmaya yardımcı olurlar. İster sınıflarda ister evde kullanılsın, sosyal duygusal öğrenme kitapları çocukların duygularını etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri için gerekli araçlarla donatılmalarında hayati bir rol oynamaktadır. Bu anlamlı hikayeleri hayatlarına dahil eden genç kuşaklarla, empati ve anlayışı benimseyen daha şefkatli bir toplum yaratabiliriz. Duygusal zekâ, öz farkındalık, empati ve farkındalığı teşvik eden bir dizi büyüleyici ve anlamlı sosyal duygusal öğrenme kitaplarıyla çocukları tanıştırmak son derece önemlidir. Günümüzün hızlı tempolu dünyasında, çeşitli kişisel ve profesyonel ilişkilerde başarılı bir şekilde yol almak için güçlü bir sosyal ve duygusal beceri temeline sahip olmak çok önemlidir. Bu kitaplar, bu temel yaşam becerilerini geliştirmek isteyen her yaştan birey için değerli eğitim kaynakları olarak hizmet vermektedir. Küçük çocuklar için güzel resimli öykülerden ergenler ve yetişkinler için düşündürücü anlatılara kadar, bu kitaplar kendini yansıtmaya, esneklik, nezaket ve anlayış gibi temaları keşfeden ilgi çekici anlatılar sunmaktadır. Bu kitaplar sayesinde çocuklar çatışmalarını etkili ve yapıcı bir şekilde çözebilmektedirler. Sürekli değişen bir dünyada esnekliği teşvik ederken duyguları etkili bir şekilde yönetme konusunda pratik rehberlik sunmaktadır.

Bu aydınlatıcı edebi eserlerin yardımıyla, okuyucular başkalarına karşı empati geliştirirken kendi duyguları hakkında daha derin bir anlayış kazanabilirler. Okuyucular, bu kitapların sayfalarında karakterlerin deneyimlerini ve zorluklarını araştırarak iletişim tarzları, çatışma çözme stratejileri ve sağlıklı ilişkiler kurma hakkında değerli dersler öğrenebilirler. İster çocuğunuzun duygusal gelişimini desteklemek için araçlar arayan bir ebeveyn olun, ister sosyal duygusal öğrenmeyi müfredatınıza entegre etmek isteyen bir eğitimci olun, özenle seçilmiş bu kitaplar, tüm yaş gruplarındaki bireylerde duygusal zekâyı beslemek için güçlü araçlar sunmaktadır. Sayfalarındaki kelimelerin ötesine geçen bu sosyal duygusal öğrenme literatürü koleksiyonuyla çocukları erken yıllarda tanıştırmak oldukça önemlidir. Bu kitaplar sayesinde çocukların empatik bir toplumu teşvik ederken çeşitliliği kucaklamak ve dayanıklılığı geliştirmek hakkında anlamlı deneyimlerden ilham almaları faydalıdır. Günümüzün birbirine bağlı dünyasında kişisel gelişim ve başarı için gereken temel yaşam becerileriyle bireyleri güçlendiren edebiyatın dönüştürücü gücünün farkındalığı herkes için önemlidir.

Günümüzün hızlı tempolu ve teknoloji odaklı dünyasında, çocukları temel sosyal ve duygusal becerilerle donatmak her zamankinden daha önemlidir. Bu becerileri beslemek için son derece etkili bir araç, sosyal duygusal öğrenme kitaplarının kullanılmasıdır. Bu anlayışlı kitaplar duygusal zekâ, öz farkındalık, empati ve ilişki kurma ile ilgili çeşitli temaları ele almaktadır. Çocukların kendi duygularını keşfetmeleri ve aynı zamanda başkalarının duygularını daha iyi anlamaları için bir platform sağlarlar. Çocuklar, ilişkilendirilebilir bağlamlar ve durumlardaki karakterlerle etkileşime girerek, kişilerarası ilişkilerde yollarını bulmalarına ve güçlü bir benlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olacak değerli hayat dersleri öğrenebilirler. Sosyal duygusal öğrenme kitapları empatiyi teşvik eder ve genç okuyuculara diğer insanların bakış açılarını anlamının önemini öğretir. Bu kitaplar çocukların önemli sosyal ve duygusal beceriler geliştirmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda okuma ve hikâye anlatma sevgisini de teşvik eder. Bu anlatıların interaktif doğası genç zihinleri büyüleyerek hayal gücü ve yaratıcılığın yanı sıra kişisel gelişimi de teşvik eder.

Ebeveynler, eğitimciler ve profesyoneller, sosyal duygusal öğrenmeyi bir çocuğun yetiştirilmesine entegre etmenin öneminin farkında olmalıdırlar. Zorbalık veya arkadaşlık mücadeleleri gibi hassas konuları ele alan ilgi çekici kitapları okuma repertuarlarına dahil ederek, ilgili kişiler bir çocuğun duygusal gelişimini aktif olarak destekleyebilirler.

Toplumumuzun üyelerinden daha fazla sosyal farkındalık ve empati talep ettiği geleceğe doğru bakarken, sosyal duygusal öğrenme kitaplarına yatırım yapmak daha da hayati hale gelmektedir. Bu edebi kaynaklar, yalnızca zorluklarla yüzleşmeye hazır değil, aynı zamanda toplumlarına olumlu katkıda bulunan duygusal açıdan zeki bireyler yetiştirmek için güçlü araçlar olarak hizmet edebilirler.

İster çocuğunuzun kişisel gelişimi için kaynak arıyor olun, ister sınıf müfredatınızı güçlü SDÖ materyalleriyle zenginleştirmek isteyen bir eğitimci olun, sosyal duygusal öğrenme kitapları yaşam boyu refah için güçlü temeller oluşturmaya yönelik paha biçilmez bir yol sunmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Kitaplarının Faydaları

- Duygusal zekâyı geliştirir
- Bireylerin duygularını tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olur
- Öz düzenleme ve duygu yönetimini teşvik eder
- Başkalarının duygularına karşı empati ve anlayış geliştirir
- Olumlu ilişkileri teşvik eder
- Etkili iletişim becerilerini öğretir
- İşbirliğini ve ekip çalışmasını teşvik eder
- Çatışma çözme stratejileri geliştirir
- Genel refahı artırır
- Özsaygı ve güveni artırır
- Stres ve kaygı düzeylerini azaltır
- Dayanıklılığı ve başa çıkma mekanizmalarını geliştirir

Sosyal Duygusal Öğrenmenin Kitaplar Aracılığıyla Uygulanması

- Eğitim ortamlarına entegrasyon
- Sosyal duygusal öğrenme kitaplarının müfredata dahil edilmesi
- Kitabın temalarıyla ilgili tartışma ve etkinliklerin kolaylaştırılması
- Düşünme ve kişisel gelişim için fırsatlar sunmak
- Ebeveyn katılımı
- Aile olarak birlikte kitap okumayı ve tartışmayı teşvik etmek
- Duygusal zekâ ve empatinin modellenmesi
- Öğrenilen becerilerin günlük hayatta uygulanmasının desteklenmesi
- Toplum katılımı
- Sosyal duygusal öğrenme odaklı kitap kulüpleri veya okuma çemberleri düzenlemek
- Yerel kütüphaneler, okullar veya kuruluşlarla işbirliği
- Sosyal duygusal öğrenme kitaplarının faydaları hakkında farkındalık yaratmak için atölye çalışmaları veya etkinlikler düzenlemek

Sonuç olarak, kitap kulüpleri düzenlemek ve yerel kütüphaneler ve okullarla işbirliği yapmak gibi çeşitli faaliyetler yoluyla sosyal duygusal öğrenmenin teşvik edilmesinde toplum katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Atölye çalışmaları ve etkinliklere ev sahipliği yaparak, sosyal duygusal öğrenme kitaplarının faydaları hakkında farkındalık yaratabilir ve bunların eğitime ve günlük yaşama dahil edilmesini teşvik edebiliriz. Nihayetinde bu çabalar, toplumlarımızda duygusal zekanın ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde uzun süreli bir etkiye sahip olabilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) günümüzde eğitimin önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin öz farkındalık, öz düzenleme, sorumlu karar verme becerileri gibi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanır. SDÖ kaynaklarına yönelik artan talebe yanıt olarak son yıllarda çok sayıda kitap yayımlanmıştır. Bu kitaplar SDÖ uygulamasına ilişkin pratik stratejiler, etkinlikler ve içgörüler sunmaktadır. Bazı popüler sosyal duygusal öğrenme kitapları Zins ve diğerleri (2004)'nin yazdığı "Akademik başarıyı sosyal ve duygusal öğrenme üzerine inşa etmek: araştırmalar ne diyor?", sosyal duygusal öğrenmenin önde gelen araştırmacılarından Elias (2002)'in da yazar gurubunda olduğu "Karakterli öğrenme toplulukları oluşturmak: akademik, sosyal ve duygusal öğrenme nasıl entegre edilir" ve Durlak ve diğerleri (2015) tarafından yazılan Sosyal ve duygusal öğrenme el kitabı: araştırma ve uygulama oldukça fazla referans olarak alınmış kaynaklar arasındadır. Sosyal duygusal öğrenme tüm eğitim kademelerinde okullarda programlarda yer almalı hazırlanmış kitaplardan yararlanma konusunda eğitimciler ve ebeveynler motive edilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Yazar Katkı Oranı

Bu makalenin tümü %100'ü yazar tarafından oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

- Alberti, R., Emmons, M. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın* (Çev. Katlan, S.). (7. Basım). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Anderson, L.A. and Glover, D.R. (2017) *Building character, community, and a growth mindset in physical education: Activities that promote learning and emotional and social development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bar-On, R., Maree, K., & Elias, M. J. (Eds.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.
- Black, D. (2021). *Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practitioners*. Wiley.
- Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2019). *Preventing bullying in schools: A social and emotional learning approach to early intervention* (First edition). W. W. Norton & Company.
- Buckley, M. A. (2015). *Sharing the blue crayon: How to integrate social, emotional, and literacy learning*. Stenhouse Publishers.
- Burrus, J., Rikoon, S. H., & Brenneman, M. W. (Eds.). (2023). *Assessing competencies for social and emotional learning: Conceptualization, development, and applications*. Routledge.
- Carrizales-Engelmann, D., & Merrell, K. W. (2016). *Merrell's strong kids--grades 6-8: A social & emotional learning curriculum* (Second Edition). Brookes Publishing.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. Springer.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. J. Kingsley Publishers.
- Church, E. B. (2015). *Getting to the heart of learning: Social-emotional skills across the early childhood curriculum*. Gryphon House.
- Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 155-158.

- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Elias, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.
- Elias, M. J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Rachael Kessler, Mary E. Schwab-Stone, & Timothy P. Shriver. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alex
- Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., & Wright, L. (2019). *Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action*. University of Chicago Consortium on School Research.
- Flippo, T. (2016). *Social and emotional learning in action: Experiential activities to positively impact school climate*. Rowman & Littlefield.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond. ASCD.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. B. (2022). *The Social-Emotional Learning Playbook: A guide to student and teacher well-being*. Corwin.
- Frydenberg, E., Deans, J., & Liang, R. (2021). *Young children's social emotional learning: The COPE-Resilience Program*. Routledge.
- Harter, S. (2006). The Self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505–570). John Wiley & Sons, Inc..
- Haynes, N. M., Ben-Avie, M., & Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. Teachers College Press.
- Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4th Ed., 275-385). New York: Wiley.
- Hierck, T., Fisher, D., & Frey, N. (2019). *Managing unstoppable learning*. Solution Tree Press.
- Hill, K., Harriman, A., & Grosso, A. (2021). *Schoolwide collaboration for transformative social emotional learning*. Libraries Unlimited, An imprint of ABC-CLIO, LLC.
- Hoerr, T. R. (2020). *Taking social-emotional learning schoolwide: The formative five success skills for students and staff*. ASCD.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2020). *Nurturing students' character: Everyday teaching activities for social-emotional learning*. Routledge.
- Leighton, S. R. (1982). Aristotle and the Emotions. *Phronesis*, 27(2), 144–174.
- Lynch, D. (2023). *Struggling with substance use: Supporting students' social emotional learning*. Rowman & Littlefield.
- MacFarlane, B., & Honeck, E. I. (2023). *Social and emotional learning for advanced children in early childhood: Birth to 8*. Routledge.
- McKown, C. (2019). *Assessing students' social and emotional learning: A guide to meaningful measurement* (First edition). W.W. Norton & Company.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford.
- Mesibov, D., & Drmacich, D. (2022). Helping students take control of their own learning: 279 learner-centered social-emotional strategies for teachers. Routledge.
- Moore, S. L. (2021). *SEL at a Distance*. W. W. Norton & Company, Incorporated.
- Mullen, G. (2020). Creating a self-directed learning environment standards-based and social-emotional learning. Corwin.
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>

- Mussey, S. (2019). *Mindfulness in the Classroom: Mindful Principles for Social and Emotional Learning*. Sourcebooks.
- Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paolini, A. (2023). *Using social emotional learning to prevent school violence: A reference and activity guide*. Routledge.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. National Association of Secondary School Principals. Teachers College Press.
- Patrikakou, E. N. (Ed.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Pentón Herrera, L. J., & Martínez-Alba, G. (2021). *Social-emotional learning in the english language classroom: Fostering growth, self-care, and... independence*. TESOL International Association.
- Poulou M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- Rimm-Kaufman, S. (2021). *SEL from the start: Building skills in K-5* (First edition). W. W. Norton & Company.
- Sáenz, A. (2020). *The EQ intervention: Shaping a self-aware generation through social and emotional learning*. Greenleaf Book Group Press.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Simon, D. J. (2016). *School-centered interventions: Evidence-based strategies for social, emotional, and academic success*. American Psychological Association.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Sprenger, M. (2020). *Social-emotional learning and the brain: Strategies to help your students thrive*. ASCD.
- Stone, R. (2008). *Best practices for teaching social studies: What award-winning classroom teachers do*. Corwin Press.
- Tantillo Philibert, C. (2022). *Everyday SEL in middle school: Integrating social-emotional learning and mindfulness into your classroom* (Second Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Thwaites, J. (2008). *100 ideas for teaching personal, social and emotional development*. Continuum.
- Trujillo, M. L. (2019). *Start with the heart: Igniting hope in schools through social and emotional learning*. Corwin.
- Usaklı, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Wang, Y. "Elle," Joksimović, S., San Pedro, M. O. Z., Way, J. D., & Whitmer, J. (Eds.). (2022). *Social and Emotional Learning and Complex Skills Assessment: An Inclusive Learning Analytics Perspective*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-06333-6>
- Whitcomb, S. A., Parisi Damico, D. M., & Merrell, K. W. (2016a). *Merrell's strong start, grades K-2: A social & emotional learning curriculum* (Second edition). Paul H. Brookes Publishing.
- Whitcomb, S. A., Parisi Damico, D. M., & Merrell, K. W. (2016b). *Merrell's strong start, pre-K: A social & emotional learning curriculum* (Second edition). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J., & Goleman, D. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College, Columbia University.

Makale Geçmişi:

Geliş: 16.04.2024

Kabul: 28.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ: OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞERLENDİRMELERİ¹

Prof. Dr. Ertuğ CAN
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ertugcan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

Şadiye KARAGÖZ
Milli Eğitim Bakanlığı
skaragoz3539@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0748-3773>

Özet

Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşılmasında okul müdürlerinin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin bu görev ve sorumlulukları arasında okulun yönetimi ve ders denetimi yer almaktadır. Denetim ile eğitim öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak son yıllarda Türkiye’de okul müdürlerinin denetim görevlerine yönelik yasal değişiklikler yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetiminin incelenmesidir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ili Merkez ilçede devlet okullarında görevli 10 okul müdürü ve 10 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni kullanılmış ve veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürleri ders denetimini gözlem, soru sorma, bilgilendirme, geribildirim verme ve evrak kontrolü yaparak gerçekleştirmektedir. Okul müdürlerinin ders denetiminin öğretimin etkililiği bakımından önemli işlevleri ve olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul müdürleri, kendilerini ders denetiminde yeterli olarak değerlendirmekte, öğretmenler ise okul müdürlerinin etkili ders denetimi yeterlikleri açısından yetiştirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürlerine göre, ders denetimi okul müdürleri tarafından yürütülmelidir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, ders denetimi, eğitim denetimi, okul müdürü, öğretmen

SCHOOL PRINCIPALS' COURSE SUPERVISION: EVALUATIONS OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS

Abstract

School principals have important duties and responsibilities in achieving the goals set in education. These duties and responsibilities of school principals include school management and classroom supervision. Supervision aims to observe, examine and evaluate education and training activities. However, in recent years, there have been legal changes in Turkey regarding the supervisory duties of school principals. The aim of this study is to examine school principals' course supervision according to the views of school principals' and teachers. The research was conducted with the voluntary participation of 10 school principal and 10 teachers working in public schools in the central district of Kırklareli province in the 2021-2022 academic year. In the study, phenomenology design was used within the scope of qualitative research method and data were collected by interview method. Content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data. According to the results of the study, school principals conduct lesson supervision by observing, asking questions, informing, giving feedback and checking documents. Supervision of lessons by school principals has important functions and positive effects on

¹Bu çalışma, 8-11 Haziran 2023 tarihleri arasında düzenlenen 10.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları (EJERCongress 2023) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir.

the effectiveness of teaching. School principals evaluate themselves as adequate in course supervision, while teachers state that school principals need to be trained in terms of their competencies for effective course supervision. According to school principals, course supervision should be carried out by school principals.

Keywords: Supervision, course supervision, education supervision, school principal, teacher.

GİRİŞ

Okulun amaçlarına ulaşmasında, öğretimin etkililiğinde ve öğretmenlerin meslekî gelişiminin sağlanmasında okul müdürlerinin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi öncelikle okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürlerinin okulu amaçlarına uygun olarak yönetebilmesi ve geliştirebilmesinde denetimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitimde gözetme yollarından biri olan denetim, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanı (Bursalioğlu, 2000), örgüt faaliyetlerinin belirlenen hedefler dâhilinde, koyulmuş kurallarla uyumunun kontrol edilmesi sürecidir (Aydın, 2014). Taymaz'a (2002) göre, teftişin bilimsel yönü, yeniliklere ve alan araştırmalarına dayalı olarak kurumun amaçlarına ulaşmak üzere kaynakların en etkili şekilde kullanılması, ürünün nitelik ve niceliğinin artırılması için bilimsel yöntem ve araçları aramayı öngörmektedir. Eğitsel yönü ise çalışma planının iyi bir şekilde uygulanması, aksayan yönlerin saptanması ve giderilmesi, başarı elde edilmesi, liderlik, yol gösterme ve işbirliğini esas almaktadır. Ayrıca, yapıcı, birleştirici, uzlaştırıcı, kamu yararını esas alan, insan ilişkilerine, rehberliğe, mesleki yardıma, grup çalışmalarına ve personeli güdülemeye dayalı olmalıdır. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek (Aydın, 2014), öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmektir (Marzano, Frontier, & Livingston, 2011).

Okulların verimini ve niteliğini artırmak amacıyla yapılan denetimler kurum denetimi ve ders denetimi olarak iki biçimde gerçekleştirilmektedir (Taymaz, 2002). Kurum denetimi genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların bütün faaliyetlerinin teftiş edildiği denetim biçimidir. Kurum denetimi, eğitim kurumlarının yönetim kademesi içindir. Eğitim örgütlerindeki teftiş evraklarının incelenmesiyle, kurumun geçmiş hakkında veri elde edilerek o anki vaziyetle sınırlı kalmaksızın daha uzun soluklu dönemsel izlem yapılması sağlanmış olur (Başar, 1995). Ders denetimi ise genel anlamıyla öğretmenlerin sınıfta ders işledikleri esnada yapılan öğretimin değerlendirilmesidir. Taymaz'a (2002) göre, ders denetimi bir eğitim örgütünde çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin izlenmesi ve ölçülmesidir. Ders denetimi, öğretimin ve öğretmenlerin meslekî gelişimini desteklemelidir (Zepeda, 2016).

Türkiye'de her kademedeki öğretmenlerin ders denetimlerinin yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli bakanlık ve eğitim müfettişleri sorumludur. Ancak, okul yöneticilerinin de görev tanımları arasında ders denetimi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin ders denetimi görevleri aslında 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. maddesinde (MEB, 2000), "Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler." şeklinde belirtilmiştir. Taymaz (2015), Özmen ve Batmaz'ın (2006) da belirttiği gibi, okul yöneticilerinin görevlerinden biri olan öğretmen denetiminin amaçlarından biri, eğitim öğretimin etkililiğini sağlamak, diğeri ise ders denetimi ile öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde uyguladıkları çalışmalarını gözlemlemek, yerinde incelemek ve değerlendirmektir. Ders denetimlerinin amacı, öğretmenlerin öğretme becerilerini ve ders işleme performanslarını ölçmenin yanı sıra, varsa davranışsal eksikliklerini gidermelerine destek olma, mesleki becerilerini geliştirip yönlendirme, mesleklerine ve çalışma ortamına uyum süreçlerine destek olma, eğitim alanında yaşanan gelişme ve değişimleri öğretmenlerle paylaşma, onlara mesleki anlamda rehberlik ederek öğretmenlerin mesleki yeterliği hakkında bir fikir edinmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine destek vermektir.

Eğitim sisteminin diğer alanlarında olduğu gibi, teftiş sisteminde de bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2010 ve 2011 yıllarında kanun ve yönetmeliklerde gerçekleştirilen değişikliklerle teftiş sisteminde eğitim müfettişi, eğitim denetmeni ve son olarak da maarif müfettişi olmak üzere adlandırma ve uygulamalarda değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca rehberlik ve teftiş, inceleme ve soruşturma gibi alanlarda değişiklikler yapılmasıyla eğitim denetleyicilerinin vazifeleri de yeniden revize edilmiştir. En son 2014 yılında ve 2016 yılındaki güncellemelerden sonra maarif müfettişlerinin görev tanımlarında bulunan öğretmenlerin ders denetimleri okul müdürlerine bırakılmıştır. Yaşanan bu gelişme sonucunda, okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri ve denetimin niteliği

gibi konularda tartışmalar ortaya çıkmıştır. Can ve Sezer'e (2022) göre, teftiş sistemi Türkiye'de sürekli değiştirilmekte ve her değişiklikte ise bir önceki uygulamaya geri dönmektedir. Oysa teftiş sisteminin okulu toplumun amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde geliştirmesi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ve öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir. Henüz on yıldan daha az süredir uygulanan ve yeni sayılabilecek durum bu kez de 01 Mart 2022 tarih ve 31765 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (MEB, 2022) ile öğretmenlerin ders denetimleri yeniden Eğitim Müfettişlerine devredilmiştir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetim ile ilgili merkezi düzeyde yapılan düzenlemelerin uygulayıcıları tatmin etmediği, okul ve öğretmen değerlendirmesinde etkili bir modele ihtiyaç bulunduğu (Sezer ve Engin, 2024) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Böylece, Türk Eğitim Sisteminin farklı alanlarında yaşanan plansız sürekli değişikliklerin denetim alanında da etkisini gösterdiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin kendilerinden beklenen denetim görevini etkili olarak yerine getirebilmeleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağlayabilmeleri için öncelikle denetim ve rehberlik alanındaki yeterliklerinin sağlanmış olması gerekir (Can ve Gündüz, 2016). Öğretimin denetimi, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı bakımından aynı zamanda bir tür rehberlik faaliyetidir. Okul müdürlerinin ders denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okulun etkililiğine sağlayacağı katkı göz önüne alındığında konunun bilimsel bir zeminde araştırılması önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre nitel araştırma yöntemleri esas alınarak araştırılması, derinlemesine veriler elde edilmesi bakımından önemlidir. Bu araştırma, okul müdürlerinin ders denetiminin mevcut durumunu kapsamlı olarak incelemek ve alana yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetiminin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi, "Okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi nasıldır?" şeklinde belirtilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre;

- 1- Okul müdürlerinin ders denetiminin fonksiyonları nelerdir?
- 2- Okul müdürleri ders denetimini nasıl gerçekleştirmektedir?
- 3- Okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri nasıldır?
- 4- Okul müdürlerinin ders denetiminin etkileri nelerdir?
- 5- Okul müdürlerinin ders denetimine yönelik neler önerilebilir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemle ilişkin olarak araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, araştırma yapılması düşünülen ya da araştırmanın konusu olan bireyler ile deneyimler üzerinden yapılan görüşmelerin düzenli bir şekilde incelenmesine imkân veren nitel araştırma türünde yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden birisi olan "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma" şeklinde özetlenebilen olgubilim (fenomenoloji) desenine göre gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ili Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görevli öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğretmen ve 10 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklem tekniğinden ve kolayda örneklemekten yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilecek her kademedeki öğretmen ve okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin yarısı erkek, yarısı kadındır ve çoğunluğu ilköğretim kademesinde

çalışmaktadır. Okul müdürlerinin dokuzu erkek, birisi kadındır ve ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmının verileri 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme yöntemi bireylerin olayları yorumlama şeklini, tecrübelerini, hislerini ve düşüncelerini ifade etmek için tercih edilen tekniklerden biridir (Bogdan ve Biklen, 1998). Katılımcılara ders denetimlerinin fonksiyonları, okul müdürlerinin ders denetimlerini nasıl gerçekleştirdiği ve ders denetimlerinin özellikleri, okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri, okul müdürleri ve eğitim müfettişlerinin ders denetimlerinin benzer ve farklı yönleri, ders denetimlerinin kimler tarafından nasıl gerçekleştirileceği ve ders denetimlerinin etkililiğine yönelik önerilere ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerliği sağlamak oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda ise geçerliği sağlamanın kısıtları arasında toplanan verilerin analiz edilmesi, verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmada yer alan sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklaması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için, öğretmen görüşleri Ö1., Ö2., Ö3.,... ve Ö10 şeklinde, okul müdürlerinin görüşleri de M1., M2., M3., ... ve M10 şeklinde ayrı ayrı kodlanarak doğrudan alıntılara yer verilmiş ve sonuçlar bu alıntılarla desteklenmiştir. Yorumların bulgulara dayalı olarak yapılması da araştırmının geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlamaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz ve tematik içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde sırasıyla verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlayıp yorumlama (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021), şeklinde aşamalar bulunmaktadır. Araştırmının veri analizi süreci bu aşamalara göre yürütülmüş, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve her katılımcının görüşleri kodlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tematik içerik analizi yöntemi ile temalar ve alt temalar belirlenerek ortaya çıkan bulgular ana başlıklar altında toplanmış, betimsel analiz kullanılarak kodlar betimlenmiş, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Temalara bağlı belirlenen kodlar kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2002). Verilerin analizinde alan uzmanlarının eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994: 64), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum 0.82 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuç, kodlamanın güvenirliliği bakımından kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Çalışma grubundaki 10 okul müdürü ve 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen tema, alt tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmının birinci alt problemi olan "Okul müdürlerinin ders denetiminin fonksiyonları nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine göre oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Fonksiyonları

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretimi değerlendirme	Planlamaya Uygunluk		Uygulama birliği sağlamak	4
			Eğitim öğretimde eksiklikleri tespit etme	3
			Kazanımların gerçekleşme durumu	2
			Derslerin yıllık plana uygunluğu	1
			Okuldaki düzen ve işleyişi sağlama	1
			Evrakların uygunluğu	1

Öğretmenler	Öğretim Ortamı	Sınıf yönetimi yeterliği	4
		Öğretmenin öğretim becerisini ve çabasını gözleme	3
		Öğrenci davranışlarını gözleme	1
		Sınıflarda sağlıklı bir öğrenme ortamının varlığı	1
Öğretimi Sürdürme	Öğretimin Etkililiği	Öğretmenleri motive etme	2
		Eğitim-öğretimin etkililiği	2
		Öğretmen verimliliğini ölçme	1
		Mesleki gelişimi destekleme	1
Okul Düzeni	Fiziksel Ortam	Fiziksel olanaklar	1
		Sınıf ortamının fiziksel düzeni	1
		Teknolojik olanaklar	1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders denetiminin fonksiyonları hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak öğretimi değerlendirme, öğretimi sürdürme ve okul düzeni olmak üzere üç temanın oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, ders denetiminin fonksiyonları arasında planlamaya uygunluk alt teması altında, uygulama birliği sağlama ($f=4$), eğitim öğretimde eksiklikleri tespit etme ($f=3$), derslerin yıllık plana uygunluğu, kazanımların gerçekleşme durumunu gözlemleme ($f=2$), okuldaki düzen ve işleyişi sağlama ve evrakların uygunluğunu belirleme yer almaktadır. Öğretim ortamı alt temasında ise ders denetiminin fonksiyonları olarak sınıf yönetimi yeterlik durumu ($f=4$) ve öğretmenin öğretim becerilerini ve çabasını gözlemleme ($f=3$), öğrenci davranışlarını gözleme ve sınıflarda sağlıklı bir öğrenme ortamının varlığını kontrol etme yer almaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Bence ders denetimleri en başta milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda belirlenen hedeflerin bölge ve okul fark etmeden standart bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Yani buradaki amaç, okullarda öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımların ilgili sınıf düzeylerinde kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmek diye düşünüyorum. Bir bakıma keyfiliği önlemek olarak da bakılabilir. Her öğretmen Milli Eğitim’in belirlediği çerçeve programa uyuyor mu? Sorularına cevap arayan bir denetimdir. Öğretmenin sınıf içi becerilerinin yeterli olup olmaması değerlendirilir.” (Ö3).

Öğretimi sürdürme temasına bağlı, öğretimin etkililiği alt temasında ders denetiminin fonksiyonları olarak öğretmenleri motive etme ($f=2$), öğretmen verimliliğini ölçme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği ($f=2$) ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme şeklinde görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimlerinin fonksiyonlarına ilişkin okul düzeni temasında fiziksel ortam alt temasında fiziksel ve teknolojik eksikliklerinin giderilmesi belirtilmiştir. Bu konuda katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, takibi. Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarı yönünden izlenip değerlendirilmesi” (Ö1).

“Okullardaki düzenin ve işleyişin devamı, eğitim-öğretimde aksayan yönlerin tespiti ve giderilmesi için yapılır.” (Ö4).

Öğretmen görüşlerine göre, ders denetimlerinin okuldaki eksikliklerin tespit edilip giderilmesi, okulda düzenin sağlanması, akademik başarıları izleyip değerlendirmek vb. gibi fonksiyonları olduğu görülmektedir. Ayrıca, denetimin fonksiyonları olarak öğretmenlerin öğretim becerilerinin belirlenmesi, yıl içinde hazırlamaları gereken evrakların kontrolü, ders anlatımında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin derse uygunluğunun kontrolü belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre ders denetiminin fonksiyonları kapsamında oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Fonksiyonları

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul Müdürleri	Görev	Evrak takibi	Görev tanımında bulunması	4
			Evrakları inceleme	3
			Kurum denetimlerinde müfettişlerin belge sorması	1
	Öğretimin Denetimi	Sınıf Yönetimi	Derslerin müfredata uygunluğu ve ders işleme yöntemini gözlemleme	5
			Öğretmenin sınıf yönetimi becerisini gözlemleme	2
			Öğretmenin derse hazırlığını gözlemleme	2
			Öğretmenlerin çocuklarla iletişimini görme	1
			Akademik başarı, düzenlenen sosyal-kültürel etkinlikleri görme şansı tanıma	1
			Eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda kurumun işleyişini kontrol etme	3
			Okulun kalitesine kattıklarını görme	1
	Okulun İşleyişi	Okulun İhtiyaçları	Sınıfları yakından tanıma	1
			Öğretmenlerin iş disiplin ve düzenlerini gözlemleme	1
			Öğretmenlerde ve genel işleyişteki eksikleri belirleyip giderme, yol gösterme	4
			Öğretmenler arasında uyumlu, tutarlı çalışmaları kontrol etme	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre ders denetimlerinin fonksiyonları görev, öğretimin denetimi ve okulun işleyişi olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin ders denetimlerinin görev tanımlarında olduğunu (f=4) ve kurumu denetlemek için gelen müfettişlerin evrak inceleyip (f=3), okul müdürlerinden ders denetimi yaptıkları zaman doldurdıkları belgeyi sorduğu için ders denetimlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Öncelikle okul müdürlerinin görevleri arasında yer alıyor...” (M1).

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetimi fonksiyonlarına ilişkin öğretimin denetimi temasında sınıf yönetimi alt temasında, derslerin müfredata uygunluğu ve ders işleme yöntemini gözlemleme (f=5), öğretmenin sınıf yönetimi becerisini gözlemleme (f=2), derse hazırlığını gözlemleme (f=2) öğretmenin çocuklarla iletişiminin görme, akademik başarı, düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikleri görme şansı tanıması gibi görüşler belirtilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Öncelikle dersin amacına uygun şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol ederek öğrencilere sağladığı faydayı yerinde görebilmek asıl amaçtır. Bununla beraber kazanımların planlı bir şekilde verilmesi, öğretmenin dersi işlerken uyguladığı yöntemlerin uygunluğu, öğrencilerin derse katılım durumları vb. yerinde kontrol edilerek ...” (M9).

Ders denetimlerinin fonksiyonlarına ait okul müdürlerinden alınan cevaplar okulun işleyişi temasını oluşturmuştur. Okulun işleyişi temasının ise öğretim hedefleri ve ihtiyaçlar alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda kurumun işleyişinin kontrolü (f=3), gibi fonksiyonları bulunduğunu belirten görüşler öğretim hedefleri alt temasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okulun kalitesine katkılarının görülmesi, sınıfların yakından tanınması, öğretmenlerin iş disiplin ve düzenlerinin gözlemlenmesi amacıyla yapıldığını bildiren görüşleri de yine öğretim hedefleri alt teması altında ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimlerinin fonksiyonları olarak öğretmenlerde ve genel işleyişteki eksikleri belirleyip giderme, yol gösterme (f=4), öğretmenler arasında uyumlu, tutarlı çalışmaların kontrol edilebilmesi için yapıldığını belirten görüşler de yine ihtiyaçlar alt temasında gösterilmiştir.

“...eğitim öğretimin genel ve özel hedefleri doğrultusunda kurumun işleyişini kontrol etmek, eksikleri belirleyip gerekli düzeltmeleri yapmak, hedeflere ulaşmak için güncel ve teknolojik araçların kullanımı konusunda rehberlik etmek, gerekli çalışmalar için yol göstermek için yapılır.” (M5).

Görüldüğü gibi; okul müdürleri ders denetimlerinin yapılmasını gerekli görmekte ve bunun görev tanımları içinde var olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenin yaptığı çalışmaları yerinde gözlemlemenin, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini ve kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini izlemenin bir yolu olarak denetimi gerekli görenler de bulunmaktadır. Okul müdürleri, ders denetimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini ve evraklarının hazırlık düzeyinin takibini gerçekleştirmek üzere yapılması gerektiğini de beyan etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürleri ders denetimini nasıl gerçekleştirmektedir?” şeklinde ifade edilmiş, okul müdürlerinin ders denetimi yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yöntemleri

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Denetim Yöntemi	Gözlem	Derse katılıp inceleme ve gözlem yapma	4
			Gözlem defterini, formunu doldurma	2
		Soru Sorma	Öğrencilere sorular sorma	1
			Öğrencilerle dersle ilgili sohbet etme	1
		Standart olmaması	Herkes için aynı standartların uygulanmama durumu	1
		Haberdar Etme	Denetim öncesi haber verme	5
		Evrak Kontrolü	Evrak, plan, dosya incelemesi yapma	4
		Geri Bildirim	Olumlu geri bildirimde bulunma	1
		Haberli	Denetim öncesi haber verme	8
		Sınıf gözlemi	Sınıf ortamını gözlemleme	6
Okul Müdürleri	Denetim Yöntemi	Evrak kontrolü	Gerekli evrakları inceleme	5
		Geribildirim	Denetim sonunda sınıf dışında görüşme	4
			Ders denetim formu doldurma	3
			Eksiklikler için ek süre verme	1
		Denetim Yapmama	Ders denetimini fiili olarak gerçekleştirmeme	1

Tablo 3’e göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirme biçimleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde ders denetim yöntemi teması altında ders denetimleri sırasındaki tutumlarına bağlı olarak gözlem, soru sorma, standart olmaması, haberdar etme, evrak kontrolü ve geribildirim alt temaları belirlenmiştir. Öğretmenler gözlem alt teması kapsamında okul müdürünün derse katılıp inceleme ve gözlem yaptığını (f=4), gözlem defterini/formunu dolduğunu (f=2), soru sorma alt teması kapsamında öğrencilere sorular sorulduğunu, öğrencilerle derslerle ilgili sohbet ettiğini ifade etmişlerdir. Herkes için aynı standardın uygulanmadığını (f=1) ifade eden öğretmenin görüşü standart olmaması alt temasında ifade edilmiştir. Öğretmenler, haberdar etme alt teması altında okul müdürlerinin denetimi yapacağı haftayı bildirdiğini, denetim zamanını öğretmenlerle birlikte belirlediğini, girecekleri dersin programını biliyor olmalarının öneminden bahsederek denetim için planlama yaptığını (f=5) belirtmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirirken evrak, plan, dosya incelemesi yaptığını (f=4) belirten görüşleri yine ders denetim yöntemi teması kapsamında evrak kontrolü alt temasına dâhil edilmiştir. Teşekkür ederek olumlu geri bildirimde bulunduğunu bildiren öğretmen görüşleri ise geribildirim alt teması altında ifade edilmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul müdürümüz ders denetimi yapacağı haftayı bize bildirir. Derse katılarak öğrencilerin yanına oturur, dersi dinlerken gözlem defterini doldurur. Sunduğum evrakları-dosyaları gözden geçirir. Öğrencilerle ders/konu hakkında sohbet eder, boş geçen derslerde sınıfa girdiği için sınıf düzeyinden haberdar olduğundan kazanımlarla ilgili pek soru sormaz. Öğrencilere ve öğretmene teşekkür ederek güzel yorumlarla denetimi bitirir.” (Ö1).

“Tüm öğretmenler için aynı standartlarda gerçekleştiriyor. Bazı sınıflara 2-3 ders, bazı sınıflara 1 ders, bazı sınıflara da kendi odasında defter imzalama şeklinde yapılmaktadır.” (Ö2).

Görüldüğü gibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin ders denetimlerini genellikle önceden öğretmenleri bilgilendirerek, sınıfta gözlem yaparak ve izleyici olarak, hazırlanması gereken evrakları kontrol ederek ve geribildirim vererek gerçekleştirmektedirler.

Tablo 3'te okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirme yöntemleriyle ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri denetim yöntemi teması altında analiz edilmiştir. Ders denetimi yapacağını önceden öğretmene haber verdiğini (f=8) ifade eden görüşler haberli alt temasını oluşturmaktadır. Ders denetimini gerçekleştirirken gerekli evrakları isteyip incelediğini (f=5) ifade eden görüşler denetim yöntemi temasının evrak kontrolü alt temasını oluşturmaktadır. Ders denetiminde öğretmenin iletişim becerileri, fiziki ortam ve sınıf yönetimini gözlemlediğini, ders denetimini müdahalesiz gözlem şeklinde gerçekleştirdiğini belirten görüşler (f=6) sınıf gözlemi alt temasını oluşturmaktadır. Ders denetimi yaparken ders denetim formunu doldurduğunu (f=3) belirten görüşler raporlama alt temasını oluşturmaktadır. Ders denetimi sonrasında sınıf dışında görüşerek öğretmenlere dönüt verdiğini (f=4) bildiren görüşler geribildirim alt temasını oluşturmaktadır. Eksiklikleri öğretmene söyleyerek tamamlaması için zaman tanıdığını ifade eden görüşler de yine geribildirim alt temasında bulunmaktadır. Bir katılımcı ise ders denetimini fiili olarak yerine getirmediğini belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"Her yıl iki kez; ilki Kasım ayında rehberlik, bahar döneminde ise asıl denetim olmak üzere yapıyorum. Sadece evrak bazında kalmaması benim için önemli. Önceden haber vererek, ders denetim formunun üzerine notlar alarak (eksiklik ya da olumlu yönleri) derse müdahale etmeden izlerim. Sınıf panoları güncel mi? Evraklar eksiksiz mi? Yazışma kurallarına uygun mu? Kazanımlar planlarla uyumlu ilerliyor mu? Sınıf yönetimi nasıl? Gibi ayrıntılara bakarım. Gördüğüm eksiklikleri ders sırasında bildirmem genellikle odamda görüşürüm. Yaptığım rehberlik doğrultusunda Nisan ayında tamamlanan çalışmalarını gerçekleştireceğim denetimlerde görmek isterim." (M1).

"Ders denetimini fiili olarak gerçekleştiriyorum." (M3).

Görüldüğü gibi; okul müdürleri ders denetimlerini genel olarak öğretmenlere haber vererek, evrak ve belgelerini inceleyerek, ders sırasında izleyip müdahale etmeden gözlem yaparak, eksiklikler hakkında notlar alıp bu notlar üzerinden öğretmenlere geribildirim vererek gerçekleştirmektedirler. Katılımcı okul müdürlerinden yalnızca bir tanesinin ders denetimlerini gerçekleştirmede beyan ettiği görülmektedir.

Araştırmada okul müdürü ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetimleri ile müfettişlerin ders denetimlerinin bazı farklı ve benzer yönleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetimleri ile müfettişlerin ders denetimlerinin benzer ve farklı yönleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin ve Müfettişlerin Ders Denetimleri

Katılımcı	Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öğretmenler	Benzer Yönler	Uygulama	Evrak/dosya kontrolü ve ders dinleme durumu	2
			Süre bakımından yetersiz olması	2
			Gereksiz olması	1
			Denetimin etkili olmaması	1
			Öğretmenlerde baskı oluşturmaması	1
			Eksiklikleri belirleme ve giderme	1
			Prosedürlerinin aynı olması	1
	Süre	Nesnel olma	Müfettişlerin denetiminin kısa süreli olması	4
			Müdürlerin uzun süreli gözlem yapabilmesi	3
			Okul müdürlerinin yanlı davranması	1
			Müfettişlerin daha objektif olması	2

Farklı Yönler	Yeterlik düzeyleri	Müfettişlerin yeterliklerinin daha az	1
		Müdürlerin denetim yeterliklerinin artırılması	1
Etki		Müdürlerin öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi	4

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin ve müfettişlerin yürüttükleri denetimde evraklara ve dosyalara baktığını, ders dinlediğini (f=2), kısa süreli olduğu için denetimin etkili olmadığını (f=2) ve gereksiz olduğunu, sonucunda yaptırımın da ödülün de olmadığını, ikisinin de öğretmenin üstünde baskı oluşturduğunu, ikisinin de eksiklikleri belirleyerek giderilmesine çalıştığını, ikisinin prosedürünün de aynı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların bu konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Benzerliği: İki de gereksizdir, yetersizdir, denetim sonucunda yaptırımı yoktur, ödül de yoktur...” (Ö2)

“Okul müdürleri ve müfettişlerin ders denetimindeki benzerlikleri, eğitim-öğretimde eksiklikler ve aksamalar tespit ederek giderilmesini sağlamaktır...” (Ö4)

“Her ikisi de öğretmen üzerinde bir baskı oluşturuyor aslında. Denetim bir iki derse göre yapıldığı için her ikisi de çok başarılı değil bence...” (Ö7)

Öğretmenlere göre okul müdürleri ile müfettişlerin ders denetimlerinin farklı yönleri süre, nesnel olma, yeterlik düzeyleri ve etki olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır. Müfettişlerin denetiminin kısa süreli olduğu için denetimin yeterli olmadığı (f=4), okul müdürlerinin uzun süreli denetim yapabildiği (f=3), ancak denetimin formalite olduğu, okul müdürlerinin yanlış davranabildiği, müfettişlerin yeterliklerinin daha az sorgulandığı ve müfettişlerin daha objektif olduğu (f=2), okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca okul müdürü denetimlerinin daha olumlu olduğu (f=4) ve öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirtilmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ülkemizde okul müdürlerinin doğrudan doğruya öğretmenler arasından belirlenmesi, ekstra bir şart ve eğitim aranmaması; diğer bir deyişle bugün müdür olanın yarın öğretmenliğe dönme ihtimali ya da bunun tam tersi durum müdürün denetim görevinde etkisinin azalmasını sağlayabileceğini düşünüyorum. Müdürün denetim konusunda yeterliliği sorgulanabilir. Ancak aynı durum için müfettiş için geçerli değil. Müfettiş kavramı doğrudan denetim yapan kişi olarak algılandığı için yeterlilik konusunda daha az sorgulanır diye düşünüyorum. Öte yandan müfettişin yapacağı denetim çok sınırlı bir süreyi kapsadığından yeterli olmayacaktır. Bu yönüyle müdürün denetimi, komple bir denetim yapabilme açısından daha avantajlıdır. En önemli nokta, müdürlerin yüksek lisans ve doktora gibi eğitimlerle denetim konusunda yeterliliklerini artırmasıdır. Çünkü bildiğim kadarıyla müdür olma sürecinde kişilerin denetimle ilgili herhangi bir eğitim alma gerekliliği de yok.” (Ö3).

“Okul müdürlerinin öğretmenler ile yıl içinde veya uzun yıllar aynı okulda görev yaptıkları için yanlışlıklarını düşünüyorum. Bunun bazen olumlu bazen de olumsuz olarak yansıdığını düşünüyorum. Bu sebepten dolayı üçüncü kişi olan müfettişlerin daha tarafsız olduklarını düşünüyorum.” (Ö9).

Görüldüğü gibi öğretmenler okul müdürleri ile müfettişlerin ders denetim yöntemlerinin benzer yönlerinden daha çok farklı yönü olduğunu beyan etmişlerdir. Okul müdürü ve müfettişlerin ders denetimlerinin benzer yönlerini öğretmenlerin daha çok prosedür ve denetimin verdiği gerginlik hissi olarak belirttikleri görülmektedir. Ayrıca denetime ayrılan sürenin kısalığı ve yetersizliği, kontrol edilen belgeler anlamında da benzer yönler gördüklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetimleri ile müfettişlerin ders denetimlerinin benzer ve farklı yönleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin ve Müfettişlerin Ders Denetimleri

Katılımcı	Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okul Müdürleri	Benzer Yönler	Yetki	Yapılan faaliyetin denetim olması	1
			Yetkiye dayalı denetim yapılması	1
	Yetki	Müfettişlerin yetkilerinin daha fazla olması	3	
		Müfettişlerin öğretmen üzerinde daha etkili olması	1	
		Müdürlerin yaptırımının olmaması	1	
	Nesnellik	Müfettişlerin daha objektif olmaları	3	
		Müfettişlerin objektif olmamaları	1	
		Müdürlerin objektif olmamaları	1	
	Süre	Ders denetimi süresinin farklılığı	4	
	Farklı Yönler	Duygusal Yön	Müdür denetiminin rahat bir ortamda olması	1
			Müfettiş denetiminin tedirginlik yaratması	1
		Verimlilik	Müdür denetimlerinin daha verimli olması	3
			Müfettişlerin sadece kendi branşını verimli denetlemesi	1
		Yeterlik	Müfettişlerin ve okul müdürlerinin yeterliklerinin farklılığı	2

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerine göre, okul müdürleri ile müfettişlerin ders denetimleri benzer yönler temasında sadece isim yönünden benzediğini ikisinin yaptığı işin adının da denetim olduğunu, okul müdürünün de müfettişin de okulun hedeflerine ulaşmak için kanun ve yönetmeliklerin verdiği yetkiyle denetim yaptıkları ifade edilmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"... Her ikisi de okulun hedefleri ve amaçlarına ulaşma konusunda kanun ve yönetmeliklerin verdiği yetkiye dayanarak denetimleri yapmaktadır..." (M5).

"... benzerlik olarak ise sadece ikisinin de adı denetim oluyor." (M7).

Okul müdürlerinin görüşlerinden oluşan farklı yönler temasında yetki, nesnellik, süre, duygusal yön, verimlilik ve yeterlik, olmak üzere 6 alt tema olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine göre, okul müdürleri ile müfettişlerin denetimlerinin yapılan faaliyet ve yetki bakımından benzer olduğunu, ancak müfettişlerinin yetkilerinin daha fazla olduğunu (f=3), müfettişlerin öğretmenler üzerinde daha etkili olduğunu ve okul müdürlerinin yaptırımının olmadığı belirtilmektedir. Nesnellik yönünden ise müfettişlerin daha objektif oldukları (f=3), müdürlerin objektif davranmadıkları, ders denetimi süresinin denetleyen kişiye göre farklılık gösterdiği (f=4), müdür denetiminin rahat bir ortamda gerçekleştiği, müfettiş denetiminin ise tedirginlik yarattığı, müdür denetimlerinin daha verimli olduğu (f=3), müfettişlerin sadece kendi alanlarında daha verimli denetim gerçekleştirdikleri, müfettişlerin ve okul müdürlerinin yeterliklerinin farklı olduğu (f=2) belirtilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"Okul müdürleri öğretmenin mesai arkadaşı olduğu için öğretmenler daha rahat ve özgüvenli oluyorlar. Müfettişler öğretmenleri tanımadıkları için daha tarafsız objektif değerlendirebilirler fakat bir ders ile gerçeği kestirmeleri hayli zordur, öğretmeni en iyi okul müdürü tanır." (M2).

"Denetim müfettişin görevi, benim de zaman ayırmakta zorlandığım ve istemediğim bir durum. Müfettiş bunun eğitimini aldı. Benim böyle bir eğitimim yok. Müfettişin denetimden sonra eleştiri ve yasal yetkisi var. Benim böyle bir yetkim yok. Öğretmene eleştiri yönelttiğimde ise öğretmenler tarafından tavrı koyuluyor. Sonuç itibarıyla ben hala bir öğretmenim. Ve gün gelecek ben o öğretmenler odasına tekrar döneceğim." (M4)

Görüldüğü gibi; okul müdürlerinin ders denetimleri ile müfettişlerin ders denetimleri kıyaslandığında okul müdürlerinin görüşlerine göre benzer yönler oldukça az olmasına rağmen farklı yönleri fazladır. Okul müdürleri müfettişlerin yaptığı ders denetimleriyle okul müdürlerinin yaptığı denetimlerin yalnızca adının ve yapılaş amacının benzer olduğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş olup, okul müdürleri ve öğretmen görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo. 6 Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterlikleri

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Yeterli	Makamı hak etmesi	Aldığı eğitim ve konumu itibariyle yeterli olması	2
		Yetersiz	Yetiştirme İhtiyacı	Eğitim almalarının gerekliliği
	Öğretmenlik Formasyonu		İdari işlerin yoğunluğu	1
			Öğretmenlik Yeterliliğinin Gerekliliği	2
Okul Müdürleri	Yeterli	Yasal	Kanun ve yönetmeliklere uygun davranma	2
			Fiziksel düzeni sağlama	1
			Ders denetimi için önceden plan yapma	1
			Alanında çalıştığı için yeterli görme durumu	1
		Öğretimsel	Öğrenme ve öğretimde uzmanlaşma	2
			Sınıf yönetiminde uzmanlaşma	1
		Bireysel	İnsan ilişkilerine önem verme	4
			Denetimde tecrübeli olma	1
	Deneyimleri paylaşma		1	
	Denetimde objektif olma		1	
	Yetersiz	Yasal	İş yoğunluğu dolayısıyla gerekli hassasiyeti gösterememe	1
			Yetkinin olmaması	1
			Denetimin formalite olması	1
			Branşı dışında yeterli olmama	1
			Yeterli olduğunu düşünmeme	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin bir bölümü, okul müdürlerini aldıkları eğitim ve konumları itibarıyla yeterli bulduğunu ancak yeterliklerinin objektif ve tarafsız olmalarıyla doğru orantılı olduğunu (f=1), yeterli olduğu için o makamda olduğunu, konusuna hâkim, yapıcı ve rehberlik ettiğini (f=1) belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul müdürlerini genel olarak ders denetimi yönünden aldıkları eğitim ve konumları itibarıyla yeterli buluyorum, ancak bu yeterliğin objektif ve tarafsız olunması ile doğru orantılı olduğunu düşünüyorum.” (Ö1).

Okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini yetersiz bulan öğretmenlere göre, tarafsız ve önyargısız bir denetim için okul müdürlerinin yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği, tam yeterli olmadıkları, eksikliklerini giderebilecekleri ve eğitim almaları gerektiği (f=5), okul müdürlerine öğretmenlik formasyonu kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul müdürlerinin sınıfı tanımadıkları, öğrencilerin davranışlarını bilmedikleri, müfredata yeteri kadar hâkim olmadıkları, uzun süredir idareci olmaları gibi nedenlerden dolayı ders denetimi yapmaları yüzeysel ve yetersiz oluyor. Kısa bir sürede (bir ders saati gibi) böyle bir değerlendirme yapılması değerlendirmenin sağlıklı olmasına neden olabilir.” (Ö10).

“Çok yeterli müdürler de vardır muhakkak. Ama ülkemizde bunun bir standardının olduğunu düşünmüyorum. Genellikle az gelişmiş bölgelerde yeni atanan birkaç yıllık öğretmenlerin de müdür olarak görevlendirildiklerini duyuyoruz. Bu durumda öğretmenlik mesleğinde yeterli tecrübesi olmayan kişilerin bir anda kendilerini yönetici olarak bulmalarının çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Yönetici olmak için öğretmenlik tecrübesinin çok faydalı olacağını düşünüyorum. Ancak bu da tek başına yetersiz bence. Öğretmenlikte çok tecrübeli olup da yönetici vasıflarına sahip olmamasına rağmen yönetici olarak görev yapan kişilerin de çok fazla olduğunu duyuyoruz, görüyoruz, dinliyoruz. Yöneticilik için dahi

yeterlilik sorgulanırken denetimde de yeterlilik konusunda bir standardın olmadığını düşünüyorum.” (Ö3).

Görüldüğü gibi okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini yeterli gören öğretmen görüşlerine baktığımızda okul müdürlüğü makamına hak ettikleri için geldiklerini düşündükleri halde öğretmenlerden büyük çoğunluğu okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini yetersiz gördüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ise uzun süre sınıftan uzak kalmış, idari işlerle meşgul olmuş, müfredata yeterince hâkim olmayan müdürleri öğretmenlik meslek becerisi anlamında sorguladıkları görülmektedir.

Okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde yeterli temasının yasal, öğretimsel ve bireysel olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir. Okul müdürlerine göre, yasal boyutta okul müdürlerinin denetim ile kanun ve yönetmeliklere uygun olarak (f=2), ders denetimi için önceden plan yaparak fiziksel düzeni sağladığı ve kendi alanlarında daha başarılı oldukları, öğretimsel boyutta öğrenme ve öğretimde, sınıf yönetiminde uzmanlaştıkları, bireysel boyutta ise denetimde insan ilişkilerine önem verdikleri (f=4), deneyimleri paylaşım yapıp davrandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin denetimde tecrübeli oldukları ve objektif davrandıkları belirtilmiştir. Katılımcıların bu konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Deneyimlerimi paylaşmak elbette önemlidir. Ancak müdür olarak öğretmenin ders denetleyicisi olmak hoş değil. Deneyim paylaşımını farklı ortamda yapmak isterim. Müdür denetimi önceliklerim arasında yok. Ama bu bizim görev tanımımızda varsa yaptığının hakkını da veririm. Eksikliklerim bulunsa da genel anlamda kendimi yeterli buluyorum.” (M4).

Okul müdürlerinden iş yoğunluğu dolayısıyla gerekli hassasiyeti gösteremediği için yetersiz hissettiğini, yeterli olduğunu düşünmediğin, yetkinin olmadığı, denetimin formalite olduğu, okul müdürlerinin branşları dışında başarılı olamadıkları belirtilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders denetimi konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (M3).

Görüldüğü gibi; araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğu kendilerini ders denetimini gerçekleştirme konusunda yeterli görürken bir bölümü ise yetersiz görmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetiminin etkileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürlerinin ders denetiminin genel olarak olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimlerinin olumlu yönleri ile ilgili oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul müdürlerinin ders denetiminin olumlu yönleri

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Süre	Süreç içinde gözlem	Dönem içinde tüm faaliyetlere tanık olarak düzenli gözlem şanslarının olması	4
			Zaman sorununun olmaması	1
			Öğretmeni tüm yönleriyle değerlendirme	1
		Tanıyor olma	Öğretmenleri önceden tanımanın olumlu yansımaları	5
			Öğretmeni yakından tanıdığı için hassasiyetlerini bilmesi	2
			Önceden tanıştığı için öğretmenin hislerini bilmesi	1
	Motivasyon	Rahat hissettirme	Stres, kaygı az olunca öğretmenin kendini daha iyi ifade edebilmesi	1
			Okulu, çevreyi, tüm özellikleriyle daha iyi bildiği için öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri	1

Okul Müdürleri	Kapsayıcılık ve geçerlik	Tutarlı	Öğretmene onun yanında olduğunu hissettirmesi çalışma koşullarını iyileştirmesi, psikolojik destek olması	1
			Öğretmenlere bir iki saatlik denetim baskısı yaşatmama durumu	1
			Mesleki gelişim	
			Öğretmeni farklı birinin gözlemlemesinin, tavsiyede bulunmasının mesleki gelişimi için önemi	1
			Öğretmenin güçlü yönlerini tespit edip o yönde gelişim ve değişim sağlaması	1
			Okul genelinde uygulama birliği sağlaması ve müfettiş denetimleri için rehberlik etmesi	1
			Müdürün öğretmenleri daha iyi tanınması sayesinde denetimlerdeki kapsayıcılık ve geçerliğin daha yüksek olması	1
			Yaptığı işler kurumsal izler taşıyacağı için olumlu, pratik ve kalıcı olması	1
			Müdürün denetimini yaptığı personeli yakından tanınmasının değerlendirmeyi daha tutarlı kılması	1
			Öğretmenleri, öğrencileri tanıyıp okulun her şeyine hâkim olması	1
			Müdürün aynı kurumdan olup gözlem şansının artması, dışardan görülmeyen bir durumu yakından görme şansı bulması	3
			Öğretmenlerin derse hazırlıklı gelip daha ciddi ders işleyebilmeleri	2
			Öğretmenlerin strese girmemesi, kaygılanmamaları	2
			Müdür dersine geldiği için öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri	1
			Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarına destek olması	1
			Okulun işleyişindeki eksiklikleri görüp çözüm üretmesinin kolaylaşması	1
			Sınıf içinde olup bitenlere hâkim olması	1

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu yönleri süre temasının süreç içinde gözlem ve tanıyor olma alt temaları altında toplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin yıl boyunca tüm faaliyetlere tanık olma ve gözlem şansı olduğu (f=4), okul müdürlerinin denetimle ilgili zaman sorununun olmadığı ve kısa süreli denetimlerin gerçekleri yansıtmadığı ile ilgili görüşler süreç içinde gözlem alt temasını oluşturmuştur. Süre temasında süreçte olan ya da olabilecek olan şeyleri düzenli tespit edip giderecekleri ve öğretmeni tüm yönleriyle değerlendirebilecekleri ile ilgili görüşler de süreç içinde gözlem alt temasını oluşturmaktadır. Önceden tanıştıkları için öğretmenlerin rahat hissetmeleri ve evrakları sunma konusunda da kendilerini rahat hissettikleri (f=2), okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenleri daha yakından tanımalarının olumlu yansımaları olacağı (f=5), okul müdürlerinin öğretmenleri tanıdığı için onlarla kurduğu sosyal ilişkilerin olumlu yansıyacağı, öğretmenleri yakından tanıdığı için hassasiyetlerini bileceği (f=2), tanıdık birisinin yapıcı eleştirilerinin öğretmeni kırmayacağı ile ilgili görüşler de yine süre temasının tanıyor olma alt temasını oluşturmaktadır. Konu hakkında bazı katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu yönleri okul müdürünün yıl içinde yapılan tüm eğitim öğretim faaliyetlerine ve etkinliklere tanık olması, öğretmeni ve öğrencileri daha yakından tanıyarak gözlem yapabilmesidir.” (Ö1).

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu yönlerinden motivasyon temasının rahat hissettirme ve mesleki gelişim alt temaları altında toplandığı görülmektedir.

Okul müdürü ile önceden tanıştığı için öğretmenlerin kendilerini rahat hissettiğini, stres ve kaygı az olunca öğretmenin kendini daha iyi ifade ettiğini, okul müdürünün okulu, çevreyi, ekonomik ve kültürel özellikleri daha iyi bildiği için öğretmenin rahat hissettiğini belirten görüşler rahat hissettirme alt temasını oluşturmaktadır. Okul müdürünün öğretmenin yanında olduğunu hissettirmesinin çalışma koşullarını iyileştirdiğini ve psikolojik destek olduğunu ve okul müdürlerinin denetiminde bir iki saatlik denetim baskısı yaşanmayacağını ifade eden görüşler de yine motivasyon temasının rahat hissettirme alt temasını oluşturmaktadır. Öğretmeni farklı birinin gözlemleyip tavsiyelerde bulunmasının mesleki gelişimi için önemli olduğu, öğretmenin güçlü yönlerini tespit edip o yönde değişim ve gelişim sağlanabileceği ve okul genelinde uygulama birliği sağlayacağı ve müfettiş denetimleri öncesinde rehberlik edeceğini belirten görüşler de motivasyon temasının mesleki gelişim alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki örnek görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“... Denetim çok kısa bir sürede yapıldığında gerçekleri yansıtmayabilir. Öğretmen, daha önceden tanıdığı müdür karşısında kendini daha rahat hissedecektir. Stres, kaygı durumları en aza inecektir. Kendini daha iyi ifade edecektir.” (Ö3).

“Okul müdürlerinin yapmış oldukları denetimler neticesinde okul genelinde uygulama birliği sağlanması açısından, bizlere müfettiş kontrollerine yönelik ön rehberlik çalışması gibi oluyor.” (Ö6).

Görüldüğü gibi öğretmenler ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin süre bakımından avantaj olduğunu düşünmektedirler. Önceden tanışıyor olmalarının ders denetimi gerçekleştirildiği saatlerde yaşanacak herhangi bir olumsuzluğu tolere edebileceğini düşündükleri görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu yönleri olarak kendilerini daha uzun süreli gözlemleyebilen ve aynı ortamı paylaştıkları okul müdürlerinin kendilerini rahat hissettirdiğini ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğu ve müfettişlerin denetimi öncesinde kendilerine rehberlik ettiği yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre, ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmelerinin olumlu yönleri ise kapsayıcılık ve geçerlik ve motivasyon olmak üzere iki tema olarak analiz edildiği görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanıdığı için denetimlerdeki kapsayıcılık ve geçerlik düzeylerinin daha yüksek olacağını, yaptığı işler kurumsal izler taşıyacağı için olumlu, pratik ve kalıcı olacağını belirten görüşler kapsayıcılık ve geçerlik temasının tutarlı alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Okul müdürleri ders denetimi yaptığı personeli yakından tanıdığı için değerlendirmelerinin daha tutarlı olabildiği, öğretmenleri ve öğrencileri tanıdığı, okulun her şeyine hâkim olduğu, işleyişi de öğretmenin süreçte ne yaptığını da bildiğini belirten görüşler de kapsayıcılık ve geçerlik temasının tutarlı alt temasında yer almaktadır. Katılımcıların bu konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Kurum kültürünü öğretmenler ve okul çalışanlarıyla beraber inşa etmiş kişi olduğundan okul müdürünün hem rehberlik hem de denetim anlamında gözlemleri, insan ilişkileri, hem yöneticilik hem de liderlik tutum ve davranışları kurumun izlerini taşıyacağından işlevsel anlamda daha olumlu, pratik, kalıcı özellikler barındırır.” (M1).

Ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmelerinin olumlu yönlerine dair belirtilen görüşlerden bir kısmı da motivasyon temasını oluşturmuştur. Okul müdürü dersine geldiği için bazı öğretmenlerin kendilerini değerli hissedebildiği, dışardan biri gelip denetim yapmadığı için öğretmenlerin strese girip boşa kaygılanmadığı (f=2), öğretmenlerin derse hazırlıklı gelip daha ciddi ders işleyebildiği (f=2), öğretmenlerin görev ve sorumlulukları doğrultusunda çalışmalarına destek olduğu, okulun işleyişindeki eksiklikleri görüp çözüm üretebilmesinin kolaylaşması, okul müdürlerinin sınıf içinde olup bitenlere hakim olma durumu, okul müdürünün dışardan göremediği bir durumu ders denetimi sırasında yakından görme şansı bulabileceği (f=3) ayrıca sınav notları ve ölçekleri inceleme fırsatı bulabileceği, kurum ve öğretmeni yakından tanıdığı için süreç içindeki gözlem şansının fazla olduğu şeklinde görüşler motivasyon temasını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğer okul müdürü denetimi yaparken gerçekten okulun ve öğrencilerin yararını düşünerek bu işlemi yaparsa okulun işleyişinde eksik noktaları yerinde görerek çözüm üretmesi kolay olur. Denetim

gerçekleşirken daha çok rehberlik yapma amacı bulunmalıdır. Öğretmenler de dışarıdan yabancı birileri kendilerini denetlemediği için strese girerek gereksiz yere kaygılanmazlar.” (M9).

Görüldüğü gibi okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmelerinin olumlu yönlerine dair okul müdürleri okulun içinden biri olarak denetim yaptıkları için öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmeyecekleri, müdür dersine girdiği için kendini değerli hissedeceği vb. yönünde fikir beyan etmişlerdir. Kendilerini okula, öğretmenlere, öğrencilere ve işleyişe daha hâkim gördükleri için okul müdürlerinin yapacağı denetimlerin daha kapsayıcı ve geçerli olacağını düşünmektedirler. Ancak, ders denetimini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumsuz yönleri de olabileceği belirtilmiştir. Buna ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Ders Denetiminin Olumsuz Yönleri

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Nesnel olmama	Yanlı davranma	Tarafsız olmama, objektif davranmama, yanlı olma durumu	5
			Bireysel ilişkilerin, çatışmanın denetimi olumsuz etkilemesi	3
	Motivasyon	Verimsizlik	Öğretmenin motivasyonunu düşürmesi	1
			Ders denetiminin öğretmenlerin verimini düşürmesi	1
	Yaptırım	Yetki sorunu	Çalışmayan, yeniliklere açık olmayan, değişik yöntem teknik kullanmayan klasik öğretmenler için yaptırımın olmaması	1
			Mesleki Tecrübe	1
	Mesleki Tecrübe	Öğretmenlik becerisi	Uzun süre derse girmemiş bir müdürün öğretmeni etkili değerlendirmemesi	1
Okul Müdürleri	Ortak çalışma alanı	Kişisel ilişkiler	Bireysel ilişkilerin objektif değerlendirmeyi engellemesi	5
			Geri bildirim verilen öğretmenin konuyu şahsi algılayıp müdüre tavır alma ihtimali	1
		Motivasyon	Öğretmenlerin genelde denetlenmek istememesi.	1
			Müdürün düşük not vermesi durumunda iş barışının bozulma ihtimali	1
			Fazla denetimin öğretmenin motivasyonu ve performansını düşürmesi	1
			Mesleki yeterliğinin olmama ihtimali	1
		Yeterlik	Gereken yeterliklere sahip olmadan yapılan denetimin kâğıt üzerinde kalması hedeflerin gerçekleşmemesi	1
			Yetki	
		Yetki	Müdürlüğün yan görev, asıl işin öğretmenlik olması	1
			Müdürün yetkisinin olmaması	1

Tablo 8 incelendiğinde; okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin olumsuz yönlerinden nesnel olmama temasının yanlı davranma alt temasından oluştuğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaptığı denetimlerin tarafsız olmaması, müdürlerin objektif davranmaması ve yanlı olmaları (f=5), öğretmenlerle yaşadığı kişisel sorunları denetime yansıtması, öğretmenlerle yakın ilişki ya da aralarındaki tartışmaların objektifliğine zarar verebileceği (f=3), sağlıklı bir denetim için yanlılığı engellemenin gerekliliği hakkında bildirilen görüşler yanlı davranma alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul müdürünün tarafsız olmaması, objektif davranmaması, yanlı olması, Öğretmenle arasında kişisel herhangi bir sorun olduğunda bunu denetime yansıtması vb. olumsuz yönlerdir.” (Ö1).

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumsuz yönlerine ait bazı görüşler ise motivasyon temasını oluşturmuştur. Okul müdürlerinin öğretmenin motivasyonunu düşürebileceği, ders denetimleri sırasında çoğu öğretmenin heyecanlanacağı, baskı altında ve gergin hissedeceği bunun da dersin verimini düşüreceği, bu yüzden de müdürlerin öğretmenleri yetersiz değerlendirebileceği ile ilgili görüşleri motivasyon temasının verim alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Bence öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders denetimi sırasında heyecanlanır, kendini baskı altında ve gergin hisseder. Bu nedenle de dersini etkili ve verimli şekilde yapamayabilir. Bu okul müdürünün öğretmeni yetersiz görmesine neden olabilir.” (Ö4).

Çalışmayan, yeniliklere açık olmayan, değişik yöntem ve teknikler kullanmayan klasik öğretmenler için herhangi bir yaptırımının olmadığını ve bu nedenle denetimin de tam olmadığını bildiren görüş yaptırım temasının yetki sorunu alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Çalışmayan, yeniliklere açık olmayan, öğretmenlere yönelik değişik yöntem ve teknikleri uygulamayan klasik öğretmenlere yaptırım yapmaması nedeniyle tam bir denetim gerçekleşmediğini düşünüyorum.” (Ö6).

Uzun süre derse girmemiş bir müdürün öğretmeni etkili değerlendiremeyeceği ile ilgili görüş ise mesleki tecrübe temasının öğretmenlik becerisi alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“...15-20 yıldır derse girmeyen bir müdür öğretmeni ders ve öğretim konusunda nasıl değerlendirebilir? Genelde müdürlerin kaygısı yönetsel, öğretmenlerin kaygısı öğretim yönündedir... , koltuk kaygısıyla arkası olan öğretmenlere daha iyi notlar vermelerine neden olur.” (Ö10).

Görüldüğü gibi öğretmenler; okul müdürlerinin kişisel ilişkilerini gerçekleştirdiği ders denetimlerine yansıtarak objektif davranmadığını bunun ise denetimi olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Öğretmenler, denetimlerinin öğretmende her yönden gerginlik yaratacağı ve bunun da öğretmenin ders işleme performansına yansıtılarak verimliliğini düşüreceğini, işini gerektiği gibi yapmayan, çabalamayan öğretmenler için herhangi bir yaptırımın bulunmadığını ve bu nedenle de denetimin tam anlamıyla gerçekleşmeyeceğini, ders denetimini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumsuzluk yaratacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlere göre okul müdürlerinin uzun süredir idari işlerle meşgul olmaları, öğretim etkinliklerini etkili değerlendirmelerine engel olmaktadır.

Ders denetimini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumsuz yönlerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde, ortak çalışma alanı teması altında kişisel ilişkiler, motivasyon, yeterlik ve yetki olmak üzere 4 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Zamanla okul müdürlerinin çalışanlarla ilişkisinin objektifliğe zarar verebileceği; sevdiği öğretmene ayrıcalık tanıyabileceği, kişisel ilişkilerden dolayı tarafsızlığı sağlamanın zor olabileceğini (f=5), öğretmenlerle okul müdürlerinin arasında sınır yoksa denetimin formaliteden yapılmaya başlanabileceği (f=3), personeli ile farklı konularda çatışma yaşayan okul müdürlerinin objektif değerlendirme yapamayabileceği, önceden husumeti olan öğretmenlere denetimi bir hesap sorma aracı gibi kullanarak önyargılı davranabileceği ve bu durumun da öğretmenlerde kaygı yaratabileceği (f=2), nesnel bir değerlendirme ile eksikleri kendisine iletilen öğretmenlerin konuyu şahsi algılayıp okul müdürlerine tavır alabildiğini belirten görüşler kişisel ilişkiler alt temasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin genelde denetlenmek istemeyeceği, denetim sonunda okul müdürü düşük not verirse iş barışının bozulabileceği, fazla denetimin öğretmeni huzursuz edeceği, moral motivasyonu düşüreceği ve sürekli takip edilmenin sıkıcı olduğu, öğretmenlerin performansını düşüreceği ile ifade edilen görüşler motivasyon alt temasını oluşturmuştur. Yeterli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmadan yapılan denetimlerin kâğıt üzerinde kalacağı, hedeflerin gerçekleşmeyeceği, okul müdürlerinin mesleki yeterliklerinin olmayabileceği ile ilgili görüşleri ortak çalışma alanı temasının yeterlik alt temasını oluşturmuştur. Okul müdürlüğünün yan görev, asıl işlerinin öğretmenlik olduğu, birkaç yıl sonra öğretmenler odasına geri döneceği için arasını bozmak istemedikleri, yetkilerinin az olduğu ile ilgili görüşleri de yetki alt temasını oluşturmıştır. Katılımcıların konu hakkındaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“ Kurum çalışanlarıyla insan ilişkileri açısından zamanla arasında oluşacak tutum ve davranış değişikliği objektiflik açısından olumsuz olarak değerlendirilebilir.” (M1)

“Yeterli bilgi ve beceri gibi yeterliliklere sahip olmadan yapılan denetimler kâğıt üzerinde kalarak istenilen denetim hedeflerine ulaşılmaması. Ayrıca gerekli yetkiye sahip olmaması da olumsuz bir yöndür.” (M5).

Ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmelerinin olumsuz yönlerine dair okul müdürleri, aynı çalışma ortamında fazlaca beraber vakit geçirildiği için objektifliğin zarar görebileceğini düşünmektedirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın beşinci alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetimine yönelik neler önerilebilir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların ders denetiminin yapılış biçimine yönelik önerilerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ders Denetiminin Yapılma Biçimine Yönelik Öneriler

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Denetleyen	Denetim olmamalı	Denetimin kendi doğal sisteminde gerçekleşmesi Denetim olmaması	1 1
		Zümre Komisyonu	Denetlemelerin zümre komisyonlarınca yapılması	1
		Müfettişler	Denetlemelerin müfettişlerce yapılması	1
		Müdür denetlemeli	Denetleyiciyi seçme şansını tanıma	1
			Müdür veya müdür yardımcısı tarafından değerlendirme yapılması	1
			Veli ve öğrenci kaynaklı sorunları gözlemleyen objektif bir müdür tarafından gerçekleştirilmesi	1
			Öğretmenle daha fazla zaman geçirme ihtimali	1
			Etik, ahlâklı, yansız, sorunlara takılı kalmayan bir müdür tarafından yapılması	1
	Denetleme yöntemi	Farklı Kişiler	Denetlemenin bir kişi tarafından değil birkaç farklı kişi tarafından yapılması	1
			Akran değerlendirmeden faydalanma	1
			Denetmeni seçme şansını verilmesi	1
			Müdürlerin denetim yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim almaları	1
			Ders dışı faaliyet, etkinlik, proje ve başarıların da dikkate alınması	1
			Yetersiz öğretmenlerin sistem içinde kendiliğinden ortaya çıkması	1
			Baskı kurmadan, yapıcı ve tarafsızca denetleme yapılması	1
			Sürece yayararak denetleme yapılması	1
			Eğitimin nasıl verildiğinin öğrencilerin önünde denetlenmemesi	1
			Öğretmenin öğretim becerilerinin değerlendirilebilmesi	1
	Denetleyen	Üst düzey yöneticiler	Müfettiş ya da il milli eğitim müdür yardımcıları, şube müdürleri tarafından yapılmalı	1
		Okul Müdürleri	Denetimle ilgili yeterliklere sahip okul müdürleri tarafından yapılmalı	5
			Her yıl okul müdürleri tarafından, 3 yılda bir branşındaki bir müfettiş tarafından yapılmalı	2

Okul Müdürleri	Denetleme Yöntemi	Müfettişler	Denetim işinin uzmanı olan müfettişler tarafından yapılmalı	3
		Yapılmamalıdır	Denetim mevcut haliyle yapılmamalıdır.	1
			Öğretmene tebliğ edilmeden, iş barışı için belge gizlenerek yapılmalı	1
			Müdürlere denetim sonunda hizmet içi eğitim ve ödüllendirme gibi yetkiler verilerek yapılmalı	1
			Denetim için daha geniş süreler ayrılarak yapılmalı	1
			Denetim konusunda okul müdürlerinin çeşitli eğitimler almaları sağlanmalı	1
			Denetim değil rehberlik amacıyla yapılmalı	3

Tablo 9 incelendiğinde, denetleyen temasının denetim olmamalı, zümre komisyonu, müfettişler, müdür denetlemeli ve farklı kişilerce denetlenmeli şeklinde beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Denetimlerin kendi doğal sisteminde gerçekleşmesinin yerinde olacağı, denetimin olmaması gerektiği ama olmazsa da işlerin aksayarak kısmen bozulacağı ifadeleri denetleyen temasının denetim olmamalı alt temasını oluşturmaktadır. Denetlemelerin zümre komisyonları tarafından ve müfettişler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini bildiren görüşler de bulunmaktadır. Öğretmenlerle daha fazla zaman geçirme şansı olduğu için müdürün denetlemesi gerektiğini, baskı kurmadan, yapıcı ve tarafsızca okul müdürleri tarafından denetleme yapılmasını bildiren öğretmen görüşleri müdür denetlemeli alt temasını oluşturmıştır. Denetimlere diğer öğretmenleri de katarak ve öğretmenin denetleyiciyi seçme şansının olması gerektiği, okul müdürü veya müdür yardımcısı tarafından denetlenmesi gerektiği, etik, ahlâklı, yansız, sorunlara takılı kalmayan bir müdür tarafından yapılabileceği de müdür denetlemeli alt temasında yer almaktadır. Veli ve öğrenci kaynaklı sorunları gözlemleyen objektif bir müdür tarafından yapılması gerektiğini bildiren öğretmen görüşleri de yine denetleyen temasının müdür denetlemeli alt temasını oluşturmaktadır. Denetimlerin bir kişi tarafından değil birkaç farklı kişi tarafından denetlenmesi gerektiği de belirtilmektedir. Bu konuda katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders denetimi olmamalıdır. (...) Zaten onay verilip yeterli diye öğretmen yapılmıştır. (Hiçbir doktor hasta muayene ederken denetimden geçmez) denetim kendi doğal sisteminde gerçekleşmektedir. (Öğrenci-Veli-Diğer Öğretmenler-Okul İdaresi) Yetersiz olan öğretmen sistem içinde kendiliğinden ortaya çıkar, çözüm de buna göre bulunabilir.” (Ö2).

“Ders denetimlerinin müdür tarafından yapılması daha doğru olacaktır. Ders denetiminin eskiden olduğu gibi müfettişin 15-20 dakikalık gözlemiyle yapılması yetersiz ve gerçekçi olmayacaktır. Çünkü bu kadar kısa bir süre, öğretmen hakkında yeterli düzeyde fikir vermez. Bunun için öğretmenle daha fazla zaman geçirme imkânı olan müdürlerin bu denetimi yapması daha isabetli olacaktır...” (Ö3).

“Ders denetimleri bir kişi tarafından değil, farklı kişiler tarafından (Okul müdürü, müfettiş vb.) farklı zamanlarda yapılmalı...” (Ö1)

“Zümre komisyonu tarafından yapılmalıdır. Denetim için oluşturulacak her ders için denetim zümreleri tarafından yapılabilir... Denetim esnasında tek kişinin vicdanına bırakılmamalı” (Ö5).

Denetim yöntemi ile ilgili olarak okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitim almalarının sağlanması ve bunun inisiyatiflerine bırakılmaması, ders dışı faaliyet, etkinlik, proje ve başarıların da denetimde dikkate alınması, eğitimin nasıl verildiğinin öğrencilerin önünde denetlenmemesi gerektiği belirtilmektedir. Her konunun sonunda genel değerlendirme sınavlarının yapılması ve öğretmenin öğretim becerilerinin de ayrıca değerlendirilebileceği, müfettişlerin 15-20 dakikalık gözlemlerinin yetersiz ve gerçekçi olmadığı ve yeterince fikir vermediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler üzerinde baskı kurmadan yapıcı ve tarafsız olması ile belli bir takvim doğrultusunda gerçekleştirilmesi, yetersiz öğretmenlerin sistem içinde kendiliğinden ortaya çıkacağı ve sürece yayarak bir denetim yapılması gerektiği ile ilgili görüşler de denetim yöntemi teması altında yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“... Sadece ders içi değil ders dışı yapılan faaliyetler, projeler, etkinlikler, elde edilen başarılar vb. göz önünde bulundurulmalı.” (Ö1).

“... , öğretmen üzerinde baskı kurmadan, yapıcı ve tarafsız olarak yapılmalıdır.” (Ö4).

“... Denetimin nasıl olması konusuna gelirse, sürece göre denetim yapılmalı. Öğretmenin sınıfı birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar gözlemlenmeli...” (Ö7).

Görüldüğü gibi öğretmenler genel anlamda kişisel ilişkilerin denetime yansıtılmaması şartıyla okul müdürünün ders denetimi gerçekleştirebileceğini, net tarih aralıklarında, yapıcı ve tarafsız, süreç odaklı bir denetim olması gerektiği vb. yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Ders denetiminin kimler tarafından ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde, ders denetimlerinin denetim temasının Milli Eğitim’in üst düzey yöneticileri tarafından, okul müdürleri tarafından, müfettişler tarafından ve yapılmamalıdır olmak üzere 4 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Müfettiş ya da il milli eğitim müdür yardımcısı şube müdürleri tarafından yapılması gerektiğini ifade eden görüş denetleyen temasının Milli Eğitim’in üst düzey yöneticileri alt temasını oluşturmuştur. Denetimin mevcut haliyle yapılmaması gerektiğini ifade eden görüş yapılmamalıdır alt temasını oluşturmuştur. Sadece bu işin uzmanı olan müfettişler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini, denetim işinin uzmanının müfettişler olduğunu bu işi onların yapmasının daha uygun olduğunu (f=3), ifade eden görüşler müfettişler alt temasını oluşturmuştur. Ders denetimini denetimle ilgili bilgi beceri ve yeterliğe sahip, yönetim becerileri gelişmiş, kendini mesleki anlamda sorgulayan, güncelleyen, eleştiriye açık, gelişmeye ve kurumunu geliştirmeye açık yapıdaki iyi yetiştirilmiş okul müdürleri tarafından yapılması (f=5), her yıl okul müdürleri, 3 yılda bir branşındaki bir müfettiş tarafından yapılması gerektiği (f=2), ile ilgili görüşler okul müdürleri alt temasını oluşturmuştur. Bu kapsamda katılımcıların konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders denetimi mevcut haliyle yapılmamalıdır.” (M3).

“Ders denetimleri müfettişler tarafından ya da il milli eğitim müdür yardımcısı/ şube müdürleri tarafından yapılmalıdır.” (M4).

“Denetimle ilgili gerekli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip okul idarecileri tarafından yapılması gerekmektedir...” (M5).

“Sadece bu işin uzmanı olan müfettişler tarafından gerçekleştirilmelidir...” (M6).

“Ders denetimleri her yıl okul müdürü tarafından, 3 yılda bir ise kendi branşına ait müfettişler tarafından yapılırsa daha verimli olur...” (M9).

Ders denetiminin kimler tarafından ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair okul müdürlerinden toplanan veriler ışığında oluşan ikinci bir tema da denetleme yöntemidir. Öğretmene tebliğ edilmemesi, iş barışı için belgenin saklanması, müdüre hizmet içi eğitim ve ödüllendirme gibi yetkilerin de verilmesi gerektiği, denetim için daha geniş sürelerin ayrılmasını ifade eden görüşler bulunmaktadır. Denetim değil, rehberlik amaçlı ve öğrenci yararını düşünerek yapılması da (f=3), denetleme yöntemi temasını oluşturmuştur. Katılımcıların konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“... fakat sonucun öğretmene tebliğ kısmı kaldırılmalı ve evrak saklanmalıdır, iş barışı için.” (M2).

“... Bu konuda okul müdürlerine hizmet içi eğitim ve ödüllendirme gibi yetki vermeleri gerekmektedir.” (M5).

“... Denetim için daha geniş süreler ayrılmalı.” (M6).

“... Denetim gibi sert değil rehberlik etmek için yapılsa daha güzel olur.” (M8).

Görüldüğü üzere okul müdürleri, ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasını ve okul müdürlerine daha fazla yetki verilmesini istemektedir.

Öğretmenler ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin genel önerilerine yönelik görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öneriler

Katılımcı	Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler	Nesnellik	Tarafsız olma	Objektif olmalı, Müdürün objektifliğiyle ilgili soru işaretleri varsa öğretmenlerin birbirini denetleyip gözlemesi şeklinde yapılmalı	2
				1
	Zaman		Denetim sürece yayılarak yapılmalı	2
			Denetim ders dışını da kapsamalı	1
			Birinci dönem rehberlik, ikinci dönem denetim gerçekleştirilmeli	1
				1
	Denetim yöntemi		Denetim yapılmamalı	2
			Özdenetim olmalı	1
			Akademik başarıyı ölçme amaçlı genel uygulamalar yapılmalı	1
			Denetim çok boyutlu olarak ele alınmalı	1
Okul Müdürleri	Denetleyen	Müdür	Yeterliği sağlanmış müdür tarafından yapılmalı	1
		Zümreler	Zümre kurulları tarafından belli bir takvime göre değil her zaman yapma	2
		Tüm paydaşlar	Öğrenci, veli, çalışma arkadaşlarının da katılımı	1
	Denetim Önerileri	Kriter	Denetim kriterleri önceden belirlenmeli denetleyen denetlenene tebliğ etmeli	2
			Kriterler şartlara göre esnetilebilmeli ilaveler yapılabilirmeli	1
		Süre	Etkili ders denetimi birkaç ders saatinde değil sürece yayılmalı	2
		Yeterlik	Denetleyenlerin denetim becerileri sınava tabi olmalı	1
			Denetim yapacak kişinin bilgi, beceri ve yeterlikleri olmalı	2
		Yetki	Denetimlerde eksiklik görülürse öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendirme yetkisi olmalı	2
		Denetim Yöntemi	Ders denetim formu geliştirilmeli	1
			Okulun içinden birilerinin denetim yapmasının kurumsal körlüğe neden olması	1
			Gözlem yaparak sonuçlar rehberlik amaçlı paylaşılmalı	3
			Denetimde notla değerlendirme olmamalı	1
			Denetim müdürlerin inisiyatifinde olmamalı	1
				1
				1

Tablo 10 incelendiğinde, nesnellik teması tarafsız olma alt temasından oluştuğu ders denetimlerinin kişisel özelliklere göre değil tarafsız, yapıcı ve baskı kurmadan objektif olması (f=2), keyfiliğin ortadan kaldırılması, eğer müdürün objektifliğiyle ilgili soru işaretleri varsa öğretmenlerin birbirini gözlemleyebileceği belirtilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“... Objektif olunması gerekir, keyfiliğin ortadan kaldırılması gerekir.” (Ö3).

“ Kişisel özelliklere göre değil, tarafsız, yapıcı ve baskı kurmadan yapılmalıdır.” (Ö4).

Denetim yöntemi teması altında öğretmenler, denetimin yapılmaması gerektiğini (f=2), denetimin ders dışını da kapsamaması ve öz denetim olması gerektiğini, akademik başarıyı ölçme amaçlı genel değerlendirmeler yapılması ve denetimin çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir.

“ Sadece ders içinde değil, denetim ders dışını da kapsamalı...” (Ö1).

Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“ Denetim yapılmamalı bence. Denetim adı altında olmadan, öğrenci yanında olmadan, doğal, kendiliğinden oluşan, kontrol sistemi ile denetlenebilir. Genelde oto-kontrol, özdenetim sistemi okullarda mevcuttur. 1-2 saatlik denetimlerle bu iş yürümez.” (Ö2).

“... Tek yönlü ele alınmamalıdır. Bölgesel farklılıklar, sosyo-ekonomik durum, öğrenci özellikleri, okul imkânları gibi pek çok faktör dikkate alınmalıdır...” (Ö3)

“ Öğretmen okuldaki mezun olunca zaten bir yeterlik diplomasına sahip olur, derse girmeye hak kazanır. Bu sebeple ders denetiminin yapılmaması gerekir. Hiçbir cerrah ameliyat sırasında denetlenmez. Değerlendirme, ortaya koyduğu ürün yani öğrenciler üzerinden yapılmalıdır. Evrakları tam ancak öğretme yeteneğine sahip olmayan pek çok öğretmen var ya da derse geç giren, umursamayan, öğrencileri önemsemeyen öğretmenler var. Ders denetimi yapılması yerine genel gözlem yoluyla ve konu sonu testlerinin öğrencilere uygulanması suretiyle süreç içerisindeki rolü ve ilerleyişi değerlendirilebilir.” (Ö10).

Denetleyen temasının müdür, zümreler ve tüm paydaşlar olmak üzere 3 temadan oluştuğu görülmektedir. Nitelikli, etik anlayışa sahip, güzel ahlaklı ve mesleki olgunluğa erişmiş okul müdürleri tarafından denetleme yapılması, zümre kurulları tarafından ve belli bir takvime göre değil her zaman yapılması gerektiği (f=2), ayrıca öğrenci, veli, çalışma arkadaşlarının da denetime katılması gerektiğini ve bu sistemin de zamanla oturacağı belirtilmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“ Ders denetimine öğrenci velileri, öğrenciler ve çalışma arkadaşlarının da katılması daha uygun olacağı kanaatindeyim. Uygulamada sıkıntılar çıkacaktır mutlaka ama zamanla oturup daha iyi hale geleceğini düşünüyorum...” (Ö6).

“... Her öğretmeni zümre öğretmenleri de denetleyebilir...” (Ö7)

“... nitelikli, etik anlayışa sahip, güzel ahlaklı ve mesleki olgunluğa erişmiş okul müdürleri ile bu iş çok daha iyi yapılabilir.” (Ö9).

Görüldüğü gibi öğretmenler ders denetimlerindeki keyfiliğin ortada kaldırılmasını, tarafsız ve yapıcı, baskı kurmadan denetim yapılmasını beklediklerini, denetleyici kim olursa olsun objektif davranması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler etkili bir ders denetiminin ancak süreç denetimi gibi uzun süreli gözleme dayandırılması ile mümkün olduğunu, denetimin kişinin kendi vicdanına bırakılmasını öncelikle kişide özdenetim mekanizmasının geliştirilmesini savunmaktadırlar. Ancak, aynı çalışma ortamını paylaştıkları, yaşanan olumsuzlukları kendilerine yansıtmayacağından emin oldukları bir okul müdürü tarafından denetlenmeyi de tercih etmektedirler. Öğretmenler ders denetimlerini okul müdürü, zümreler ve tüm paydaşların yapması yönünde fikir beyan ederken müfettişin denetimi gerçekleştirmesi yönünde hiçbir öneri gelmemiştir.

Etkili ders denetimlerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri denetim önerileri teması altında denetim yöntemi, yetki, yeterlik, süre ve kriter olmak üzere 5 adet alt tema altında incelenmiştir. Denetim kriterlerinin önceden belirlenmesi (f=2), kim denetleme yaparsa yapsın denetleme kriterlerinin mutlaka öğretmenlere duyurulması gerektiği, kriterlere, şartlara göre esnetilebilmesi gerektiği, ilaveler yapılabilmesi gerektiği ile ilgili görüşler denetim önerileri temasının kriter alt temasını oluşturmuştur. Etkili ders denetiminin birkaç ders saatinde değil süreç şeklinde olması gerektiği (f=2), süre alt temasını oluşturmaktadır. Denetleyenlerin denetim becerilerinin sınava tabi olması gerektiği (f=1), denetim yapacak kişinin kesinlikle gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerinin olması gerektiği (f=2) ile ilgili görüşler de denetim önerileri temasının yeterlik alt temasını oluşturmuştur.

Okul müdürleri yaptıkları denetimlerde eksiklik görülürse öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendirme yetkilerinin olması gerektiği (f=2), denetim ile görevlendirilen kişinin hizmet içi eğitim ve ödül teklif etme yetkilerinin de olması gerektiği, denetimlerde üst üste öğrencilerin derslerden faydalanmadığı tespit edilirse yaptırımı olması gerektiği (f=2) ile ilgili görüşler denetim önerileri temasının yetki alt temasını oluşturmuştur. Öğretmenlerde kaygıya sebep olmadan rehberlik amaçlı olması gerektiği (f=1), denetim sonucu not verme olayının olmaması gerektiği, denetim adı altında değil gözlem yaparak sonuçların rehberlik amaçlı paylaşılması, bunun belli periyotlarda rutine bağlanması ve daha sık gözlem yapılması gerektiği (f=3) ve edinilen izlenimlerin öğretmenlerle rehberlik amaçlı yol gösterici olarak paylaşılması gerektiği (f=3), okulun içinden birilerinin denetimi yapmasının kurumsal körlük olaylarını ortaya çıkaracağı, farklı birilerinin denetim yapmasının öğrenci ve idarecilerin farklı açılardan olayları görmesini sağlayacağı, ders denetim formunun içeriğinin genişletilmesi ve daha detaylı konuları içermesi ve takviminin kesin tarihli olması, denetimin okul müdürlerinin inisiyatifinde olmaması gerektiği ile ilgili görüşler denetim önerileri temasının denetim yöntemi alt temasını oluşturmuştur. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“ Ders denetimlerinin kriterleri önceden belirlenmeli, denetleyen ve denetlenene tebliğ edilmeli, çevre şartları, mücbir sebepler içeriyorsa bu kriterler esnetilebilmeli, eksiltip ilaveler yapılabilir. Ders denetimlerinin süresi 4-5 saatten az olmamalı. Denetleyen kişilerin denetimsel süreçlere dair becerileri sınavlara tabi olmalıdır. Eksiklik görülen noktalarda hizmet içi eğitimler akademik çevrelerce verilmeli ve hatta akademik çevrelerce tavsiye niteliğinde mesleki yayınlar okullara gönderilip okutulmalı takibi de yapılmalıdır.” (M1).

“ Okuldan bağımsız kişilerin ders denetimi yapması kurumsal körlük denilen olayları ortaya çıkarır ve hem öğretmenin hem de okul müdürünün farklı açılardan olayları görmesini sağlar.” (M6).

“ Denetimler öğretmenlerde kaygı yaratacak şekilde olmadan tamamen rehberlik amaçlı olmalıdır. Yapılan denetimlerde görülen eksikliklere yönelik öğretmenleri hizmet içi eğitime sevk edilebilecek yasal mevzuat olmalıdır. Ayrıca yapılan denetimlerde üst üste öğrenciler açısından dersin fayda sağlamadığı tespit edildiğinde öğretmen için gerekli yaptırımlar uygulanabilmelidir.” (M9).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problemlere uygun olarak araştırmanın sonuçları, alan yazındaki araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürleri, ders denetiminin önemli fonksiyonları bulunduğunu ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Ancak, denetimi gereksiz bulan ve özdenetim mekanizmalarının geliştirilerek öğretmenlerin vicdanları doğrultusunda hareket etmesi gerekliliğini savunan öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenler genel anlamda ders denetimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin kontrol edilmesi, sınıf ortamının düzeninin hedeflere uygunluğunun kontrolü, öğretmenin yöntem ve teknik uygulamalarının yerinde ve uygun olup olmadığının kontrolü, evrak takibi, öğretmenin teknolojik imkânlardan faydalanma durumu, okulun araç-gereç ve fiziksel durumunu tespit edip giderme, okuldaki düzen ve işleyişi sağlama, gibi fonksiyonları bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürleri de öğretmenlerle benzer gerekçelerle ders denetimlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul müdürlerinin çok az bir kısmı sadece görev tanımında yazdığı için ders denetimlerinin yapılması gerektiğini, öğretmenlerin ders içi performansını, sınıf içi becerilerini gözlemlemek, varsa eksiklikleri tespit edip giderilmesi için gerekli çalışmaları yapmak gibi gerekçelerle ders denetimlerinin yapılmasının yerinde olacağını belirtmişlerdir. Okul müdürlerine göre, ders denetiminin derslerin müfredata uygunluğunun ve ders işleme yöntemi ve becerisinin gözlemlenmesi, öğretmenin derse daha iyi hazırlanması ve bunun gözlemlenebilmesi gibi fonksiyonları bulunmaktadır. Ayrıca kazanımların verilmesi, dersin amacının ve öğretim yönteminin uygunluğu, öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve onlara sağladığı faydanın yerinde görülmesi de okul müdürlerinin ders denetimlerinin fonksiyonları olarak belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, denetimin gereksiz olduğunu düşünen ve öğretmenlik mesleğinin bir vicdan işi olduğundan dolayı bu işi yapan herkesin sorumluluklarının farkında olması gerektiği (Aslanargun ve Tarku, 2014), aynı zamanda derslere giren öğretmenlere sınıfı teslim ettikten sonra artık güvenilmesi ve

öğretmenlerin bizzat kendilerinin denetmeni olmaları gerektiği (Koşar ve Buran, 2019) belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak öğretmenler ders denetimlerinin yapılmasını istemekte (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020), denetimi eğitim sürecinin aksayan noktalarını belirleme ve yoluna koyma biçimi olarak algılamakta (Koçak ve Memişoğlu, 2020) ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin denetimi bir kontrol mekanizması olarak algıladıkları (Koçak ve Memişoğlu, 2020), ders denetimlerinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı (Acar, 2009) belirtilmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde ders denetimlerinin öğretmenlerin ders yönetim becerilerini gözlemleyip uygulanan yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmek (Sarışık, Gürel, Sarışık ve Dönmez, 2021; Akbaşlı ve Tunç, 2019); hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin performanslarının ortaya çıkarılması (Kazak, 2013), öğretmenlerin eksikliklerini görmelerine yardımcı olduğu (Yeşil ve Kış, 2015) şeklinde fonksiyonları olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda okul müdürlerinin denetim esnasında evrak kontrolünü de önemsedikleri (Uygur, 2020; Akbaşlı ve Tunç, 2019; Kazak, 2013) belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde okul müdürlerinin denetim sonrasında öğretmenlere olumlu geri bildirim verdiği (Sarışık vd., 2021) ve bu doğrultuda öğretmenlerin eksikliklerini giderdikleri belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, okul müdürlerinin ders denetimlerinde öğretmenlerin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinip giyinmediği ve okul müdürüne karşı olan tavırlarını da önemsedikleri (Akbaşlı ve Tunç, 2019); samimi, babacan, adaleti gözeterek, hoşgörüsüyle denetimi gerçekleştirdikleri (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020) belirtilmektedir. Araştırma sonucu, okul müdürlerinin ders denetiminin okulun başarısı ve öğretmenin performansı bakımından gerekli olduğunu, planlamaya uygunluk, sınıf yönetimi, kazanımların kontrolü, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin uygunluğunu gözlemleme, öğrencilerin akademik başarı düzeyini belirleme ve araç gereç yeterliliğinin tespiti gibi önemli fonksiyonları olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, okul müdürleri ders denetimlerini genel olarak öğretmenlere haber vererek, evrak ve belgelerini inceleyerek, ders sırasında izleyip müdahale etmeden gözlem yaparak, eksiklikler hakkında notlar alıp bu notlar üzerinden öğretmenlere geribildirim vererek gerçekleştirmektedirler. Ancak, ders denetimlerini gerçekleştirmeyen okul müdürleri de bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, okul müdürleri tarafından ders denetimlerinin en az bir kez öğretmene haber verilerek (Cenolari ve Göker, 2021; Kaya, Dilekçi ve Limon, 2023; Sarışık vd., 2021; Yeşil ve Kış, 2015) ve aktif olarak derse katılarak gerçekleştirildiği (Uygur, 2020), izleyici olarak konumlandığı (Yeşil ve Kış, 2015) ve denetimde dersin sunumuna dikkat edildiği, (Uygur, 2020; Akbaşlı ve Tunç, 2019; Yeşil ve Kış, 2015), ders denetimi esnasında kontrol etme ve gözlem yönteminin kullanıldığı, denetim sonrasında ise evrak kontrolü ile sözlü geribildirim verildiği (Kaya, Dilekçi ve Limon, 2023) belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, okul müdürlerinin ders denetimi yöntemini eğitim müfettişlerinin ders denetimi ile karşılaştırarak da görüş ortaya koymuşlardır. Okul müdürlerinin ders denetiminin eğitim müfettişlerinin ders denetimi ile bazı benzer ve farklı yönleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürleri ile müfettişlerin ders denetim yöntemlerinin benzer yönlerinden daha çok farklı yönleri olduğunu beyan etmişlerdir. Ancak, denetime ayrılan sürenin kısalığı ve yetersizliği, kontrol edilen belgeler ve ders denetimdeki prosedürler ile denetimin verdiği gerginlik hissi, okul müdürü ve müfettişlerin ders denetimlerinin benzer yönleri olarak belirtilmiştir. Okul müdürleri de okul müdürlerinin ders denetimleri ile müfettişlerin ders denetimleri kıyaslandığında farklı yönlerin daha çok olduğunu, müfettişlerin yaptığı ders denetimleriyle okul müdürlerinin yaptığı denetimlerin yalnızca adının ve yapılış amacının benzer olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmeni yakından en iyi tanıyanların okul müdürleri olduğu için okula ve öğretmenlere hâkim olan müdür denetimlerinin daha verimli olacağı, müfettişlerin sadece kendi branşlarını denetlerlerse verimli olacağı belirtilmiştir. Müfettişlerin görevinin denetim yapmak olduğu, bunun eğitimi aldıkları, müdürlerin denetim için eğitimlerinin yeterli olmadığı ve denetimde zorlandıkları, müfettişlerin daha ayrıntılı denetim yaptıkları belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, okul müdürünün süre bakımından daha avantajlı olduğu, müdürlerin formaliteden denetim yaptığı, müfettişlerin daha çok defter kitap kullanımına baktığı belirtilmektedir. Okul müdürlerinin yıl boyunca süreç içinde gözlemleyebilirken zaman kısıtı olmadığı için öğretmenleri daha uzun izleyebildiği ancak, müfettişlerin bir ya da birkaç ders anlık gözlem yaptığı için öğretmenlerin tüm olumlu ve olumsuz özelliklerini göremediğini fakat okul müdürlerinin süreçte izleme yapabildiği için evrakları kontrol ettiği belirtilmektedir.

Müdürlerin daha uzun süre birlikte çalıştığı için öğretmenlere karşı yanlı davrandığı, müfettişlere kısa sürede her şeyi anlatmak gerektiği, müfettişlerin adil olduğu, kriterlerin tüm öğretmenler için aynı olduğu ve müfettişlerin tarafsız olduğu belirtilmiştir. İş tanımı denetimi içerdiği için müfettişlerin yeterliklerinin öğretmenler tarafından daha az sorgulandığı, müdürlerin yeterliklerinin denetim için yeterli olmadığı, müdürlerin yüksek lisans ve doktora yaparak denetim yeterliklerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de okul müdürlerinin öğretmenler arasından hiçbir şart ve eğitim aranmadan seçildiği için sonradan öğretmenliğe dönme ihtimali dolayısıyla ders denetiminin etkili olmadığıdır. Ancak, okul müdürlerinin ders denetiminde öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri, okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri ve çevreyi daha iyi tanıdığı için öğretmenlere yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

İşin uzmanı oldukları için otorite açısından müfettişlerin öğretmenler üzerinde daha etkili olduğu, müfettişlerin denetimden sonra eleştirme ve yasal yetkilerinin olduğu, hizmet içi eğitim ya da ödül teklif edebileceği, okul müdürlerinin sadece rehberlik amaçlı denetlediği, yaptırımlarının ve yetkilerinin olmadığı belirtilmiştir. Can ve Gündüz'ün (2019) belirttiği gibi, denetmenlerin iyi bir eğitim almış olmaları ve uzmanlıklarının sağlanmış olması, yönetici ve öğretmenlere karşı denetleme sürecinde ve bireysel ilişkilerinde etkili ve verimli faaliyette bulunmalarına yardımcı olur.

Müfettişlerin öğretmenleri tanımadığı için olaya bağlı daha profesyonel ve nesnel denetim yaptığı, daha objektif oldukları, okul müdürünün sürekli okulda olduğu için aynı ortamda bulunduğu arkadaşını değerlendirirken nesnel olamayacağı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde müfettişlerin denetim yapmalarının öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım bakımından katkı sağladığı ve objektif denetim bakımından olumlu etkileri olduğu (Yazıcı, 2022) belirtilmektedir.

Müfettişlerin kısa zamanda ve okulu çok tanımadan denetim yaptıkları için sonuçların objektif olmayacağı, müdürlerin de objektif olamayabileceğini, kendi öğretmeni olduğu için hep olumlu baktığını oysa müfettişlerin denetiminin daha sert ve fakat objektif olabildiğini belirten görüşler de yer almaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde müfettişlerin denetim yapmalarının olumsuzlukları arasında, yeterince mesleki rehberlik sunamamaları, kontrole dayalı denetim yapmaları, mesleğin gerektirdiği profesyonelliğin yeterli olmadığı, değerlendirme ölçütlerinin açık olmadığı, öğretmenleri anlık performansına göre ölçmelerinin güvenilir olmadığı (Yazıcı, 2022), belirtilmektedir. Sezer ve Engin'in (2024) araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okuldaki denetimde öğretmen performansının okul müdürü tarafından, okulun ise bakanlık müfettişler tarafından denetlenmesine yönelik ikilem yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürleri ders denetimini genel olarak önceden haber vererek ve evrak incelemesi şeklinde yapmaktadır. Okul müdürleri ile müfettişlerin yürütmüş oldukları denetim isim ve amaç bakımından benzer, ancak yetki, sorumluluk, süre, eğitim, yeterlik ve nesnellik bakımından farklılıklar göstermektedir. Okul müdürleri kendilerini okula, öğretmenlere, öğrencilere ve işleyişe daha hâkim gördükleri için okul müdürlerinin yapacağı denetimlerin daha kapsayıcı ve geçerli olacağını belirtmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin hak ettikleri için müdürlük makamında bulundukları, aldıkları eğitim ve konumları nedeniyle eğitim öğretim sürecine hâkim oldukları, yapıcı bir şekilde eleştiren ve rehberlik eden rolü dolayısıyla da ders denetiminde yeterli oldukları belirtilmiştir. Ancak, okul müdürlerinin denetimleri tarafsız ve önyargısız bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonucuna göre bazı katılımcılar, okul müdürlerini ders denetimi yeterlikleri bakımından öğretmenlikte yeterince deneyimi olmadan müdür olması veya çok iyi öğretmen olduğu halde müdürlük vasfı taşıyamaması nedeniyle yeterli bulmamaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu alanda çalışmaları, yıllardır denetim yapmaları, kanun ve yönetmelikler doğrultusunda önceden planlayarak ve objektif bir biçimde denetim gerçekleştirmeleri nedeniyle kendilerini yeterli görmektedir.

Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenlerin okul müdürlerinin yasal düzenlemeleri (yasa ve yönetmelikleri) bildiğini, uyguladığını, yasal ödevlerini yerine getirirken kanun ve yönetmeliklere göre hareket ettiğini düşündükleri (Dağ, 2016) görülürken, okul yöneticilerinin çalışanlarını değerlendirme ve etkili bir denetim faaliyeti göstermede gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olmadığı (Ekleme, 2001; Koç ve Akin, 2020; Özmen ve Batmaz, 2006) belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin ders denetiminde uzman olmadığı için denetim sonuçlarının çok sağlıklı olmadığı (Köybaşı, Uğurlu, Ağiroğlu Bakır ve Karakuş, 2017), okul müdürlerinin kendilerini denetim yeterlikleri bağlamında yüksek yeterlikte bulurken, öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim

yeterliklerini düşük buldukları (Öncel, 2006) görülmektedir. Öğretmenlerin denetimin yapılmasını gerekli bulduklarını fakat bunun yanında okul müdürlerini denetim görevlerinde yetersiz gördüklerini, bu bağlamda okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaçları olduğu (Sarışık vd., 2021; Beytekin ve Taş, 2017; Topçu, 2010) belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, denetimi gerekli bulan öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetim faaliyetlerini etkili buldukları (Can ve Gündüz, 2016) görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirme yol ve yöntemleri konusunda yeterince donanımlı olmadıkları gibi denetim yeterliklerinin bulunmadığı (Birel ve Erçek, 2019); denetim rollerini etkili bir şekilde sergileyemedikleri (Ceylan ve Can, 2019), ders denetim faaliyetleriyle ilgili bir yeterlik probleminin bulunduğu (Balyer ve Özcan, 2020) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak; okul müdürlerinin denetim görevlerini profesyonel olarak gerçekleştirdikleri için denetim yeterlikleri bağlamında uzman, nitelikli ve donanımlı oldukları, denetim faaliyetleriyle ilgili bilgilerinin de yeterli düzeyde olduğu (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020; Dönmez ve Demirtaş, 2018) belirtilmektedir. Yapılan teftiş çalışmalarının amacına ulaştığı, denetimin ardından okul müdürlerinin verdikleri puanların hakkaniyetli olduğu ve ders denetimlerinin verimli bir şekilde gerçekleştiği, okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirdikleri, kendilerini yeterli düzeyde yeniledikleri, öğretmenlere denetim ile rehberlik yaptıkları, eksiklikleri tespit ederek neler yapılması gerektiği konusunda inisiyatif alabildikleri (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020) belirtilmektedir. Ders denetimini gerçekleştirme konusunda okul müdürlerinin gereken bilgi ve donanımına sahip oldukları, denetim görevini gerçekleştirirken dikkatli ve özenli davrandıkları ve müfettişlerin yaptığı denetim faaliyetlerinden bir farkının olmadığı (Dönmez ve Demirtaş, 2018) belirtilmektedir.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri her ne kadar bulundukları makam ve yetkileri esas alınarak yeterli olarak değerlendirilse de, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yasal ve pedagojik yönden yeterliklerinin sağlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin olumlu yönü olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, öğretmenleri ve okulun bulunduğu çevreyi en iyi okul müdürünün tanıması ve eldeki imkânların farkında olması, birkaç ders saati ile sınırlandırmadan süreç içinde gözlem yapma şansı bulması ve çok yönlü değerlendirmeye olanak sağlaması belirtilmiştir. Ayrıca öğretmeni bir iki ders saati ile sınırlı olarak izlemeyip tüm yıl boyunca yaptığı faaliyetlerine tanık olması ve kısa sürede pek çok şeyi anlatma ya da sunma baskısı yaşatmaması, stresi azalan öğretmenin kendini daha iyi ifade edebilmesi, süreçte yaşanacak herhangi bir eksiklik ya da soruna anında müdahale edebilme imkânı olması, önceden tanıştıkları için evrakları sunma konusunda öğretmenin rahat olması da okul müdürlerinin denetimlerinin olumlu yanlarıdır. Öğretmenlerin tanıdık birinden gelen eleştirilere karşı tepkisinin daha ılımlı olabileceği fakat yine de her koşulda farklı bir gözle izlenmesinin ve o kişinin vereceği tavsiyelerin mesleki gelişimi açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenin güçlü yönleri hakkında gelişim ve değişime teşvik etmesi, çalışma ortamında uygulama birliği sağlaması ve asıl önemlisi müfettiş denetimlerinden önce rehberlik etmesi anlamında olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Müfettişlerin ders denetimlerinde zaman sorunu yüzünden etkili rehberlik edememeleri, okul müdürlerinin ders denetiminin olumlu algılanmasına neden olmuş olabilir. Okul müdürünün dersine geldiğinde kendini görünür olduğu için mutlu hissettiğini belirten öğretmenlerin görüşleri, ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumlu yönü olarak belirtilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak, okul müdürlerinin ders teftişi yapmasının avantajları arasında süreç içinde öğretmeni daha iyi tanımaları, öğretmenlerin farklı durumlarını gözlemlemeleri, öğretmenlere derse hazırlıklı gelme zorunluluğu hissettirmeleri ve müdürle aynı branşta olan öğretmenlere daha fazla katkı sağlamaları (Yazıcı, 2022), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin ders denetiminin öğretmenlerinin gelişimine katkı sağlaması, denetimde daha doğru kararlar verilmesi, öğretmen, öğrenci ve derslik hakkında bilgi edinilmesi (Koç ve Akın, 2020), öğretmeni en iyi tanıyıp bir eğitim dönemi boyunca yaptıklarını gözlemleme şansı bulması, hem ders içi hem ders dışı faaliyetlerini izlemesi (Ulutaş ve Günaydın, 2022; Koşar ve Buran, 2019) şeklinde olumlu etkileri belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde okul müdürlerinin ders denetimi yapmaları süreç odaklı olma ve rehberlik anlayışlı denetim modeli bakımından olumlu (Ulutaş ve Günaydın, 2022; Özcan ve Nanto, 2018) algılanmaktadır. Müfettişlerin denetimi yalnızca bir günle sınırlamaları, ders denetimlerini kendilerini daha uzun süreli gözleme imkânı olan okul müdürlerinin yapmasının süre bakımından da olumlu olarak algılandığı (Koşar ve Buran, 2019) şeklinde araştırma

sonuçları bulunmaktadır. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak, okul müdürlerinin ders denetimleri, okul müdürünün branş farklılığı, denetimin düzenli yapılmaması ve süresinin yetersizliğine bağlı olumsuzluklar (Altunay, 2020) belirtilmiştir.

Her okulun aynı koşullar içinde değerlendirilmemesi, her öğretmenin kendi koşulunda denetlenmesi gerektiği ve bunu en iyi okul müdürlerinin gerçekleştirebilecek olmalarının da ders denetim faaliyetlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmelerinin olumlu yönleri (Koşar ve Buran, 2019) olarak belirtilmiştir. Okul yönetimi olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarından ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabileceklerinden dolayı denetimleri okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri (Ulutaş ve Günaydın, 2022) olumlu yön olarak belirtilmiştir. Parlak Aras, Erdoğan ve Sabancı'nın (2021) araştırma sonucunda öğretmenler, okul müdürlerinin denetimini 'koruyucu/otoriter, kolaylaştırıcı/ilham verici, lider, kontrolcü/düzeltilici ve araştırmacı/analiz uzmanı' şeklinde olumlu metaforlarla tanımlamışlardır. Araştırma sonuçları ile benzer olarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi sırasında daha az stresli oldukları (Kaya, Dilekçi ve Limon, 2023; Kazak ve Yüksel, 2022; Koşar ve Buran, 2019); okul müdürlerinin öğretmenleri yıl boyunca gördüğü ve devamlı izleme olanağı bulduğu için denetimden ziyade öğretmenlere rehberlik ettikleri (Özan ve Nanto, 2018), eksik yönlerini fark etmeleri konusunda kendilerine yardımcı olduklarını düşündükleri (Yeşil ve Kış, 2015) belirtilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ders denetimini okul müdürlerinin gerçekleştirmelerinin olumsuz yönleri olarak okul müdürlerinin tarafsızlıklarını koruyamamaları, objektif davranamamaları ya da yaşanan olumsuzluklar karşısında yanlı tutum sergileme gibi durumlar başta olmak üzere çatışma yaşadığı bir öğretmenin ders denetiminin verimsiz geçebileceği, aynı ortamı paylaştığı sosyal ilişki içinde olduğu öğretmenlere karşı objektif yaklaşım sergileyemeyecekleri belirtilmektedir.

Araştırma sonucuna göre, bazı okul müdürleri ders denetimini gerçekleştirdikten sonra öğretmenlere olumsuz bir geri bildirim verilmesi durumunda öğretmenlerin kendilerine karşı cephe alabileceğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin denetlenmek istememesi ya da değerlendirme sonucunda düşük puan verilmesi neticesinde, iş barışının bozulma ihtimali de, okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmelerinin olumsuz yönleri olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin ders denetimi sırasında yaşadığı heyecan ve gerilim nedeniyle verimsiz bir ders denetimi geçirebileceği, denetlenme duygusunun öğretmenleri huzursuz etmesi, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmesi de bir diğer olumsuz yön olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde daha önce yapılan araştırmalarda okul müdürünün ders dinlemek için değil evrak takibi için sınıfa geldiği, denetimde görülen eksiklikleri sınıf ortamında söylediği, habersiz denetim yapıldığı, denetim sırasında ders akışının bozulduğu, öğrencilere müdahale edildiği, müdürün öğretmene üstünlük kurma çabası içinde olduğu, ders denetiminin öğrencilerde tedirginlik oluşturduğu (Koçak ve Memişoğlu, 2020), sosyal ilişkilerin denetimi olumsuz etkilediği, adil bir denetimin yapılamadığı, okul müdürlerinin denetimde yetkin olmadıkları (Kazak ve Yüksel, 2022), şeklindeki araştırma sonuçları, ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin olumsuz yönleri olarak ifade edilmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve okul müdürlerine göre, ders denetimlerini okul müdürlerinin gerçekleştirmesinin çalışmayan, yenilikleri takip etmeyen, kendisini geliştirmeyen öğretmenler için herhangi bir yaptırımının olmamasının olumsuz etkisi olacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre uzun süre derse girmemiş, sınıf ortamından uzak kalmış okul müdürlerinin dersi denetlemesi olumsuz etkilere neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde mevcut eğitim denetimi uygulamaları ile kısa sürede değerlendirmenin tam bir değerlendirme olamayacağı ve verim alınamayacağı (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Taşar, 2014; Uçar, 2012), alanında, branş bazlı uzman olmayan kişilerin yaptığı denetimin de eksik kalacağı (Köybaşı vd., 2017); gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı (Uçar, 2012) belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik etkinliklerini yetersiz bulduğu, süre kısalığından müfettişlerin sadece yanlış ve eksiklere odaklandığı ve denetim esnasında yapıcı tavır sergilenmemesinden yakındıkları, bir iki ders saatinde yapılan denetimi sağlıklı bulmadıkları (Aslanargun ve Tarku, 2014; Akşit, 2006) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yazıcı'nın (2022) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri ve öğretmenler, kendini yenileyen, geliştiren eğitim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberliklerinden faydalandıklarını, kendini geliştirmeyen eğitim müfettişlerinden faydalanamadıklarını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde, ders denetimlerinin okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin denetim esnasında gerilmelerine ve psikolojik olarak baskı hissetmelerine neden olduğunu ve bu durumların olumsuz hissetmelerini sağladığını, okul müdürlerinin birlikte görev yaptığı öğretmenler ile bireysel

iletişim biçimlerine göre denetime bazen olumlu bazen de olumsuz yansıyacak şekilde objektifliğini etkileyebileceği (Sarışık vd., 2021), öğretmenlerle olan kişisel ilişkilerin ve siyasî görüşlerin denetime yansıyacağı ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturabileceği (Koç ve Akın, 2020), okul müdürlerinin de, denetim görevinde objektif davranmalarına engel oluşturan faktörlerin olduğu (Altunay, 2020; Kocabaş ve Yirci, 2011), öğretmenlerin denetimde heyecan hissettiği (Altunay, 2020) belirtilmektedir. Parlak Aras, Erdoğan ve Sabancı'nın (2021) araştırma sonucunda öğretmenler, okul müdürlerinin denetimini 'etkisiz, şekilci, kontrolcü, tehditkâr ve yıkıcı/engelleme ve korkutucu' şeklinde olumsuz metaforlarla tanımlamışlardır. Yine araştırma sonuçlarına benzer şekilde daha önce yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin çoğunluğunun müdürlerin görevlerini yaparken adil olması gerektiğini düşündükleri (Sarışık, 2020), okulda yapılan denetim etkinliklerini gerçekleştiren okul yöneticilerini adaletli ve tarafsız olarak gören öğretmenlerin okulu daha fazla sahiplenerek aidiyet duygularının artmasına sebep olduğunu ifade ettikleri (Babaoğlu ve Ertürk, 2013) görülmektedir. Yazıcı'nın (2022) araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumsuz yönleri olarak öğretmenlere mesleki katkı sağlayamamaları, objektif olamamaları, ders teftiş teknikleri ve türleri konusunda yetersiz olmaları ve iş yüklerinin teftişlerini olumsuz etkilemesi belirtilmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak, Pomay ve Ünal'a (2023) göre, okul müdürlerinin yetki eksikliği, müdürlük için yetersiz eğitim almış olmaları ve müdürlerin atama yöntemleri, yüksek iş yükü ve branş öğretmenlerini denetleme zorlukları ile kıdemli öğretmenlerin direnci, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerinde olumsuzluklara neden olmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının etkileri olarak öğretmenleri daha uzun süreli gözlemleyebilmeleri ve aynı ortamı paylaştıkları için daha olumlu değerlendirilirken, öğretmenlerle yaşadıkları kişisel sorunları denetime yansıtmaları ve nesnel olmamaları bakımından olumsuz değerlendirilmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, ders denetimlerinin kimler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili olarak denetimin yapılmaması ve öğretmenin özdenetim mekanizmasını geliştirmek suretiyle öğretmenin kendisine bırakılması, zümre komisyonlarınca, müfettişlerce ya da milli eğitim müdürlüğünün üst kademelerince yapılması önerilmektedir. Ayrıca denetimi yapacak kişiyi seçme şansının tanınması, bir kişi değil birkaç farklı kişi tarafından yapılması, öğretmenle daha fazla vakit geçirip onu daha iyi tanıyan okul yönetimince gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre, ders denetimine yönelik olarak okul müdürlerinin yetkileri ve yaptırımları artırılmalı, denetim daha uzun bir süreçte, öğrencilerin yararı gözetilerek ve öğretmenlere rehberlik amaçlı olarak yapılmalıdır. Ayrıca, iş barışını sağlamak için denetim sonuçları ile ilgili öğretmenlere etkili geribildirimler verilmeli, bu işi okul müdürleri gerçekleştirecekse eğitim almaları sağlanmalı, süreç denetimi esas alınmalı, ders dışı sosyal etkinlikler ve bilimsel projeler de denetimde esas alınmalıdır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesini en iyi okul yöneticilerinin yapabileceği (Yeşil ve Kış, 2015; Topçu ve Aslan, 2009); okul personelini en iyi tanıyan kişinin okul müdürü olduğu için nitelikli okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemesi, fakat zümre öğretmenlerinin yer değiştirerek birbirlerini denetleyebilecekleri (Koçak ve Memişoğlu, 2020), ders denetiminin öğretmenin kendisi, okul müdürü ve zümre denetimi şeklinde yapılabileceği (Koç ve Akın, 2020) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, performansı değerlendirilen personelin ilk basamaktaki yöneticisi genellikle onun çalışmalarını yakından izleyen ve bilen kişi olacağı, fakat bu uygulamanın hiyerarşik yapıya uygun olmasına rağmen, tarafsızlık ve güvenilirlikle ilgili şüpheli durumlar yaratacağı için müfettişlerin de denetim yapabileceği, objektifliğin artırılması açısından birkaç yılda bir müfettiş denetimleri yapılırken, müdürlerce her yıl değerlendirme yapılmasının uygun olacağı (Akşit, 2006) belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde; ders denetimi görevini yerine getirmede öğretmenlerin okul müdürlerini uzman olarak görmedikleri gibi ders denetiminin müfettişler tarafından yapılmasını da istemedikleri (Köybaşı vd., 2017), öğretmenlerin okuldaki denetimin kim tarafından yapılacağına yönelik ikilem yaşadıkları, okul temelli denetimin geliştirilerek öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiği (Sezer ve Engin, 2024), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini değerlendirirken onları yetersiz bulduklarını ifade ettikleri halde yine de yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimlerle desteklenerek ders denetimlerini okul müdürlerinin yürütmesinin daha yerinde olacağını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Tüm çekincelere rağmen, yine de okul müdürü denetiminin ön plana çıkarıldığı (Aslanargun ve Tarku, 2014),

görülmektedir. Objektiflik kaygısı taşımalarına karşın mevcut denetim anlayışına göre öğretmenler, süreç değerlendirmesi ve performansın daha yakından izlenmesi açılarından kendilerine daha yakın gördükleri okul müdürü değerlendirmesini tercih etmektedir. Okul müdürlerinin denetim yapmasının tercih edilmesinin gerekçeleri arasında denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanıması, öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, öğretmenlerin yaptıkları her türlü etkinlikten haberdar olması, öğretmenlerin sadece ders saatlerindeki değil ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden haberdar olması (Köybaşı vd., 2017) sayılabilir.

Okul müdürlerinin, öğretmenleri daha iyi tanıdığından müfettişlerden daha gerçekçi ve sürece dayalı kararlar verebileceği için denetimlerin okul müdürlerince gerçekleştirildiği (Yeşil ve Kış, 2015; Aslanargun ve Tarku, 2014; Altun, 2014; Başol ve Kaya, 2009; Kazak ve Yüksel, 2022) belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde denetleyenlerin objektiflikten uzak olduğu (Taymur, 2010; Yıldırım Erol, 2010; Memişoğlu, 2004; Sabancı ve Günbayı, 2004) belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinde yeterliklerinin bulunmadığı için denetimlerin uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği (Sarıışık vd., 2021), eğitim denetiminin uzmanlık gerektiren bir faaliyet olduğu (Can ve Gündüz, 2019) ve öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına sahip, rehberlik ve danışmanlık konularında uzman kişilerce denetlenmesi gerektiği (Ceylan ve Can, 2019), belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, denetimlerin zümre öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi (Aslanargun ve Tarku, 2014; Ceylan ve Can, 2019), öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olacak, korkularını ve kaygılarını giderici, yanlış arayıcı algısının yerine yol gösterici ve lider denetim uygulamaları sağlayacak önlemler alınması (Parlak Aras, Erdoğan ve Sabancı, 2021), okul müdürlerinin nesnel ve alanında uzman olması, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılması ve çağdaş denetim modellerinin uygulanması (Kaya, Dilekçi ve Limon, 2023), önerilmektedir. Ancak, araştırma sonuçlarından farklı olarak, zümre denetimine gerek olmadığı ve ders denetiminin yapılmaması (Köybaşı vd., 2017), ders denetiminin müfettişler tarafından yapılmasının daha faydalı olacağı (Cenolari ve Göker, 2021), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Değişik araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri, kendilerinin ders denetimi teknikleri konusunda eğitimleri olmadığını, eskiden denetmenlerden gördükleri yaşantılarla denetim yaptıklarını belirtmekte (Yazıcı, 2022), okul müdürlerinin denetleme ve rehberlik konularında teorik ve uygulamalı eğitimlerle yetiştirilmesi gerektiği (Sabancı ve Akcan, 2019), okul müdürlerinin ders denetiminin amacına ulaşmadığı (Koç ve Akın, 2020), belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin ders denetimi teknikleri konusunda hizmet içi eğitime alınması ve ders denetiminde gelişimsel rehberliğin esas alınması gerektiği (Yazıcı, 2022), okul müdürlerinin hizmet içi teftiş eğitimi alması, teftiş süresinin uzatılması, teftişin objektif kriterlere göre yapılması ve öğretimsel teftiş yetkilerinin genişletilmesi ihtiyacı olduğu (Kandemir, 2022) görülmektedir. Bu araştırma sonuçları, Türkiye’de sürekli değiştirilen teftiş sisteminin bilimsel temelde yeniden ele alınarak yapılandırılması ihtiyacı (Can ve Sezer, 2022), olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de eğitim denetiminde sürekliliğin ve yeterli rehberliğin sağlanamaması, denetim uygulamalarına yönelik etkin geribildirim gerçekleştirilememesi, denetimde rehberlikten çok, açık aranmaya çalışılması, mevzuata uygunluğun esas alınması, demokratik olmayan tutarsız uygulamalar (Can ve Gündüz, 2014), denetim sistemini bütüncül bir yaklaşımla yeniden ele alınması ve yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, ders denetimleri gereklidir ve önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Ancak, okul müdürlerinin görev tanımlarında yer alan ders denetimlerini gerçekleştirebilmeleri için eğitilmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlıklarının sağlanması gerekmektedir. Denetimin amacına ulaşabilmesi için gerçekleştirilen ders denetimlerinin ardından okul müdürlerinin yetkilerinin ve rehberlik fonksiyonlarının artırılması, denetimin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili yetkileri ve rehberlik fonksiyonları artırılabilir. Denetim sürecine zarar vermemek amacıyla; her ne kadar okulu, çevreyi, öğretmeni ve öğrenci profili gibi bileşenleri en iyi bilen kişi okul müdürü olsa da çoklu bir denetim süreci oluşturulabilir. Okul müdüründen alınan referansla farklı zamanlarda farklı kişiler de denetim sürecine katılabilir. Denetim esnasında karşılaştıkları eksiklik ya da hataların nasıl düzeltileceği ile ilgili olarak öğretmenlere rehberlik edebilmeleri açısından da okul müdürlerine de mentorluk hizmeti sunulmalıdır. Okul müdürlerinin etkili bir ders denetimi gerçekleştirebilmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilmelerinin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve atanmaları ile doğrudan ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır. Bu amaçla, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, lisansüstü eğitim ve yetiştirme

programlarında okul yönetimi ve eğitim denetimi konularında teorik ve uygulamalı eğitimlerle desteklenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Beyan ve Açıklamalar

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar % 50, İkinci yazar % 50
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, U. (2009). Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (KRV eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281- 306.
- Ateşoğlu, Y. ve Akbaşı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-18.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Balyer, A. ve Özcan, K. (2020). School principals' instructional feedback to teachers: teachers' views. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 295-312.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Çanakkale.
- Beytekin, O. F. ve Taş, Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 115 - 128.
- Birel, F. ve Erçek, M. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yaptığı rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2014). Türkiye’de eğitim denetimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar. *V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Bildiri özetleri içinde (s.717-723).
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Can, E. ve Sezer, Ş. (2022). Turkey’s testing with the inspection system in education, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 13(2), 7-17.

- Cenolari, S. ve Göker S. D. (2021). Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin incelenmesi. *Kosovo Educational Research Journal*, 2(3). 39-65.
- Ceylan, M. ve Can, S. (2019). Evaluation of Teachers' Views on School Managers' Classroom Supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 490-510.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Dağ, A. (2016). Okul yöneticilerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen algıları (Denizli ili Acıpayam ilçe örneği). (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 29, 454-478.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandemir, A. (2022). The opinions of the principals and teachers on the classroom inspection conducted by the school principals. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 846-856. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1112594>
- Kaya, A., Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2023). Öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin ders denetimi: Bir olgubilim çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 1331-1360.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kazak, E. ve Yüksel, M. (2022). Ders denetiminin okul müdürü ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). Denetmen algılarına göre denetimde yaşanan sorunlar. 3. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, Bildiri Kitabı*, Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.
- Koç, İ. ve Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-Education*, 15(1), 261-288. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978>
- Koçak, S. ve Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağıröğlü Bakır, A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4). 327-344.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD: Virginia.
- MEB. (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu. <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2000/2508-ocak-2000.pdf>
- MEB. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. 01 Mart 2022 tarih ve 31765 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 30-39.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Öncel, Y. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özan, M. B. ve Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. ve Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: metafor çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice, (Fourth Edition). Sage Publications.

- Pomay, H. H. ve Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712.
- Sabancı, A. ve Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1893-1910. doi:10.24106/kefdergi.2869
- Sabancı, A. ve Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirmesi (Antalya ili örneği). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sarışık, S. (2020). Investigation of the leadership qualifications of school managers in educational administration: The teachers' views. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 296-307. doi: 10.24331/ijere.748935.
- Sarışık, S., Gürel, M., Sarışık, S. ve Dönmez, S. (2021). Ortaokullarda okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Sezer, Ş. ve Engin, G. (2024). Dilemmas of teachers related to the supervision in schools: A case study. *Participatory Educational Research (PER)*, 11(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.17275/per.24.16.11.2>
- Taşar, H. (2014). Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre il eğitim denetmenlerinin davranışlarının mesleki etik açısından incelenmesi (Adıyaman örneği). *Verimlilik Dergisi*, 2, 113-125.
- Taymaz, H. (2002). Eğitim sisteminde teftiş. (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2015). Teftiş; kavramlar, ilkeler, yöntemler (11. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Taymur, A. (2010). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Topçu, İ., ve Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı* (ss. 2-21), Çanakkale.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Ulutaş, B. ve Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 259-286.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411.
- Yazıcı, A. Ş. (2022). İlköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminin müdür ve müfettişlerce yapılmasının değerlendirmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 57-78. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1110216>
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım Erol, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi, uygulama araçları ve kavramlar*. (Çev. Edt. A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi.

Makale Geçmişi:

Geliş: 02.05.2024

Kabul: 28.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/ Research Article

INTEGRATING MOBILE TECHNOLOGY IN EARTH SCIENCE COURSE

Associate Prof. Funda Örnek

University of Bahrain, Bahrain Teachers College

Department of Math, Science, & ICT

fundaornek@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2923-6861>

Özet

Teknolojideki gelişmeler, özellikle fen eğitiminde bilgi ve beceri edinme şeklimizi değiştirdi. Özellikle öğrenci merkezli bir mobil öğrenme ortamında teknolojinin potansiyelini benimsemek, öğrenme sürecini büyük ölçüde geliştirebilir (Tayan, 2017). Günümüz dünyasında, akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazlar, fen sınıfı da dahil olmak üzere günlük hayatımızda vazgeçilmez araçlar haline geldi (Calabrich, 2016). Bu cihazlar taşınabilirlik, bağlantı ve çok yönlülük sunarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çok çeşitli kaynaklara ve uygulamalara kolayca erişmesini sağlar. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının Yer Bilimleri konularını anlamak için mobil teknolojinin kullanımına ilişkin algılarını incelemektir. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeleri ve öğrencilerin fen dergileri ve e-portfolyolar gibi ödevlerinin analizini içermektedir. Bulgular, mobil teknolojinin dahil edilmesinin, aktif katılımı, motivasyonu, kendi kendine öğrenmeyi, iletişimi, işbirliğini ve eğitimsel sosyalleşmeyi teşvik ederken öğrencilerin fen konularını öğrenmesini ve anlamasını geliştirebileceğini göstermektedir.

Abstract

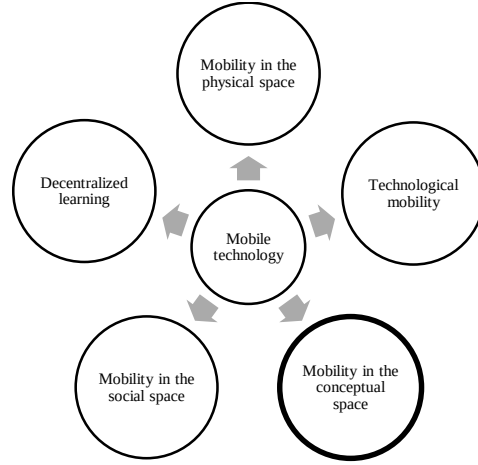
Advancements in technology have transformed how we acquire knowledge and skills, particularly in science education. Embracing the potential of technology, especially in a student-centered mobile learning environment, can greatly enhance the learning process (Tayan, 2017). In today's world, mobile devices like smartphones and tablets have become indispensable tools in our daily lives, including the science classroom (Calabrich, 2016). These devices offer portability, connectivity, and versatility, enabling both students and teachers to access a wide range of resources and applications conveniently. This study aims to explore the perceptions of pre-service primary math and science teachers regarding the use of mobile technology for understanding Earth Science topics. The research involves semi-structured interviews and analysis of students' assignments, such as science journals and e-portfolios. Findings suggest that incorporating mobile technology can enhance student learning and understanding of science topics while promoting active engagement, motivation, self-directed learning, communication, collaboration, and educational socialization.

Key Words: Mobile technology, phemonenography, pre-service math and science teachers, smart phones, tablets.

INTRODUCTION

The use of mobile technology in education is increasingly important for preparing students for the modern world. Incorporating smartphones and tablets into teaching practices equips students with skills needed for employment and fosters productivity and innovation through mobile applications. Educators have a responsibility to develop 21st-century skills such as critical thinking, creativity, collaboration, communication, and technology literacy. This study aims to enhance science education at our college and other universities by utilizing mobile technology. Implementing student-centered learning through mobile technology can be an effective teaching strategy, benefiting students and encouraging further exploration.

The mobile technology can be used for learning and teaching anytime and anywhere. It facilitates the followings (Seifer, 2017; Criollo-C, Guerrero-Arias, Jaramillo-Alcazar, & Luján-Mora, 2021):



Mobile activities encompass various educational theories such as behaviorist, constructivist, situated, collaborative, and informal/lifelong learning, requiring instructor support (Naismith et al., 2004). When integrating mobile technology into teaching, educators should approach it innovatively and promote knowledge building among students. The emergence of new technologies, including mobile devices, offers interactive and effective learning opportunities (Conole & Culver, 2010). Educators need to effectively utilize mobile technology in a changing world while fostering 21st-century skills like critical thinking, problem-solving, communication, and creativity. Integrating mobile technology into pedagogy should promote adaptable and high-quality learning (Laurillard, 2007). Teachers can use mobile technology to bridge academic and extracurricular environments, empowering students and making education more relevant (Seifer, 2017).

Examining math and science teachers' perspectives on mobile technology usage in and outside the classroom has significant implications. It improves future science education courses and helps science teacher educators develop modules with mobile technology. The research findings will greatly impact teaching methods, pedagogy, and curriculum development.

LITERATURE REVIEW

Teacher Education is increasingly interested in mobile learning approaches (Gialamas & Nikolopoulou, 2010). Recent research focuses on achieving high levels of learning using mobile tools and their impact on teachers' experiences and students' academic achievements (Odiakaosa, Dlodlo, & Jere, 2017). Incorporating iPads into pre-service teacher education and K-12 contexts has been explored for effective strategies (Broda, Schmidt, & Wereley, 2011). Mobile technology, when integrated effectively into the learning environment, offers benefits such as flexibility, accessibility, differentiation, collaboration, and innovation in student learning (Sharples et al., 2009; Alvarez et al., 2011; Chen et al., 2009; Gialamas & Nikolopoulou, 2010). Collaboration among academics through communities of practice and professional learning communities is crucial for exchanging research and exploring the potential uses of mobile technology (Schuck, Aubusson, Kearney, & Burden, 2012). Integrating technology into Mathematics teacher education has a positive impact on student learning (Niess, 2006). The overall impact of mobile technology on teaching is largely positive, but considerations include teachers' ability and knowledge in effectively using mobile technology (UNESCO, 2017).

The success of integrating mobile technology in teaching is influenced by various factors, including students, teachers, administrators, and the availability of hardware and software tools (Ertmer, 2005). Teachers, in particular, play a critical role in this integration (Mandell, Sorge, & Russell, 2002; Zhao, Hueyshan, & Mishra, 2001). Therefore, it is crucial to investigate teachers' beliefs and attitudes towards mobile technology integration as they shape their pedagogical reasoning and behavior (Gialamas & Nikolopoulou, 2010; Prieto, Migueláñez, & García-Peñalvo, 2015; Çubukçu, Tosuntaş, & Kircaburun, 2017). Some studies suggest that teachers may be hesitant to adopt mobile technology due to concerns about increased workload and the need for further training (Dündar & Akçayır, 2014; Al-Fudail & Mellor, 2008). Therefore, understanding the views of primary school pre-

service teachers is vital for successful integration, as their positive attitudes can influence their decision to incorporate mobile technology in their teaching practices (Gialamas & Nikolopoulou, 2010)

Çubukçu, Tosuntaş, & Kircaburun (2017) conducted a study with 350 pre-service teachers, using the Technology Acceptance Model to examine their views on mobile technology. The findings revealed positive attitudes towards the usefulness and ease of mobile technology in teaching. This aligns with the results of a study by Prieto, Migueláñez, & García-Peñalvo (2015), where pre-service teachers also had a positive perception of using mobile technology in their teaching practice. Male students scored slightly higher than females in their attitudes. Additionally, Bannon, Martin, & Nunes-Bufford (2013) found that both pre-service and in-service teachers recognized the value of using iPads as a tool for Mathematics education to enhance student learning. The potential of these devices to support collaborative and contextualized learning can address concerns in Mathematics and Science teaching, such as didactic approaches. Thus, teacher educators should be prepared to explore the learning possibilities of mobile devices in science education.

Benefits of Using Mobile Technology in Learning

Students rely on mobile technology for various purposes, including information search, e-books, music/podcasts, and course-specific apps (Criollo-C, Guerrero-Arias, & Jaramillo-Alcazar, 2021; Criollo-C, & Luján-Mora, 2019). Mobile technology is especially essential during the pandemic for online learning (Criollo-C, Guerrero-Arias, & Jaramillo-Alcazar, 2021). It enhances education by creating resources, recording presentations, facilitating discussions, and enabling language learning (Kukulka-Hulme et al., 2012; Hashemi et al., 2011; Criollo-C et al., 2021). Mobile technology-compatible simulations, like those developed by the University of Colorado, Boulder, engage students effectively (Cakmak et al., 2020). It also enables authentic learning experiences and caters to diverse learning needs (Musti-Rao & Walker, 2017). Mobile technology motivates and engages students outside of traditional classrooms (Tayan, 2017; Kukulka-Hulme & Shield, 2008; Lai, 2016). However, barriers to implementation include lack of technical support, teachers' attitudes, insufficient training, and restrictive school policies (Dimock, 2019). Overcoming these challenges through teacher training and protocols is crucial. Mobile technology plays a significant role in the lives of young individuals, particularly Generation Z and Generation α , making it an attractive tool for teaching and learning (Dimock, 2019). Anticipating the arrival of Generation β , it is important to recognize the significance of mobile technology in education and harness its power to enhance students' educational experiences (Dimock, 2019). Mobile devices are essential for the advancement and development of future generations, equipping them with necessary skills (Dimock, 2019).

PURPOSE OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS

The purpose of this study is to investigate the pre-service primary math & science teachers' views of utilizing mobile technology such as tablets, smartphones in their learning and understanding of Earth Science topics in-and-out of class.

Two research questions guided the study:

1. What is the pre-service primary math & science teachers' views of utilizing mobile technology in and out of class?
2. What is the influence of the mobile technology-oriented approach on the pre-service primary math & science teachers' understanding and learning topics in Earth Science?

METHOD

Context of the Study

The study took place a state university in Kingdom of Bahrain and participants were pre-service math and science teachers specializing in primary education, enrolled in the Earth Science course as part of their bachelor's degree program. The course covered various topics related to Earth systems, energy transfer, weather, climate, rocks, plate tectonics, volcanoes, geologic time, weathering, and the solar system. A total of 56 students (45 female, 11 male) participated, and seven female students volunteered for interviews. Interestingly, none of the students

had prior experience with mobile technology in their coursework, making this course their first exposure to its use for teaching.

The instructional Approach

A mobile technology-focused teaching method was implemented for the Earth Science course in an undergraduate education program. Pre-service math and science teachers used various mobile applications for notetaking (Good note, Notes, Notes writer) and group discussions (Mindly, MindMeister, Snapchat, Canva). Instagram was utilized for discussions outside the classroom. Online quizzes were accessible through smartphones, while QR codes enabled access to files and computer simulations using smartphones and tablets. Numbers application was used for data collection and graphing in lab activities. Canva and a science journal application were used for science journal assignments. Specific sound measurement and smartphone measurement applications were used for measuring sound pitch and creating a scale model of the planets, respectively. Apart from the final exam, which was conducted on paper, the entire course was taught using mobile technology.

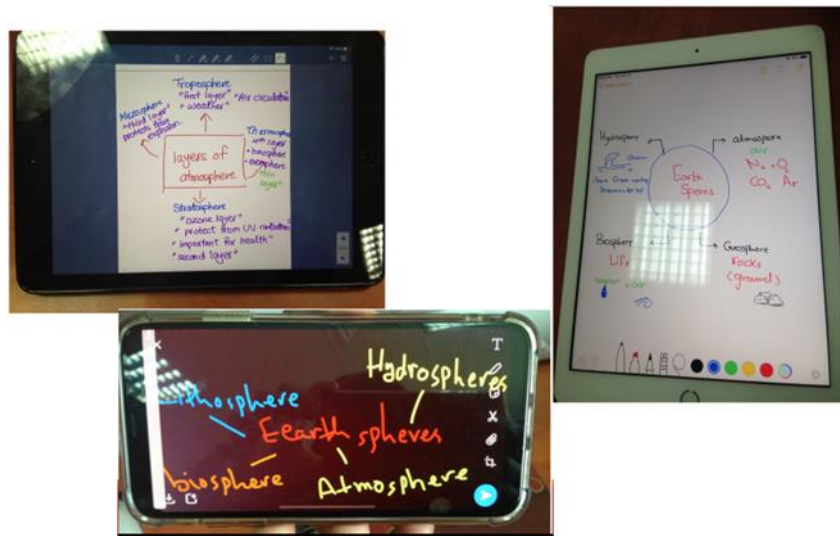


Figure 1. Some applications to take notes such as Good note, Notes, and Notes writer (note: students used some applications on their tablets and smart phone to take notes such as Good note, Notes, Notes writer during the class.)



Figure 2. Using Mindly, MindMeister, Snapchat, and Canva applications to discuss topics in the small groups (Note: Small group discussion in the class: In order to discuss topics and summarize their group's learning, students utilized a range of applications including Mindly, MindMeister, Snapchat, and Canva.)

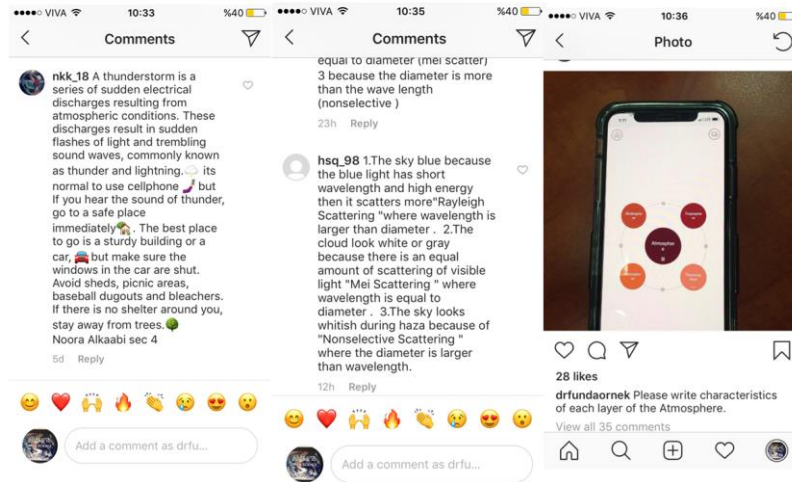


Figure 3. *Instagram was used to discuss topics (Note: Discussions outside of the class (via Instagram): An Instagram account was created for the course to facilitate topic discussions, Q&A sessions, communication, and sharing important announcements.)*

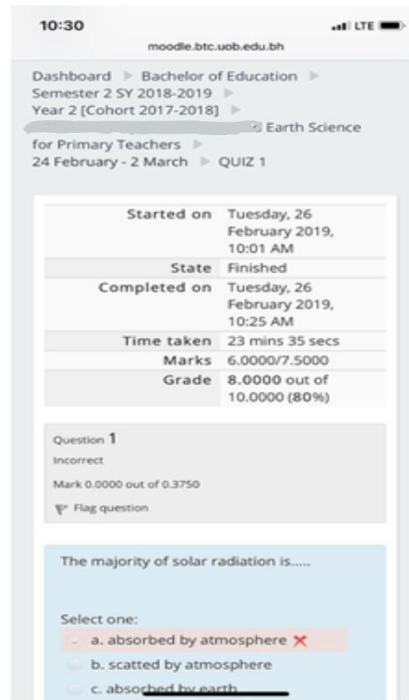
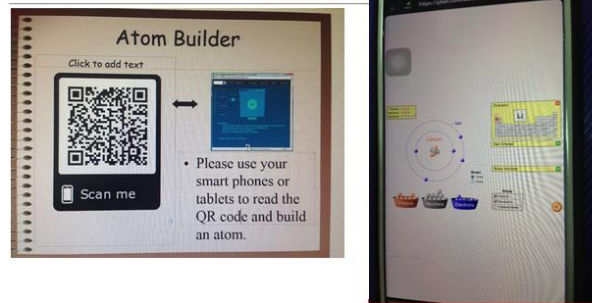


Figure 4. *Taking quizzes by using their smart phones. (Note: Taking online quiz: Certain students opted to take quizzes online through Moodle. While some students found it more convenient to use their smartphones or tablets, others were not entirely comfortable utilizing their mobile devices for quiz-taking purposes, and instead chose to use their laptops.)*

Mobile Simulation activity on building an atom



Mobile Simulation activity on Bending light

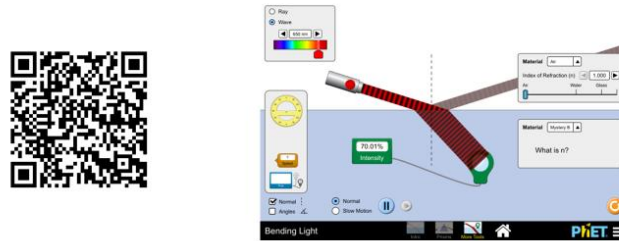


Figure 5. Mobile technology compatible simulations (Note: QR code designer and reader: To enhance accessibility, QR codes were created for interactive computer simulations, activity sheets, and course materials. The simulations chosen were mobile-friendly, allowing students to use their smartphones and tablets for answering related questions. In cases where certain simulations were not mobile-friendly, students could utilize their laptops.)

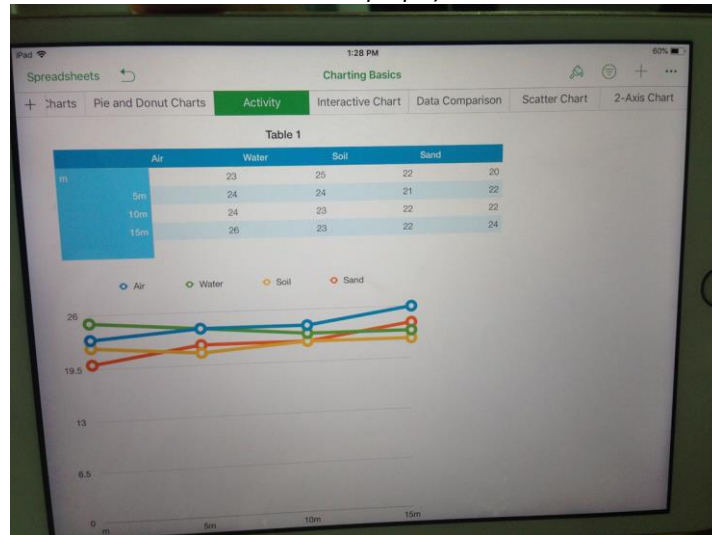


Figure 6. Numbers application to record data and graph. (Note: Lab activities (taking data and graphing): The students in the science lab conducted a lab activity to examine the impact of solar energy on various materials. Instead of using traditional pen and pencil methods, they utilized digital technology by recording data and creating graphs on tablets or smartphones using the Numbers application.)

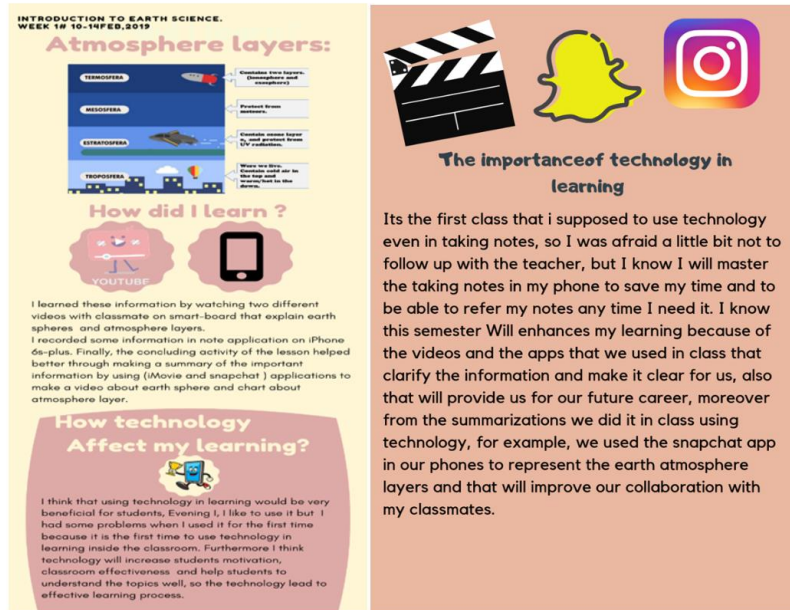


Figure 7. Canva application to prepare science journals. (Note: Science journals: As a final project, students utilized the Canva application to compile their science journals. On a weekly basis, they documented their acquired knowledge and detailed their learning process.)

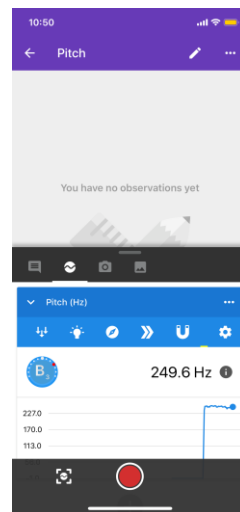


Figure 8. Using science journal application. (Note: Science Journal application: The pitch of sound was measured by students using the Science Journal app, which utilizes the microphone on their mobile devices.)

Theoretical Framework for the Study: Phenomenography

This qualitative study adopted a phenomenographic framework to explore the perspectives of pre-service math and science teachers on the use of mobile technology both inside and outside the classroom. Phenomenography is a research approach that seeks to understand the diverse ways in which individuals experience and interpret the world around them (Khan, 2014). By using this framework, the study aimed to uncover the various ways in which the participants in this group perceived and comprehended the innovative teaching approach incorporating mobile technology (Author, 2008; Han & Ellis, 2019).

Data Collection

Data for the study were collected from various sources, including semi-structured interviews with seven student volunteers, analysis of students' assignments and e-portfolios, and discussions conducted via Instagram. The study aimed to understand pre-service math and science teachers' perspectives on using tablets and smartphones to enhance their learning of Earth Science topics. Informed consent was obtained from all 56 participants before their participation in the study.

Data Analysis

The study utilized interviews, assignments, and Instagram discussions to examine the views of pre-service math and science teachers on mobile technology in teaching and learning. Semi-structured interviews were conducted with seven students after completing the course, recorded with consent, and transcribed for analysis. Triangulation was employed to ensure credibility, involving another expert to interpret the data and comparing findings for compatibility (Patton, 2002). Primary data from interviews, assignments, and Instagram discussions were included, providing a basis for the conclusions. Analysis utilized ATLAS-Ti software, employing inductive analysis to identify coding categories and comprehensively describe the variety of responses. An independent expert was involved in the coding process for consistency. The reliability of the data was assessed by comparing coding decisions using the inter-rater reliability formula:

Reliability= [number of agreements/(total number of agreements + disagreements)] (Miles & Huberman, 1994, p.64).

After re-evaluating the data, adjustments were made to the coding categories to address conflicting evidence. The inter-rater reliability levels for interviews, assignments, and Instagram discussions were calculated as 0.85, 0.91, and 0.93, respectively. Refining the coding categories resulted in agreement among the results. The categories included expectations, mobile technology, difficulties, understanding and learning, new approach to learning, and assignments. Select excerpts were included to support assertions and encourage in-depth discussions.

RESULTS

This section explores the perspectives of pre-service math and science teachers regarding the use of mobile technology in both in-class and out-of-class learning of science. The research methodology involved conducting semi-structured interviews, analyzing students' assignments, and examining discussions held on Instagram. Quotes and excerpts from the interviews, assignments, and Instagram discussions are indicated using shorthand notations. These notations include adding comments after the fact in parentheses, omitting unimportant and unrelated words using curly braces, and excluding inaudible words or sentences. To ensure privacy, pseudonyms have been replaced with labels such as S1, S2, S3, etc.

A deeper understanding of the students' opinions about the course and the way it was taught was gained through the analysis of data from semi-structured interviews, assignments, and discussions on Instagram. Quotations from the interviews, assignments, and discussions were used to support the results obtained. An independent expert in science education, who did not teach the course, also analyzed the same data and our findings were found to be compatible. Due to limited space, only a few quotations were chosen to support the findings, but they were representative of the other students. The data were categorized into several themes, which emerged while reviewing the transcripts, assignments, and discussions in Instagram. These themes included expectations, mobile technology, difficulties, understanding and learning, new approaches to learning, and assignments.

The pre-service math and science teachers come into a course with specific expectations about how it will be taught, what will occur, and how they will participate in the classroom. However, these students were taken by surprise when the instructor introduced a completely new teaching method centered around mobile technology. They had not anticipated that the instructor would replace traditional tools like pen and paper with mobile devices. The students' reactions suggest that they were not prepared for this type of learning environment,

where activities, note-taking, presentations, and even measuring and graphing would be conducted solely using smartphones and tablets.

S1: It such an amazing idea and actually I'm so excited to do it since nowadays everything relating to (mobile) technology so it gives us opportunities to get used to using it in a proper way.

S2: We never experienced this way before. So exciting! Since technology is playing an important role in education nowadays, I think that using smart phones or tablets to take notes or other activities is a good thing to do because it will save time, effort and it is hard to loose. For example. Taking notes {...}it is easier to share and restructure when needed, like adding more information.

S3: This is the first time to me using mobile technology to learn inside the classroom. And it affects my learning positively by {...} 1- Enjoying while sharing my work with the class. 2- Collaborating with my group to make the work by using apps. 3- Searching in the internet provides to me many options and information about the topic.

The use of mobile technology, such as smartphones and tablets, proved beneficial for pre-service math and science teachers' learning and comprehension of class concepts. These devices facilitated exploration, creative idea sharing, and discussions among classmates both inside and outside the classroom. Instagram was particularly noted as a platform for continued learning, where students engaged in science-related discussions and shared ideas with peers and the instructor. Some students who were quieter in face-to-face discussions felt more comfortable participating on Instagram. The collaborative and peer-learning opportunities were highly appreciated, as they empowered students to construct their own knowledge and develop a deep understanding of science concepts. The following quotations provide further insights into these perspectives.

S4: I learned through using a creative mobile application called VivaVideo, that helped me in combining texts, pictures, and voice record to end up with a meaningful summary video about earth spheres. I take my class notes using Microsoft Word and Note application in my iPhone mobile. I learned through Instagram discussion about the characteristics of each layer of the Atmosphere. I learned through using SnapChat application in my mobile technology, to create a short gif video that describes the four layers of the atmosphere. I used my mobile phone to open Wikipidia website and encyclopedia.com websites to define and learn the new words like trace gasses hail, tropical cyclone, storm surge, and vertical wind shear instead of interrupting the instructor and asking her. I learned about the classification of earth climate based on its region through scanning the QR code on the presentation slide. I used mobile application in my iPhone called "numbers" to organize my experiment data and create a line chart. I create my lap report using Microsoft PowerPoint application in my iPhone mobile. I learned through Instagram discussion about rocks and minerals; difference between glacier and iceberg; the doppler effect. I used my mobile technology to translate the new words using translation application. I learned using the simulation about making glaciers and ice sheets shrink and grow by changing temperature, precipitation, slope, and other variables. I learned through Instagram discussion about the difference between glacier and iceberg. I learned using the simulation that helped me in understanding how to guess the year to cause a change. I learned using the simulation about mechanical weathering that was very interesting and simplified the topic. I learned using the simulation about transform the rock equation. I learned using the simulation that shows how caves are form by the effect of rainwater, lava, and bacteria. I learned through a game that shows how soil treatment, amount of water, and incline effect the amount of soil...

Pre-service math and science teachers expressed that apps like Canva allowed them to unleash their creativity and conveniently organize their ideas for completing assignments. Conversely, certain students acknowledged that certain assignments, such as science journals, demanded significant time and effort but ultimately facilitated better comprehension and organization of their knowledge and ideas. Additionally, utilizing smartphones or tablets for quizzes was seen as a novel and beneficial approach. The following quotations delve into these notions.

S5: {...} The first one was science journal. This assignment was about writing what and how we learned in any way we liked, I used Canva as it was easy to use? and offered many options like no other programs/websites. I benefited a lot from doing this assignment as I did each science journal accordingly for its week which acted as a useful summary to recall the information for the quizzes as well as a way to study. Not only that, this assignment would help me to make studying journals for my students as it taught me how to be creative with my designs because students likes colorful things as well as how to write a summary in the first place.

S6: First competency is Assessment (6), I achieved this competency because in this course I did a new way of assessment by doing online quizzes. Second competency is Communication & Instructional Technology (7), this competency is the most one I achieved and did in this semester because Dr. Funda allows us to use our Mobile technologies inside the classroom and outside it. For example, science journal, It helped me to make a summary for the lesson, identify the main concepts, and remembering the information through writing it in my own words. My English language skill has improved through writing in my own words. Taking notes on my phone helped me to complete the science journal. Using Canva and Microsoft word programs in doing the science journal has contributed in enhancing my skill in using mobile technology. Which that it will help me as a future teacher to use the technology in an effective way that increase the student engagement.

The findings from interviews, assignments, and Instagram discussions of pre-service math and science teachers were summarized. Overall, students' views in interviews aligned with their responses in assignments and discussions. Most students had positive views of the course, particularly regarding the use of mobile technology in and out of class. In their science journal responses, they discussed their learning experiences and the role of mobile technology. Students appreciated using smartphones and tablets, interacting with classmates and the instructor, and engaging in activities that applied to real-life problems and complex scientific concepts. Some students mentioned challenges in assignments due to the amount of work and reliance on mobile technology. However, they felt a sense of accomplishment when using apps for investigation and acquiring new information. Despite concerns, the majority of students expressed satisfaction with the course and saw no need for changes. Students shared their thoughts on the course, including the teaching methods and the instructor, through interviews and their assignments. The course focused on utilizing mobile technology, such as smartphones and tablets, to engage students in investigative and exploratory activities, aiding in their understanding and knowledge acquisition. This approach also encouraged students to analyze systems and make connections to real-life situations, making their learning more meaningful. The use of mobile technology, particularly during group work and discussions on platforms like Instagram, enhanced students' self-learning and collaboration skills. Additionally, this approach promoted the use of mobile technology in teaching and learning, preparing students for their future roles as educators. One student highlighted the cognitive and practical benefits of using mobile technology in their learning journey.

S7: At the end, I will talk about the benefits of this course and how it develops me cognitively and practically and how it will help me as a future teacher. This course developed my collaboration skills, especially when I did the activities inside the classroom I did them with my colleagues which improve my communication and collaboration skills and that will help me in the future as a teacher, to collaborate and share ideas with other teachers. Furthermore, this course develops my technology practice because I used the mobile technology in different aspects in this course during the semester, and this will help me as a teacher because We are in a time of technology development and the future of education is "Technology".

DISCUSSIONS AND IMPLICATIONS

As technology continues to advance, education will undergo dismantling (Ahmad, 2020). To explore the views of pre-service primary math and science teachers regarding the use of mobile technology in learning Earth Science topics, this study aimed to contribute to the growing body of evidence on the effectiveness of mobile technology as a teaching tool. The researcher was particularly motivated to incorporate mobile technology in and out of the

classroom due to its ubiquitous nature in society. Additionally, students themselves are increasingly reliant on smartphones and tablets, making it beneficial for educators to harness these devices to support and enhance learning experiences. Prior research has highlighted various ways in which mobile technology devices can enhance teaching and learning, including facilitating engagement, communication, collaboration, and sharing of learning experiences among students (Bernacki, Greene, & Crompton, 2020; Ravizza, Uitvlugt, & Fenn, 2017). The present study further adds to this body of knowledge by demonstrating the positive effects of using mobile technology in teaching science topics, as evidenced by previous studies conducted by Crompton et al. (2016) and Kantar & Dogan (2015).

According to Mohammadi, Sarvestani, & Nouroozi (2020), the use of mobile technology in education presents new learning opportunities that go beyond traditional activities. Students can engage in simulations and construct their own learning, catering to their interests and needs. It also promotes self-directed and personalized learning, encouraging active engagement in class even while taking notes. Bere & Rambe (2019) found that mobile technology can enhance learning and engagement in physical and social spaces. For example, platforms like Instagram can be used for discussions and active student participation. Moreover, mobile technology allows for collaboration and communication between students and teachers, even at a distance, facilitating educational socialization. This is particularly beneficial for shy students who may feel more comfortable expressing their opinions on online platforms like Instagram. Mobile technology enables informal learning, self-directed based on individual needs and interests. Students can access additional resources and video content, broadening their knowledge on various topics such as global warming. Additionally, mobile technology provides various tools that support teachers in managing resources for learning experiences and aids in students' understanding and development of new knowledge. For example, science journal apps enable students to observe and record data or explore their surroundings. The accessibility and flexibility offered by mobile technology are essential, as students can access educational resources and their own notes anytime, anywhere (Zhang, 2016). This eliminates the need to carry heavy books and notebooks as all information can be accessed through a mobile device (Criollo-C & Luján-Mora, 2019; Bano et al., 2018). Furthermore, the risk of losing notes taken through mobile apps is minimal due to the possibility of backup. Another advantage of mobile technology in education is its ability to motivate students. The ease, interest, and fun associated with using mobile technology make education more enjoyable and can increase student participation (Criollo-C, Guerrero-Arias, Jaramillo-Alcazar, & Luján-Mora, 2021).

Ahmad's study (2020) emphasizes the necessity of incorporating mobile technology into educational systems rather than considering it an option. The findings highlight the increasing demand among generation Z and α students for personalized and customizable educational services. Educational institutions must embrace this trend to enhance students' learning experiences and equip them with the skills needed for a successful future. The integration of mobile technology in education not only benefits students' improvement but also enhances their competitiveness in the 21st-century job market. Leveraging mobile technology provides students with access to quality employment opportunities and fosters the development of essential skills required in today's rapidly evolving workplace. By utilizing mobile technology, educational institutions can promote productivity and innovation among students, preparing them to thrive in a technologically driven society.

In conclusion, the incorporation of mobile technology in educational systems is no longer a luxury but a necessity. The benefits of mobile technology, such as personalized learning experiences, improved collaboration, inclusivity, flexibility, and cost savings, highlight the need for educational institutions to embrace this trend. By doing so, we can empower students and equip them with the skills and knowledge necessary to succeed in the digital age and thrive in a rapidly changing world.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.)

Kurul adı= BTC Research Committee

Karar tarihi= June 24, 2019
Belge sayı numarası= N/A

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: Author % 100
2. No potential conflict of interest was reported by the author.

REFERENCES

- Ahmad, T. (2020). Student perceptions on using cell phones as learning tools Implications for mobile technology usage in Caribbean higher education institutions. *PSU Research Review*, 4 (1), 25-43, 1747 DOI 10.1108/PRR-03-2018-0007.
- Al-Fudail, M. & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51, 3, 1103-1110.
- Alvarez, C., Alarcon, R., & Nussbaum, M. (2011). Implementing collaborative learning activities in the classroom supported by one-to-one mobile computing: A design-based process. *Journal of Systems and Software* 84, 11 (Nov. 2011), 1961-1976.
- Bano, M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S., Aubusson, P (2018). Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence. *Computer Education*, 121, 30–58.
- Bere, A., & Rambe, P. (2019). Understanding mobile learning using a social embeddedness approach: A case of instant messaging. *Int. J. Educ. Dev. Using Inf. Commun. Technol.* 15, 132–153.
- Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2020). Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, 60, retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X19304321>
- Broda, M., Schmidt, A. & Wereley, M. (2011). Moses was on to something: A reflective analysis of the iPad tablet in field and clinical experiences. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp.3149-3153). Chesapeake, VA: AACE.
- Cakmak, Y.O., Daniel, B.K., Hammer, N., Yilmaz, O., Irmak, E.C., & Khwaounjoo, P. (2020). The Human Muscular Arm Avatar as an Interactive Visualization Tool in Learning Anatomy: Medical Students' Perspectives. *IEEE Trans. Learn. Technol.* 13, 593–603
- Calabrich, S. L. (2016). Learners' Perceptions of the Use of Mobile Technology in a Task-Based Language Teaching Experience. *International Education Studies*, 9(12), 120-136.
- Chen, F.H., Looi, C.K., & Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: a visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning* 25, 5 (Jul. 2009), 470-488. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 195-203
- Conole, G. & Culver, J., (2010). The design of Cloudworks: Applying social networking practice to foster the exchange of learning and teaching ideas and designs. *Computers and Education*, 54(3), 679–692.
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2021). Mobile learning technologies for education: Benefits and Pending Issues. *Appl. Sci.* 11. <https://doi.org/10.3390/app11094111>
- Criollo-C, S. & Luján-Mora, S. (2019). Encouraging student motivation through gamification in engineering education. *Adv. Hum. Factors Bus. Manag. Train. Educ.* 909, 204–211.
- Crompton, H., Burke, D., Gregory, K. H., & Gräbe, C. (2016). The use of mobile learning in science: A systematic review. *Journal of Science Education and Technology*, 25 (2), 149-160.
- Çubukçu, Z., Tosuntaş, Ş. B., & Kircaburun, K. (2017). investigation of pre-service teachers' opinions toward mobile technologies within the frame of technology acceptance model. *Asian Journal of Instruction*, 5(2), 1-18.
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where millennials end and Generation Z begins? <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Dündar, H. & Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior* 32 (Mar. 2014), 40-46.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>

- Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55(1), 333-341. doi:10.1016/j.compedu.2010.01.019
- Han, F. & Ellis, R. A. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology*, 10, doi:10.3389/fpsyg.2019.01414
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V. & Nesari, A. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30(4), 2477-2481. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.10.483
- Kantar, M., & Dogan, M. (2015). development of mobile learning material for 9th grade physics course to use in FATİH project: Force and motion unit. *Participatory Educational Research*, 2, 99-109, <http://dx.doi.org/10.17275/per.15.spi.2.12>.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (2), 34-43.
- Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Brasher, A., Jones, A., Scanlon, A., & Paletta, L. (2012). *Designing for inclusion through incidental language learning*. In *ICT for language learning*, 5th Edition. Limena, Italy: libreriauniversitaria.it. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/35113/>
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Lai, A. (2016). Mobile immersion: An experiment using mobile instant messenger to support second-language learning. *Interactive Learning Environments*, 24, 277-290. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113706>
- Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms for mobile learning: Framing research questions. In N. Pachler (Ed.), *Mobile learning: Towards a research agenda* (pp. 153-175). London: WLE Centre, the Institute of Education, University of London.
- Maher, D. & Kearney, M. (2013). Mobile learning in maths teacher education: Driving pre-service teachers' professional development. *Australian Educational Computing*, 27(3), 76-84.
- Mandell, S., Sorge, D. H., & Russell, J. D. (2002). Tips for technology integration. *TechTrends*, 46(5), 39-43. <https://doi.org/10.1007/BF02818307>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mohammadi, M., Sarvestani, M. S., & Nouroozi, S. (2020). Mobile phone use in education and learning by faculty members of technical-engineering groups: Concurrent mixed methods design. *Frontiers in Education*. 5 (16), doi: 10.3389/feduc.2020.00016
- Musti-Rao, S. & Walker, Z. (2017). Use of mobile technology in the classroom. Retrieved from: <http://www.council-forlearning-disabilities.org/infosheets-supporting-translation-of-research-to-practice>.
- Naismith, L., Sharples, M., Vavoula, G., & Lonsdale, P. (2007). Literature Review in Mobile Technologies and Learning. FUTURELAB SERIES, retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190143/document>
- Niess, M. L. (2006). Guest Editorial: Preparing teachers to teach mathematics with Technology.
- Odiakaosa, O.J., Dlodlo, N., & Jere, N. (2017). Teacher and learner perceptions on mobile learning technology: a case of Namibian high schools from the Hardap region. *Higher Education-An International Journal*, 1(1), 13-41.
- Author, (2008). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2).1-14.
- Prieto, J., Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. (2015). Mobile acceptance among pre-service teachers: A descriptive study using a TAM-based model. Paper presented at the, 118785 131-137. doi:10.1145/2808580.2808601
- [Ravizza, S.M., Uitylugt, M. G., & Fenn, K.M. \(2017\). Logged in and zoned out: How laptop internet use relates to classroom learning, *Psychological Science*, 28 \(2\), 171-180.](#)
- Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Burden, K. (2012). Mobilising teacher education: A study of a professional learning community. *Teacher Development*, 16.

- Seifer, T. (2017). Patterns of mobile technology use in teaching: the teacher perspective. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 13 (3), 1-16.
- Sharples, M., Amedillo Sanchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. In *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*, N. Balacheff, S. Ludvigsen, T.D. Jong and S. Barnes, Eds. Springer, Heidelberg, 233-249.
- Tayan, B. M. (2017). Students and Teachers' Perceptions into the Viability of Mobile Technology Implementation to Support Language Learning for First Year Business Students in a Middle Eastern University. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 74-82.
- The Economic Vision, 2030. (n.d.). Retrieved from <https://www.bahrain.bh/wps/wcm/connect/38f53f2f-9ad6-423d-9c96-2dbf17810c94/Vision%2B2030%2BEnglish%2B%28low%2Bresolution%29.pdf?MOD=AJPERES>
- UNESCO (2017). Supporting teachers with mobile technology: Lessons drawn from UNESCO projects in Mexico, Nigeria, Pakistan, and Senegal. Retrieved from <file:///E:/manuscripts/mobile%20technology/UNESCO%202017%20mobile%20techknology.pdf>
- Zhang, S. (2016). Mobile English learning: an empirical study on an app, English fun dubbing. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.* 11, 4-8.
- Zhao, Y., Hueyshan, T., & Mishra, P. (2001). Technology: Teaching and learning: Whose computer is it? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 348-355.

Makale Geçmişi:

Geliş: 06.05.2024

Kabul: 28.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/ Research Article

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGI YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Halime GÜNGÖR
MEB, Psikolojik Danışman/Söke RAM
gungor.halime@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3283-1250

Eğitim Uzmanı, Yaşar DİLBER¹
MEB, Okul Müdürü/Gürsu BİLSEM
yasardilber80@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7994-2786

Dr. İlkey GÜNER EŞERLER
MEB, Psikolojik Danışman/Kestel BİLSEM
guner.ilkey@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-5092-4736

Özet

Bu araştırma ile öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olup nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 383 öğretmen katılmıştır. Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden basit rasgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılıma sahip olduğundan analizlerde parametrik test istatistiği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin algı yönetimi taktiklerine ara sıra başvurduğu; okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyete, öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne, eğitim durumuna, mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğretmenin görev yaptığı ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerine yönelik örgütün hedeflerine ulaşabilmesi adına algı yönetimi ve taktiklerini etkili kullanabilmesi için eğitim programı hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticileri, algı yönetimi, algı yönetimi taktikleri

AN INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' USE OF PERCEPTION MANAGEMENT TACTICS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

This study aims to examine the use of perception management tactics by school administrators according to the perceptions of teachers in terms of various variables. The research is a descriptive research in survey model and quantitative research method was used. In the 2022-2023 academic year, 383 teachers working in different districts of Bursa province participated in the study. Simple random sampling method, one of the non-probability sampling methods, was used in sample selection. "Personal Information Form" and "School Administrators' Perception Management Tactics Scale" prepared by the researchers were used as data collection tools. Since the research data were normally distributed, parametric test statistics were used in the analysis. It was concluded that teachers occasionally resort to perception management tactics of school administrators; teachers' perceptions of school administrators' perception management tactics differed significantly according to gender,

type of school where teachers work, educational status, professional seniority, but didn't differ significantly according to the district where the teacher worked. Based on the results of the study, it is recommended to prepare a training program for school administrators to use perception management and tactics effectively in order to achieve organizational goals.

Keywords: School administrators, perception management, perception management tactics

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren içinde var olduğu çevrede yer alan canlı veya cansız bütün varlıklarla duyu organları yoluyla ilişki kurma çabası içerisinde girmektedir. Birey, duyu organları aracılığı ile çevresinde gelişen olayları algılamaya çalışırken aynı zamanda hem yorumlamaya hem de onları anlamaya, anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çevrede var olan bilgi yığınları duyu organları önce hissedilir daha sonra beyinde gerçekleşen birtakım aktiviteler sonucunda algılanmaya başlanır. Algıladığımız andan itibaren dışımızda gerçekleşen olayları anlama ve yorumlama aşamasına geçilmektedir. Bireyin çevresinde gördüğü, hissettiği, duyduğu, tattığı ve kokladığı her şeyin insan beyninde ve sinir sisteminde gerçekleşen bir dizi faaliyet sonucunda oluştuğu bilinmektedir (Bakan ve Kefe, 2012). Beyin ve onun olaylar veya dünya hakkında düşüncesi duyu yoluyla gelen verilerin üzerine inşa edilmektedir. Algı yalnızca fizyolojik ve mekanik bir veri edinme süreci değil aynı zamanda öznel olarak anlaşılan ve yorumlanan bir süreçtir (Démuth, 2013, s.13-19). Algılama, bizim dışımızda gelişen somut veya soyut nesnelere ait tüm duyuların yorumlanarak anlamlandırılması süreci olarak tanımlanabilir. Algı, insanın çevresinde meydana gelen olayların farkına varmasını ve anlamasını sağlaması açısından insan yaşantısını kolaylaştıran özelliğe de sahiptir. Algı yönetimi ise insanlık tarihi boyunca kullanılmış olsa da kavram haline gelmesi XX. yüzyılda olmuştur. Bu yöntemi ilk kavramsallaştıran ABD Savunma Bakanlığı olmuş ve daha sonra XXI. yüzyılda ise popülerliği artarak devam etmiştir (Derman, 2021; Elsbach, 2006, s.2; Kayabaş, 2021; Siegel, 2005; Tunç ve Atılgan, 2017). Elsbach (2006, s.12) algı yönetimini, izleyicilerin algılarını etkilemek için örgüt sözcükleri veya temsilcileri tarafından tasarlanan ve yürütülen eylemlerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Algı yönetiminin daha çok reklamlarda, pazarlamada, politikada ve askeri alanda yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Arğın, 2018; Savaş, 2022). Bu nedenle günümüzde algı yönetimi farklı sektörlerde olduğu gibi yönetim alanında da yaygın olarak uygulanmakta ve giderek daha önemli bir araç haline gelmektedir (Bughulashvili, 2013; Çamur, 2020, Zaman, 2007).

Algı yönlendirmelerini geçmişte televizyon ve yazılı basın yaparken, günümüzde sosyal medya yaratılan bu algıyla işlevini daha hızlı bir şekilde yerine getirebilmektedir. Modern dünya vatandaşı, parmaklarıyla yaptıkları küçük bir hareketle bilgiye anında ulaşarak, doğruluğunu araştırmadan ve süzgeçten geçirmeden yaymakta ya da algıyı yönetenlere bilinçli ya da bilinçsiz şekilde yardımcı olmaktadır. Doğru bilgilerin yanında, araştırılmadan doğruymuş gibi kabul edilen yanlış bilgilerin dolaşımında olması, algıların istenilen şekilde yönlendirilerek bireysel tepkilerin toplumsal tepkiye dönüşmesiyle infial ve kaos yaratacak tehlikeli durumlara yol açmaktadır. Algı yönetimini en çok etkileyen faktörlerin başında dijitalleşme gelmekle beraber dijitalleşme algı yönetimi sürecini son derece etkili hale getirmiştir (Mengü ve Türk, 2021, s.169). Yaratılan algının temel amacı ise hedeflediği kitlenin görüşlerini etkileyerek tutum ve davranış değişikliğiyle birlikte istenilen yönlendirmelere açık hale getirmektir (Arğın, 2021, s.5). Belirlenen hedeflere en hızlı, en kolay ve en az zararla ulaşmayı amaç edinen yönetim faaliyetleri de toplumlar üzerinde kamuoyu baskısı oluşturmak veya baskı gruplarını işe koymak yerine belirlenen hedeflere yönelik istek uyandırma ve ikna etme şeklinde bir dönüşüm geçirmiştir. Etkilenmesi beklenen hedef grup bu sürecin sonunda kendi iradelerine göre hareket ettiklerini düşünürken aslında bu şekilde düşünmeleri için özen gösterilerek hazırlanmış bir algı yönetimi faaliyeti ile karşı karşıya kaldıklarını fark etmemektedirler (Uylas ve Argon, 2020). Cabioğlu ve İşeri (2015)'ye göre baskı grupları, hedefleri doğrultusunda toplulukları manipüle ederken, bir topluluktaki küçük (etnik, dini veya resmi) fikir ayrılıklarını büyütebilmekte ve hatta algı yönetimiyle toplumları çatışmaya sürükleyebilmektedir.

Özer (2012) algının sözlük anlamının nesnel dünyayı duyu organları aracılığıyla öznel bilince aktarma olduğunu ifade etmiştir. Algı, dış dünyamızda yer alan soyut ve somut nesnelere ait duyuların yorumlanarak anlamlı hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Algı, herkese göre değişiklik gösterir ve her insana farklı şeyler ifade etmektedir (Dinçeli, 2020; Elnaga, 2012). Eraslan (2018, s.47), algı kavramının temelindeki en önemli öğenin "duyum", duyumun ise bireyin çevresinden duyu organları yoluyla elde ettiklerinin beyne iletilmesi, algılamının da duyuların çeşitli biçimlerde örgütlenip anlam kazanması ve yorumlanması olduğunu belirtmektedir. Jowah

(2015) algıyı, duyuşsal bilgileri organize etme, tanımlama ve yorumlama süreci olarak tanımlarken, insanların nasıl davrandıklarını, çevrelerini nasıl gördüklerini belirlediğini, dolayısıyla algı, algılayanın kendi gerçekleri olduğunu ifade etmektedir. Algılar o kadar güçlüdürler ki, gördüğümüz nesneleri nasıl yorumladığımızın, neye inanacağımızın ve bir duruma karşı nasıl tepki verip nasıl davranacağımızın en önemli yönlendiricileridir. Ota (2011) ise algı sürecini, duyuşsal uyarım (örneğin size tanıdık gelen bir koku hissettiğinizde çocukluk anılarının hatırlanmasını sağlaması), o uyarının beyinde düzenlenmesi -negatif veya pozitif bir değer yükleme- ve duyguların da işin içerisine girdiği yorumlama ve ifade etme şeklinde üç aşamaya ayırmıştır. Güney (2012) ise algılama sürecinin, çevreden gelen uyarıcıların kabulü, uyarıların işlenmesi, uyarıların kısa veya uzun süreli hafızada yer alan bilgilerle karşılaştırarak gelecekte kullanmak üzere hafızaya kaydedilmesi ve algılamanın sona ermesiyle birlikte ortaya bir tepkinin çıkması şeklinde dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda her insan, çocukluğundan, kültürel geçmişinden, değer yargılarından, inançlarından, diğer insanlarla etkileşiminden, eğitim seviyesinden, yaşadıklarından, gördüklerinden ve öğrendiklerinden, akranlarından veya rol modellerinden elde ettikleri bilgi, deneyim ve yorumlarıyla kendine ait bir algı örüntüsü oluşturur.

Tufan (2022) algıyı, uyarıların duyumsanmasından sonra bilişsel bir işleme tabi tutularak uyarıcının tanımlandığı, değiştirildiği, karşılaştırıldığı ve yorumlandığı zihinsel bir faaliyet olduğunu söyler. Barroso (2013) algının, insan bilgisinin temeli olduğunu vurgulayarak duyularımız tarafından algılanan bilgilerin, farklı entelektüel yeterliliklerle ilişkili bilişsel yetenekler de kullanılarak dünya hakkındaki bilgilerimizin oluştuğunu söylemiştir. Bir insanın entelektüel yeteneği bilgi türünü (duyuşsal, bilişsel vb.) değerlendirmek için beyne giren bilgileri analiz etme yeteneğidir. Bu bilgi daha sonra ona değer verecek şekilde yorumlanır. Bu nedenle algı, insan çevresi ile sürekli temas halinde olmasıyla birlikte yaşamları boyunca deneyimledikleri öğrenme fırsatlarına göre gelişir, büyür veya pekişir. Algı, çevremizdeki dünyaya ilişkin oluşturduğumuz duyuşsal deneyimimizdir. Çevresel uyarıların tanınmasını ve bu uyarılara tepki olabilecek eylemleri içerir. Bir nesneyi algıladığımızda zihnimizdeki görüntü ile kendisi arasında paralellik kurmakla kalmaz aynı zamanda sevgi ve nefret, iyi veya kötü gibi subjektif değerlendirmeler de yaparız. Bu bağlamda algı kişinin geçmiş yaşam deneyimlerinden, kültüründen, içinde yetiştiği çevreden ve geçmiş bilgi birikimlerinden bağımsız olmayıp oldukça karmaşık bir işleyişe sahiptir. Kişinin hayata bakışı, değer yargıları, semboller, inançlar, ideolojiler, yaşam deneyimlerinden oluşur ve buna duyuşsal algı denir (Can, 2008; Arğin, 2021). Algılama sürecinde duyu organlarının yanında bireyin o andaki isteği, beklentisi, hayata bakışı ve geçmişteki deneyim ve bilgi birikimi gibi konular da oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu anlamda, Güney (2012) algının simgesel algı (kültürün etkisinde kalan simgelere karşı algı), görsel algı (görme duyusuyla kazandığı algı), duyuşsal algı (algılama sürecindeki duyuşsal tutum ve düşünceler) ile seçici algı (kişilik özelliği, ilgi ve beklenti, ihtiyaç, değerler, geçmiş yaşantılarıyla ilişkili uyarılara yakınlık) olarak dört çeşidi olduğunu söylemiştir.

Teryima ve Anna (2016), her bireyin görüşlerinin, değerlerinin ve davranış tarzlarının benzersizliğinin, kısmen bireylerin çevrelerindeki dünya hakkında algıladıkları farklılıklardan kaynaklandığını, bireysel algıların tutumların oluşmasına katkı sunarken değerlerin, algıları şekillendirmeye yardımcı olduğunu ve tutumlar üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda algı, birdenbire meydana gelmez, öznel bir niteliğe sahip olup kişiden kişiye değişir ve yorumlanır. Algı yönetimindeki temel amaç, kişiye gerçeğe değil duyması gerekeni vermektir. Bu bazen bir bilgi olabileceği gibi bazen bir inanç, bazen de basit bir haz duyusu olabilmektedir. Zihin programlanabilir bir organ olduğundan bu oldukça kolay bir süreçtir (Savaş, 2022). Algıda öncelikli unsurun uyarı olması ve uyarıya yüklenebilecek duyuşsal bir anlam, uyarının başkaları tarafından kolaylıkla yönlendirilebilmesine, algıyı dış müdahaleye açık ve manipüle etmeye uygun hale getirmektedir. Yılmaz (2018) manipülasyonu, yetersiz, aldatıcı ve belki de taciz yoluyla başkalarının algısını veya davranışlarını değiştirme amacıyla yapılan psikolojik ve sosyal bir etki türü olarak tanımlamıştır. Günümüzde şirketlerden devletlere, medya devlerinden internet fenomenlerine kadar herkes algımızı etkilemeye, bize belli bir ürünü satmaya ya da belirli görüşleri empoze edip kabul ettirme çabası sergilemektedir. Bunu yapmanın en hızlı ve kestirme yolu ise aklımızın rasyonel tarafını devre dışı bırakarak duyuşsal ve irrasyonel yöntemlerle ikna etmeye çalışmaktır. İknanın etkili kullanımı, algının kalıcı olarak yönetilmesini sağlar (Doko, 2020; Tanrıoğen ve Sarı, 2019). Savaş (2022) algı yönetimini, dışarıdan alınan verilerin toplandığı yer olan duyuşsal organlarına uygulanan manipülasyon taktiği olarak değerlendirerek manipülasyonun önemine vurgu yapmıştır. Manipülasyon ikna sürecinde nasıl bir algı yaratılmak isteniyorsa o şekilde uyarıya maruz bırakarak algıyı yönlendirmede kullanılan etkili yöntemlerden biridir.

Algının kişiden kişiye değişiklik göstermesi, algıların bilinçli bir şekilde oluşturulabileceği ve dahası kitlelerin yaratılan algılara kolaylıkla inandırılabilmesi ve bu da algıların istenilen hedefe doğru yönlendirilebileceği anlamına gelmektedir (Bozkanat, 2021). Farklı baskı grupları, hedef kitlenin amaçlarına uygun hareket edebilmesi için, hedeflenen kitlenin duygularını, algılarını, düşünce sistemlerini, eylemlerini ya da davranışlarını etkileme çabası içerisindedir. Etkilenmesi gereken bireyler ya da gruplar bu sürecin sonunda kendi iradelerine göre hareket ettiklerini düşünürken, aslında bu şekilde düşünmeleri için özenle hazırlanmış bir algı yönetimiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu anlamda algı yönetimi, hedef kitlenin düşüncelerini etkilemek ve verilecek kararı yönlendirmek için yapılan faaliyetlerin bütününe denilmektedir (Cabioğlu ve İşeri, 2015; Kayabaş, 2020; Uylas, 2020). Shay (2019) algı yönetimini, rakibin kararlarını bizim lehimize etkilemek için tasarlanmış eylemler olarak tanımlamış olması algı yönetiminin kurgusal bir zemin üzerinde inşa edildiğini göstermektedir. Algı yönetimi, hedefin dikkatini çekmek, hedefin dikkatini çekebilecek konuyla ilgili bilgileri dikkat çekecek bir biçimde sunmak, bilgiyi hedefin hafızası veya deneyimleriyle tutarlı bir şekilde tasvir etmek/resmetmek, tutarlı kalabilmek için bilgileri tekrar tekrar iletmek ve hedef grup veya bireyin manipülasyonu anlamaması için çaba sarf etmek olarak dört süreci içermektedir (O'Neill, 1989, aktaran Callamari ve Reveron, 2003). Uylas (2020) ise başarılı bir algı yönetim sürecinin var olan algıları belirleme, izlenim ve etki oluşturma ile algıyı oluşturma ve yönlendirme olarak üç aşamadan oluştuğunu; algı yönetiminde başarılı olabilmek için üç aşamanın da atlanmadan, planlı ve dikkatli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Algı yönetimi bireyler veya gruplar açısından önemli olduğu kadar örgütlerin hedef ve amaçlarına ulaşabilmesinde çalışanların performansının artırması açısından yönetim kademesi için de önemli bir unsurdur. Bireysel algılar örgütsel davranış, örgütsel davranış da bireysel ve örgütsel başarıyı etkiler (Elnaga, 2012). Algısal farklılıklar her insana göre değişebilmekle birlikte bu farklılıkları anlamak, yorumlamak örgüt yöneticileri veya liderleri açısından önemli yönetim becerilerinden biridir (Pam, 2013). Liderlerin, algının nasıl yönetileceği konusunu dikkate almaları, yanlış bir algının alınacak örgütsel kararlarda olumsuz sonuçlara yol açabileceğini düşünmeleri gerekir. Çalışanların algılarına duyarlı liderler, olumsuz algıyı ortadan kaldırmak, olumlu bir algıyı pekiştirmek için iletişim becerilerini bir araç olarak kullanır (Otara, 2011). Algılar yönetiminin öğrenilebilir olması, belirli taktikleri içermesi, algı yönetimini örgütün hedeflerine ulaşması amacıyla yönetici veya liderlerin kullanabileceği ve geliştirebileceği bir stratejiye dönüştürmektedir. Sarı (2019), algı yönetiminde yöneticilerin veya liderlerin belirli taktikleri kullandığını ifade etmiş ve bu taktikleri; net hedeflere sahip olmak, bilgilerin tutarlı olduğundan emin olmak ve güvenilirliği artırmak, elde olan bilgileri pekiştirmek için çok yönlü kaynaklardan toplanacak kanıt ve verilere sahip olmak, algı yönetiminin başarılı uygulanabilmesi için çok az kişinin bilmesi (güvenlik), gerekli organizasyon ve propaganda hizmetleri (koordinasyon), bilginin tutarlı ve senkronize dağıtılması için gerekli olan hiyerarşik yapı ve en son olarak da çelişen bilgiler ortadan kaldırılarak doğrulanamayan ifadeler aracılığıyla algıyı yönetenler tarafından bilgilerin tekrar üretilmesi olarak sıralamıştır. Dolayısıyla bireyin davranışlarını anlamaya çalışmak onun algısını anlamaya çalışmak, algıyı yönetmek insanı yönetmek demektir denilebilir (Sarı, 2019; Zengin ve Bekmezci, 2021). Diğer örgütlerin yöneticilerinde olduğu gibi eğitim örgütlerindeki yöneticiler de çalışanların davranışlarını anlamak, yorumlamak, onların düşüncelerini etkilemek ve yönlendirmek adına çeşitli algı yönetimi taktiklerini kullanabilmektedirler. Eğitim örgütü yöneticilerinin algı yönetimi ve taktiklerini kullanması örgüt ve çalışanlar açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceği çeşitli araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Kılınç, 2021; Sarı, 2019; Korkmaz ve Koşar, 2023).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemi "Bursa ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- 5- Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumları eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte var olmuş ya da halen devam eden bir durumu var olan şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2023). Çepni (2021, s.100), betimsel çalışmaları genel olarak ortaya konan bir durumu aydınlatmak, standartlar çerçevesinde değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkararak incelenen durumu ayrıntılı şekilde tanımlamak ve açıklamak olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının var olan durumuyla betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2022-2023 istatistiklerine göre Bursa ilinde ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerindeki kamu okullarında görev yapan 41.638 öğretmen oluşturmaktadır. Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu'na göre evren büyüklüğü 50.000 olduğunda, örneklem büyüklüğünün .05 örnekleme hatası ile en az 381 olması önerilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılmış, verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya Bursa'nın farklı ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan 383 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kadın	206	53.8	53.8	53.8
Erkek	177	46.2	46.2	100.0
Toplam	383	100.0	100.0	
Eğitim durumu				
Lisans	300	78.3	78.3	78.3
Lisansüstü	83	21.7	100.0	100.0
Toplam	383	100.0	100.0	
Görev Yapılan				
Okul türü				
Okul öncesi- ilköğretim	93	24.3	24.3	24.3
Ortaokul	103	26.9	26.9	51.2
Ortaöğretim	135	35.2	35.2	86.4
Diğer	52	13.6	13.6	100.0
Toplam	383	100.0	100.0	
Mesleki Kıdem				
1-10	94	24.5	24.5	24.5
11-15	88	23.0	23.0	47.5
16-20	74	19.3	19.3	66.8
21-25	67	17.5	17.5	84.3
26 ve üstü	60	15.7	15.7	100.0
Toplam	383	100.0	100.0	
Görev Yapılan				
İlçe				
Merkez	292	76,2	76,2	76,2
Diğer	91	23,8	23,8	100,0

Toplam	383	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Tablo 1'e göre katılımcı öğretmenlerin %53,8'i kadın, %46,2'si erkektir ve %78,3'ü lisans mezunudur. %24,3'ü okul öncesi ve ilkokulda, %26,9'u ortaokulda, %35,2'si lisede, %13,6'sı diğer kurumlarda görev yapmaktadır. %24,5'inin mesleki kıdemi 1-10 yıl, %15,7'sinin mesleki kıdemi ise 26 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin %76,2'si merkez ilçelerde (Osmangazi, Nilüfer, Yildırım, Gürsu, Kestel), %23,8'i diğer ilçelerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Tanrıoğlu ve Sarı (2017) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma uygulaması için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde uygulama izinleri ve etik kurul onayı alınmıştır. Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri Ölçeği 22 maddeden ve tek boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,976 (Sarı, 2019), bu araştırmada ise .965 olarak hesaplanmıştır. Kişisel bilgi formunda bağımsız değişken olarak görev yapılan ilçe, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından yüz yüze iletişimle ve Google forms aracılığıyla toplanmıştır. Veriler öncelikle MS Excel programı kullanılarak tablolastırılmış, daha sonra SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2004) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov Testi puanların normal dağılıma uygunluğunu incelemeye kullanılır ve hesaplanan p değerinin .05'ten büyük çıkması durumunda puanların normal dağılımından anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda $p = .200$ ($p > .005$) olarak ölçülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin %5 güven aralığı için ± 2.58 , %1 güven aralığı için de ± 1.96 olması beklenir (Liu vd., 2005). Çarpıklık ve basıklık testinin sonuçlarına bakıldığında, çarpıklık değerinin .114, basıklık değerinin .632 olduğu, %1 güven aralığında beklenen aralıkta olduğu görülmektedir. Araştırma verileri normal dağılıma sahip olduğundan analizlerde parametrik test istatistiği kullanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri Ölçeği 5'li likert derecelendirme ile ölçeklenmektedir. Ölçekten en az 22 en çok 110 puan alınabilmekte ve ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin algılarının da arttığı anlamına gelmektedir (Sarı, 2019). 5'li likert ölçeklerine göre aritmetik ortalama değerlendirme aralıkları Tablo 2'de verilmiş, bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Tablo 2. 5'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Düzy
1.00-1.80	Hiçbir zaman
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Ara sıra
3.41-4.20	Çoğu zaman
4.21-5.00	Her zaman

Tablo 2'ye göre puanlardaki artış öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin algılarının yüksekliğini, azalma ise düşüklüğünü göstermektedir.

BULGULAR

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerine Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss	Düzy
Algı Yönetimi Taktikleri	383	2.88	4.05	Ara sıra

Tablo 3'e göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine ilişkin görüşlerinin "ara sıra" düzeyinde olduğu, ortalama değerinin $\bar{X}=2,88$ olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yöneticilerin algı yönetimi taktiklerine ara sıra başvurduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerini Kullanma Durumlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algı Yönetimi Taktikleri	Kadın	206	2.93	4.31	381	1.221	.047*
	Erkek	177	2.82	3.72			

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine [$t(381)=1,221, p<.05$] ilişkin algılarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,93$) okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2,82$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerini Kullanma Durumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Algı Yönetimi Taktikleri	Gruplar arası	10622.073	3	3540.691	91.78	.000*	Okul ö İlkokul- ortaöğretim Ortaokul- ortaöğretim
	Grup içi	146211.781	379	385.783			
	Toplam	156833.854	382				

* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine [$F_{(3,379)}=9,178, p<.05$] ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için Scheffe Testi yapılmıştır, okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,17$) görüşlerinin okul öncesi-ilkokul ($\bar{X}=2,68$) ve ortaokul ($\bar{X}=2,64$) öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerini Kullanma Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algı Yönetimi Taktikleri	Lisans	300	2.80	4.04	381	-3.363	.001*
	Lisansüstü	83	3.17	3.82			

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine [$t(381) = -3,363, p < .05$] ilişkin algılarının eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,17$) okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin algılarının lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=2,80$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının öğretmenlerin mesleki kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktiklerini Kullanma Durumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Algı Yönetimi Taktikleri	Gruplar arası	6057.685	4	1514.421	3.797	.005*	1-10/ 26 ve üzeri
	Grup içi	150776.169	378	398.879			11-15/26 ve üzeri
							16-20/26 ve üzeri
	Toplam	156833.854	382				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine [$F_{(5,377)}=4,407, p < .05$] ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için Scheffe Testi yapılmıştır, okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma düzeyine ilişkin mesleğinde 26 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,28$) görüşlerinin 1-10 yıl deneyimi olan ($\bar{X}=2,26$), 11-15 yıl deneyimi olan ($\bar{X}=2,27$) ve 16-20 yıl deneyimi olan ($\bar{X}=2,75$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri Kullanma Durumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Algı Yönetimi Taktikleri	Gruplar arası	8988.587	13	691.430	1.726	.054	
	Grup içi	147845.267	369	400.665			-
	Toplam	156833.854	382				

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine [$F_{(13,369)}=1,726, p > .05$] ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine ilişkin Bursa ilinde ilköğretim, ortaokul ve lise kademesindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 383 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve araştırmaya dayalı sonuçlar elde edilmiştir.

Robbins ve Judge'a (2013) göre insanların algılarının örgütsel davranış anlamında neden önemli olduğu neyin gerçek olduğundan ziyade insanların neyi gerçek olarak algıladıklarına göre şekillenmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Algı yönetiminde insanların yerleşik algılarını anlamlandırmak bireylerin nasıl ve neyden etkilendiği konusunda sağlam bir temel oluşturur ki bu anlamda yöneticilere yönelik mevcut algıların analiz edilmesi algı yönetiminde kritik bir noktadır (Aktepebaşı, Altınay ve Dağlı, 2018). Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerin algı

yönetimi taktiklerine ara sıra başvurduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Sarı (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerine ilişkin görüşleri “nadiren” olarak bulunmuş ve bu bulgu, yöneticilerin okullarda algı yönetimi taktiklerine nadiren başvuruyor olabileceği ya da öğretmenlerin aslında bir algı yönetimine maruz kaldıklarını fark etmemiş olabileceği, dolayısıyla yöneticilerin algı yönetimi kullanma konusunda oldukça başarılı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Uylas (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini kullanmalarına ilişkin görüşlerinin “sık sık”, Çoban (2019) tarafından yapılan çalışmada ise “her zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Trust ve Yeukai (2016) tarafından yükseköğretimde algı yönetimi taktiklerine yönelik farkındalığın değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretim görevlilerinin üniversite ortamında kullanılan algı yönetimi taktikleri konusunda farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyete, öğretmenin görev yaptığı okul türüne, eğitim durumuna, mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ancak öğretmenin görev yaptığı ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, ortaöğretim öğretmenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine, lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere, mesleğinde 26 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin 1-5 yıl ve 16-20 yıl deneyimi olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini daha fazla kullandığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Atalay (2019) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel strateji ve taktiklere ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete, öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler biçimde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde örgütsel strateji ve taktik kullandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Algı yönetimi taktiklerinin kullanılmasında veya kullanıldığının fark edilmesinde eğitim durumları, bireylerin bilgi düzeylerini, algıladıklarını yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri ile iletişim yeteneklerini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca Konan ve Çavuşoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini kullanma durumlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmış ancak bu çalışmadan farklı olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin algı yönetimi taktiklerini daha fazla kullandıklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Drory ve Beaty (1991), erkeklerin politik davranışlara karşı kadınlardan daha hoşgörülü olduğunu, katılımcıların kendi cinsiyetindeki politik manipülatörlere göre karşı cinsiyetteki politik manipülatörlere daha olumlu baktıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda algı yönetimi taktiklerini kullanan yöneticilerin cinsiyeti ile yöneticisinin algı yönetimi taktiklerini kullandığını ifade eden çalışanların aynı cinsiyetten olması kabul edilebilirliği etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerin kullandığı algı yönetimi taktiklerini ne zaman, hangi durumlarda kullandıklarının farkında olmaları ve algılarının yönetilmesine izin vermemeleri, farklı veri kaynaklarının kullanılmasıyla birlikte algı yönetiminin ve manipülasyonun önüne geçilebileceği, yaşanan duruma yönelik bilinçli farkındalıklarını artırmaları ve etkili karar verme stratejilerini kullanmaları önerilmektedir. Yöneticilerin ne zaman, hangi durumlarda algı yönetimine başvurdukları, hangi taktikleri ne sıklıkla kullandıklarına dair olgubilim (fenomenoloji) deseninde araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca örgüt hedeflerine taşıma amacına yönelik algı yönetimi taktiklerini kullanma konusunda eğitim yöneticilerine özgü eğitim programları hazırlanabilir. Yönetim anlayışında etik unsurlara dikkat eden, mesleğinde doğruluk ve dürüstlüğü ilke edinerek insani, toplumsal ve evrensel değerleri öncelikleyen, insanların kişilik haklarına saygılı davranan ve bu değerleri gözetken okul yöneticilerinin örgüt hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilmesi adına algı yönetimi taktiklerini kullanmasının örgüte yansımalarının olumlu kazanımlarının da olabileceği söylenebilir. Ancak, okul yöneticilerinin kullandığı algı yönetimi taktiklerinin örgüt iklimi, örgütsel motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgüt içi iletişim açısından örgüte yansımalarının çeşitli değişkenler açısından örgütsel davranış bağlamında değerlendirilebilecek farklı araştırmaların tasarlanabileceği önerilmektedir.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Etik kurul izninin verildiği üniversite Uludağ Üniversitesi olup iznin/onayın verildiği tarih 25.10.2022 numarası ise 2022-10 (resmi yazı sayısı: E-92662996-044-85394) sayılı oturumdur.

KAYNAKÇA

- Aktepebaşı, A., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2018). Teacher opinions regarding the perception management levels of school administrators. *Quality & Quantity*, 52, 215–221. Doi: 10.1007/s11135-017-0603-7.
- Atalay, A. (2016). Okul müdürlerinin algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arğın, E. (2018). Algı yönetimi ve sosyal medya: 2017 Anayasa referandumu üzerinden bir inceleme. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arğın, E. (2021). Algı, sosyal algı ve algı yönetiminin sosyal medyada kullanımı. USA: İKSAD Publishing House.
- Bakan, İ., & Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Barroso, C. (2013). Context, information's meaning, and perception. *8th Conference of the European Society for Fuzzy Logic and Technology (EUSFLAT 2013)*, Milan/Italy.
- Bozkanat, E. (2021). Algı yönetimi ve propaganda: Nazi Almanyası üzerinden bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 16(55), 74-94. Doi: 10.14783/maruoneri.822296.
- Bughulashvili, M. (2013). The perception process: Its application to work settings. *Journal of Business*, 2(1), 9-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabioğlu, M, T., & İşeri, S., Ö. (2015). Methodological approach in perception management. *Open Access Library Journal*, 2, 1-7. Doi: 10.4236/oalib.1101699.
- Callamari, P., & Reveron, D. (2003). China's use of perception management. *International Journal of Intelligence and Counter Intelligence*, 16, 1–15. Doi: 10.1080=08850600390121430.
- Can, A. (2008). The perception of reality and its effect on the behavioral change in the context of public relations. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14), 1-9.
- Çamur, Ö. (2020). Kamu yönetimi ve kurumsal algı yönetimi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(3), 851-890.
- Çepni, S. (2021). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık Basım Yayın ve Dağıtım.
- Çoban, B. (2019). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve algı yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Démuth, A. (2013). Perception theories. Slovakia: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Derman, G. S. (2021). Perception management in the media. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 11(1), 64-78.
- Dinçeli, D. (2020). Görsel düşünme ve algı. *İdil*, 67, 545-552. Doi: 10.7816/idil-09-67-11.
- Doko, E. (2022). Felsefe ve bilimde algı yönetimi. *Lacivert Dergi*, 92, 32-35.
- Drory, A., & Beaty, D. (1991). Gender differences in the perception of organizational influence tactics. *Journal of Organizational Behavior*, 12(3), 249-258.

- Elnaga, A. A. (2012). The impact of perception on work behavior. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 2(2), 56-71.
- Elsbach, D. K. (2006). Organizational perception management. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc Publishers.
- Eraslan, L. (2018). Sosyal medya ve algı yönetimi: Sosyal medya istihbaratına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). Sosyal psikoloji. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jowah, L. E. (2015). Manager's perception of what constitutes good management which should enhance productivity in institutions of higher learning. *European Journal of Business and Innovation Research*, 3(5), 49-67.
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayabaş, Y. E. (2020). Effect on perception and perception management on public diplomacy in public management. *Elm və İnnovativ Texnologiyalar (ESJR)*, 13, 12-30. Doi: 10.30546/2616-4418.13.2020.12.
- Kayabaş, Y. E. (2021). Effect of perception management on customer loyalty, company profitability and average lifetime. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Near East University, KKTC.
- Kılınç, M. (2021). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin algı yönetim taktikleri ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin örgütsel ikiye bölünlülük ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Konan, N., & Çavuşoğlu, D. (2018). The opinions of teachers on the levels of school principals' use of perception management. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10. Doi: 10.15345/iojes.2018.05.004.
- Korkmaz, Y., & Koşar, D. (2023). Teachers' views on the influence tactics used by school administrators. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1101-1128. Doi: 10.17152/gefad.1325095.
- Liu, C., Marchewka, J. T., Lu, J., & Yu, C. S. (2005). Beyond concern: A privacy-trust behavioral intention model of electronic commerce. *Information & Management*, 42, 289- 304.
- Mengü, M., & Türk, E. (2021). Digital perception management. (Ed. Karadoğan-Doruk, S., Mengü, S., & Ulusoy, E.). Digital Siege in. İstanbul: İstanbul University Press. Doi: 10.26650/B/SS07.2021.002.08.
- Otara, A. (2011). Perception: A guide for managers and leaders. *Journal of Management and Strategy*, 2(3), 21-24. Doi: 10.5430/jms.v2n3p21.
- Özer, M. A. (2012). Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 33, 147-180.
- Pam, W. B. (2013). Perceptual differences and the management of people in the organization. *International Journal of Applied Psychology*, 3(4), 102-108. Doi: 10.5923/j.ijap.20130304.02.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). Örgütsel davranış. H. E. Erdost - Çolak, H. E. (Çev). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Savaş, G. (2022). What is perception management and how is it done? <https://www.gulaysavas.com.tr/en/what-is-perception-management-and-how-is-it-done/#:~:text=Various%20impression%20management%20tactics%20include,appreciating%20others%2C%20or%20being%20consistent.>
- Shay, S. (2019). War, cognitive biases and perception management: The time has come. *Infinity Journal*, 6(4), 28-33.

- Siegel, P. C. (2005). Perception management: IO's stepchild? *Low Intensity Conflict & Law Enforcement*, 13(2), 117-134. Doi:10.1080/09662840500347314.
- Tanrıöğen, A., & Sarı, T. (2017). Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri (YAYT) ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. IV. *International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.461-462). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tanrıöğen, A., & Sarı, T. (2019). A study of scale development for determining the perception management tactics (PEMATS) used by School administrators. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(4), 805-840. Doi: 10.14527/kuey.2019.020.
- Teryima, S. J., & Anna U. V. (2016). Perception management: A strategy for effective decision making and productive managerial performance in business organizations: a survey of selected Manufacturing firms in Nigerai. *Journal of Business and Economics*, 7(1), 163-181. Doi: 10.15341/jbe(2155-7950)/01.07.2016/014.
- Trust, N., & Yeukai, M.S. (2016). Wait for time to heal a severely battered image: Positing perception management in higher and Tertiary Institutions in Zimbabwe. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3, 2, 107-114.
- Tufan, R. B. (2022). Olumsuz algı yönetimi biçimi olarak inkarcıların Kur'an'da tuzak kurma eylemleri. *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), 249-267. Doi: 10.46595/jad.1095317.
- Tunç, A., & Atılğan, A. (2017). Algı üzerine kurulu yönetsel bir anlayış: Algı'nın yönetimi. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 3(3), 228-238.
- Uylas, S. D., & Argon, T. (2020). Developing Perception Management Scale (Administrator Version): A Study on Validity and Reliability. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (29 Ekim Özel Sayısı), 3302-3320. Doi: 10.26466/opus.689102.
- Uylas, S. D. (2017). Okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ve algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Uylas, S. D. (2020). Developing perception management scale (administration version): A study on validity and reliability. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3302-3320. Doi: 10.26466/opus.689102.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zaman, K. (2007). Perception management a core IO capability (Doctoral dissertation, Monterey, California. Naval Postgraduate School).
- Zengin, Ş., & Bekmezci, M. (2021). Algı yönetimi ve işletmeler açısından önemi. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (UTISGAD)*, 1(1), 37-52.

Makale Geçmişi:

Geliş: 01.5.2024

Kabul: 28.05.2024

Yayın: 31.05.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI¹

Handan DUYURAN

Amasya Üniversitesi

handanduyuran@gmail.com

0000-0002-2825-7460

Prof. Dr. Adem BAYAR

Amasya Üniversitesi

adembayar80@gmail.com

0000-0002-8693-9523

Özet

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek ve yaşanan bu sorunlara yönelik olası çözüm önerileri ortaya koymaktır. İlgili çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kartopu (zincirleme) örneklem tekniğiyle belirlenmiş 8 eğitimciden oluşmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış; elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Buna göre katılımcılar sorun kavramını; sıkıntı, çözülmesi gereken durum, problem, istenmeyen durum ve pürüz olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları; zaman yetersizliği, veli tutumları, öğretmen tutumları, yetersiz fiziki koşullar, materyal yetersizliği, akran zorbalığı, mevzuat sorunları, değerlendirme sorunları ve ulaşım sorunları olarak belirlemişlerdir. Katılımcılar kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için bilgilendirme, iş birliği, empati ve hoşgörü, materyal temini, fiziki şartların iyileştirilmesi, denetim, psikolojik destek ve müfredatın iyileştirilerek geliştirilmesi şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar elde edilen tüm bulgular ışığında; eğitimin her kademesinde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de birtakım sorunlar olduğu bu sorunların üstesinden gelinmesi için eğitimin tüm paydaşlarına sorumluluk düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, kaynaştırma eğitimi, sorun.

PROBLEMS ENCOUNTERED IN INCLUSIVE EDUCATION AND SOLUTIONS

Abstract

The aim of this study is to determine the problems experienced in inclusive education and to offer possible solutions to these problems. The relevant study was organized with a phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 8 educators determined by snowball (chain) sampling technique. Semi-structured interview technique was used in the research; The obtained data were analyzed with the descriptive analysis technique. Accordingly, the participants defined the concept of problem; They expressed it as distress, a situation that needs to be solved, problem, undesirable situation, and problem. Participants explained the problems encountered in inclusive education; They identified these as lack of time, parent attitudes, teacher attitudes, inadequate physical conditions, lack of materials, peer bullying, legislative problems, evaluation problems, and transportation problems. Participants made some suggestions to overcome the problems experienced in inclusive education, such as information, cooperation, empathy and tolerance, material supply, improvement of physical conditions, supervision, psychological support, and improvement and development of the curriculum. In light of all the findings obtained by the researchers; They concluded that there are some problems in inclusive education, at all levels of education, and that all stakeholders of education have a responsibility to overcome these problems.

¹ Bu çalışma Prof.Dr.Adem BAYAR'ın danışmanlığında Handan DUYURAN'ın Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetim Bilim Dalı yüksek lisans programı kapsamında hazırlamış olduğu seminerden üretilmiştir.

Keywords: education, inclusive education, problem.

GİRİŞ

Toplamları derinlemesine etkileyen, önemli bir etkinlik alanı olan eğitimin, meslek ilkeleri ve etik değerlerinin hayata geçirilme biçimi, toplumdaki kişilerin karakterlerinin şekillenmesinde etkin rol oynamaktadır. Türkiye nüfusunun neredeyse tümünü ilgilendiren bir kamu hizmeti olan eğitimin insanlara sunumunda eşitlik, adalet ve tarafsızlık gibi temel ilkelerle ilerlemek, kamu görevlileri için önemli bir yükümlülüktür ve bu hizmetten faydalanan insanlar için temel bir haktır (Aydın, 2003). Eğitim sistemi değişen dünya koşullarına uyum sağlaması için bütün bireylerin gerekli nitelik ve becerilerle donatılmasını sağlamakla görevlidir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren insanlar ve özel ihtiyaç sahibi insanların uyumunu sağlama konusunda önemli bir unsur oluşturmaktadır (Ereş & Canaslan, 2017). Ancak kaynaştırma eğitimi süreciyle ilgili zaman zaman güncel ve yazılı medyada nahoş olayların yaşandığına dair haberler yer almaktadır. Örneğin ulusal medyada yer alan bir haber de “Zonguldak Ereğli’deki bir lisede, özel ihtiyaç sahibi bir öğrenciye, sınıf arkadaşları tarafından şiddet uygulandı, alay edildi, yaşananlar kameraya kaydedildi” (ngazete, 2022) iddiaları yer almaktadır. Özel gelişim gösteren kişilere karşı yaşanan tüm bu negatif tutumları değiştirmede, öğrencilerin yardımseverlik, hoşgörü ve saygı değerlerini güçlendirmede, empati rolünün belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında etkin bir unsurdur (Uysal, 2019). Özel ihtiyaç sahibi kişilerin farklılıklarıyla yaşamayı, bu farklılıkların kabul edilmesini ve o kişilerin duygu ve düşüncelerinin bizimkiler kadar değerli olduğunu kavrayabilmek için desteklenmesi gereken beceri empatik beceridir (Önder, 2015). Nitekim kişilerin toplumsal anlamda karşılaştıkları sorunların ana sebebinin empatik becerilerindeki yoksunluk ve yetersizlik olduğu kabul edilebilir (Ersoy & Köşger, 2016).

Ulusal medyada yer alan başka haber de ise; “Afyonkarahisar’da bir ilkokuldaki 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları için hazırlanan gösteride 23 kişilik sınıfta dikkat eksikliği olduğu gerekçesi ile bir öğrencinin gösteri grubundan çıkarılıp köşede ayrı tutulması sosyal medyada büyük tepkiye neden oldu, İl Milli Eğitim Müdürlüğü konuyla ilgili inceleme başlattı” (NTV, 2023) cümleleri yer almaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) öğretmen kılavuz kitabı içeriğinde; “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, zihinsel, davranışsal, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde bir eğitim öğretim programı oluşturulmalıdır. Yetenekleri veya engellilik durumları ne olursa olsun, bütün öğrenciler okul etkinlik ve faaliyetlerinde eşit şekilde katılım sağlayarak, saygı görme, takdir edilme ve arkadaşlık geliştirme fırsatlarıyla tüm yetenek seviyelerinden yaşatları ile etkileşim kurma hakkına sahiptir” ilkesine yer verilmektedir. Özel ihtiyaç sahibi bireylerin, gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması gereken kaynaştırma eğitim uygulamalarında; yönetici, öğretmen, alan uzmanı, veli ve öğrenci, eğitim-öğretim sürecinde iş birliği içinde ekip ruhuyla hareket etmelidirler (Karaoğlu, 2022). Yapılan bazı çalışmalarda yukarıda sıralanan eğitim paydaşlarının kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve konuyla ilgili yoğun bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiğine değinilmiştir (Çelik, 2006). Ayrıca Nar ve Tortop’un (2017) yaptıkları çalışmada, özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan uygulamaların ve destek eğitim odalarının yeterli ve zengin materyal ile uygun eğitim-öğretim ortamına sahip olmadığı belirtilmiştir.

Yukarıda değinilen gerekçelerden dolayı kaynaştırma eğitim uygulamalarında yaşanan sorunların derinlemesine incelenmesi ve çözüm önerileri sunulması için ilgili çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, kaynaştırma eğitim uygulamaları ve yaşanan sorunlar ile çözüm önerileri konusunda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma ile eğitimcilerin görüşlerinin, yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin derinlemesine incelenmesi konusunda, ilgili araştırma alana katkı sağlaması amacıyla yapılmıştır.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında; eğitimin tanımı, kaynaştırma eğitimi ve önemi, kaynaştırma eğitim uygulamaları tarihçesi, kaynaştırma eğitim uygulama türleri ve kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitimin Tanımı

Eğitim kişinin duygusal, bedensel, zihinsel, toplumsal davranış ve becerilerinin istenilen doğrultuda geliştirilmesi ve kişiye yeni bilgiler, beceriler ve davranışlar kazandırılması sürecinde gösterilen çabaların tümüdür (Akyüz, 1982). Eğitim insanlığın var olmasıyla beraber, uygulama biçimi değişiklik göstermiş olsa da her toplumda yaşanan

bir eylem olmuştur (Varış, 1981). Bir etkileşim olan eğitimin gerçekleşmesi için mutlaka sosyal bir ortama ihtiyaç vardır. Sosyal ortamın oluşması için toplum ya da topluluğun olması gerekir (Ersözlü ve diğerleri, 2009). Çünkü var olduğu doğa içinde mücadele eden insanoğlu, bu mücadelede başarılı olmak adına mecburi bir iş birliği alanına girerek çevresiyle iletişime geçmiştir. Bu etkileşimle kişi, değişim göstermiş ve yeni davranışlar, beceriler edinmiştir. İnsanoğlunun davranışlarını değiştiren bu eğitim süreci öğrenmenin olduğu her durumda böylelikle var olmuştur (Varış, 1981; akt; Gültekin, 2020). Ayrıca toplumların varlığını devam ettirmelerini, gelişmelerini ve sürekliliğini sağlamak için de bir eğitim etkinliğine ihtiyaç duymuşlardır (Ersözlü ve diğerleri, 2009). Her toplumda farklılık gösteren eğitim sistemi, insan yetiştirme biçimi ve kültürel bir farklılık olarak tarihin her döneminde dikkatle izlenmiştir. Eski seyyah ve yazarların eserlerinde toplumların sahip olduğu farklı eğitim sistemleri ile ilgili birçok bilgiye ulaşılmaktadır. Ayrıca tarih boyunca bazı toplumların diğerlerinden nitelikli ve üstün yapıda olmaları onların uyguladığı mükemmel eğitim sistemine bağlanmıştır. Bilim dünyasında eğitim biliminin net olarak oluşup gelişmesiyle beraber eğitim amaçlı çalışmalar yapıp raporlar verilmeye; farklı eğitim sistemlerini inceleyen, bu sistemleri karşılaştıran merkezler kurulmaya, uluslararası anlaşmalar yapılmaya başlandığı görülmüştür (Ergün, 1985).

İnsanoğlunun bilim ve teknolojide özellikle son yüzyılda gerçekleştirmiş olduğu büyük ilerleme ve yenilikler; toplumda birçok alanda değişime neden olduğu gibi eğitim alanında da hem olumlu hem olumsuz değişimler yaşanmasına neden olmuştur (Özdemir, 2011). Günümüzde yaşanan hızlı değişimle bilginin karmaşık ve yoğun olması onu kullanan kişileri sınırlamaktadır. Eğitim ise bilgiyi elde etme yollarını daha sistemli hale getirerek, bilginin kullanılmasında bireylere daha seçici ve bilinçli olmayı öğretip, öğrenme yol ve yöntemlerini bulmalarını sağlayıp, kişilere daha geniş hareket alanı oluşturmaktadır. Böylelikle değişen dünya düzeninde insanların yeniden eğitilerek yeni şartlara uyumlu hale getirmede eğitimin çok önemli katkılar sunduğu görülmektedir (Balay, 2004).

Kaynaştırma Eğitimi ve Önemi

Özel eğitim kavramı, özel ihtiyaç sahibi bireylerin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede ifade edildiği üzere özel ihtiyaç sahibi bireyler kendi aralarında farklı gruplara ayrılırken, özel eğitim ortamları da kendi aralarında farklılaşmakla birlikte, özel ihtiyaç sahibi bireylerin normal eğitim kurumlarındaki normal sınıflara yerleştirilme biçimi “kaynaştırma” olarak adlandırılmıştır (Gök & Erbaş, 2011). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma uygulamalarını “özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile beraber özel ve resmi; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2006). Ülkemizdeki uygulamalar incelendiğinde, 1983’lü yıllardan itibaren artan oranda özellikle 1997 yılında çıkan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile daha da yaygınlaşan, kaynaştırma eğitimi adı altında, özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim gördüğü gözlenmektedir (Dolapçı & Demirtaş, 2016). Bireylere birlikte yaşamayı öğrenme fırsatı veren kaynaştırma eğitimi normal ve özel eğitimden çok farklı ve kapsamlıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okulun programlarında, yapısında, öğrenme-öğretme ortamlarında ve öğretmen eğitiminde birtakım değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir (O’Neil, 1994, akt; Cankaya & Korkmaz, 2012).

Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları Tarihçesi

Türkiye’de 1997 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin peşinden 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006 yılında kaldırılmış ve ardından 31 Mayıs 2006 tarihinde yeni Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği olarak yayımlanmıştır. Ancak sözü edilen yönetmelik 2009 yılında 2 kez, 2010 ve 2012 yıllarında birer kez değişime uğramıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de 31 Mayıs 2006 tarihli yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır (Yazıcıoğlu, 2020). 2008 yılında çıkarılan genelgede tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitim uygulamalarına yer verilmiştir (MEB, 2008). 2015 yılında Destek Eğitim Odalarının Açılması adlı genelgede; kaynaştırma-bütünleştirme yolu ile eğitim-öğretim uygulamaları dahilinde normal gelişim gösteren akranları ile beraber, aynı sınıf ortamında eğitimlerine devam eden özel ihtiyaç sahibi öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve eğitim kurumlarında Destek Eğitim Odası açılması zorunludur.” hükmü yer almıştır. (MEB, 2015). 2017 yılında yayınlanan genelge ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konulu genelge “Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” ismini almıştır (MEB,

2017). 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme-Görevlendirme Yönetmeliği” kapsamında yapılan değişiklikle ilk ve tekrar yönetici görevlendirmelerinde Destek Eğitim Odasında görev yapmış yönetici ve öğretmenlere ek puan verilme hakkı getirilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2021).

Kaynaştırma Eğitim Uygulama Türleri

Bir süreç olarak ele alınan ve farklı yerleştirme planlarının yer aldığı kaynaştırma eğitimi uygulamaları, bir yelpaze olarak değerlendirilebilir. Yelpazede farklı kaynaştırma uygulamaları yer aldığı için tek bir kaynaştırma uygulamasından söz edilemez. Kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, özel sınıf, yatılı özel eğitim okulu ve gündüzlü özel eğitim okulu şeklinde olabilir. Bu alt başlıklar yelpazede yer alan, kişilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre karar verilen, seçenekleri bulunan uygulama biçimleridir (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). Yapılan bir başka araştırmada ise kaynaştırma eğitimi tam kaynaştırma (full inclusion), tersine kaynaştırma (reverse inclusion), küme modeli (cluster model) ve sosyal kaynaştırma (social inclusion) modeli olarak 4 alt kategoriye ayrılmıştır (Guralnick, 2001, akt; Yazıcıoğlu, 2018).

- Tam zamanlı kaynaştırma: 2018 Özel Hizmetler Yönetmeliği kapsamı içinde, eğitimin tüm kademelerindeki dersler için aynı sınıfta eğitim alan bir özel ihtiyaç sahibi öğrencinin normal akranlarıyla birlikte eğitim alması olarak tanımlanmaktadır.
- Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel ihtiyaç sahibi öğrenciler özel eğitim sınıflarına girerler. Öğrencilerin normal sınıfta öğrenebilecekleri ders ve konularda eğitim aldıkları bir modeldir.
- Kaynak oda destekli kaynaştırma: Özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin kaydının normal sınıfta olduğu, fakat öğrencinin özel desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda destek eğitim odasına alınıp özel eğitim öğretmeni tarafından desteklendiği eğitim modelidir (Batu & İftar, 2005).
- Yatılı özel eğitim okulu: Özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin 24 saatlerini, haftada 5-7 gün ve yılın 8 ayını okulda geçirmelerini gerektiren eğitim uygulamasıdır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1988).
- Gündüz özel eğitim okulu: Özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin özel durumlarına göre ayrı bir okulda; fakat yalnız gündüz eğitim aldıkları gün içinde eğitim sonrası evlerine döndükleri eğitim uygulamasıdır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1988).
- Özel sınıf: Dünyada ve ülkemizde özel ihtiyaç sahibi kişiler için yaygın olarak uygulanan eğitim modellerinden biri de özel sınıflardır. Özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin ders saatlerini aynı özellikteki akranlarıyla geçirdiği, ders dışında normal gelişim gösteren akranlarıyla olmasını sağlayan özel sınıflar; sınırlı olsa da özel ihtiyaç sahibi öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikteliklerini sağladığı için kaynaştırma uygulaması kapsamına alınmaktadır (Lewis & Doorlag, 1987, akt; Sucuoğlu, 1996).
- Küme modeli: Özel ihtiyaç sahibi öğrencilerden oluşan küçük bir grubun normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan öğrenim programına eklendikleri kaynaştırma uygulamasıdır (Guralnick, 2001, akt; Yazıcıoğlu, 2018).
- Tersine kaynaştırma: Normal gelişim gösteren öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda çevrelerinde yer alan kaynaştırma uygulamasında bulunan özel eğitim kurumlarında yer alacak sınıflara kayıt yaptırmaları olarak tanımlanmaktadır (Atkın, 2011).
- Sosyal kaynaştırma modeli: Farklı sınıflarda yer alan özel eğitim ihtiyaç sahibi öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile sosyal ilişki fırsatlarının planlandığı kaynaştırma modeli ise sosyal kaynaştırma uygulama modeli olarak tanımlanmıştır (Guralnick, 2001, akt; Yazıcıoğlu, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarında kişilerin ihtiyacına göre belirlenip, planlanıp uygulanan eğitim süreci; yönetici, öğretmen, alan uzmanları ve veliler tarafından iş birliği içinde titizlikle yürütülmelidir (Karaoğlu, 2022). Yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dair bilgileri ve bakış açılarındaki farklılıklar, kaynaştırma eğitiminde düşüncelerin ve stratejilerin istendik şekilde uygulanmasında farklılık oluşturmaktadır (Çankaya & Korkmaz, 2012). Her kademe ve türdeki eğitim kurumlarında görev alan yönetici, öğretmen ve alan uzmanların özel sahibi öğrencilere yönelik, gerçekleştirdikleri çalışmalar, karşılaşılan zorluklar, kaynaştırma eğitiminin önemi ve verimliliğinin artırılması noktasında ele alınması gereken konulardır (Karaoğlu, 2022).

Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinden yola çıkarak; özel ihtiyaç sahibi bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması, topluma uyumlarının sağlanması, öz yeterliliklerinin artırılarak duygusal ve bilişsel gelişimlerine destek olunması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Kargın,2004). Özel ihtiyaç sahibi kişilerin eğitim-öğretiminde doğrudan ya da dolaylı etkisi olan bütün paydaşların pozitif görüşte ve olumlu tutum içinde olmaları kaynaştırma uygulamasının başarılı olması için önemli bir unsurdur (Sarı, 2003). Ereş ve Canaslan (2017) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin özel ihtiyaç sahibi öğrencileri okula kayıt etmede isteksiz olmalarının, eğitim-öğretim sürecine yansıdığını ve özel ihtiyaç sahibi öğrencinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca okul yöneticilerinin henüz kayıt sürecinde başladıkları negatif ayrımcılığa eğitim-öğretim sürecinde de devam ettiklerini belirtmişler, bu olumsuz tutumun okul yöneticilerinin kişisel görüşleri olabileceği gibi öğretmen baskılarının da okul yöneticilerini bu olumsuz tutuma yönlendirmiş olabileceğini değinmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarıya ulaşmada anahtar olan etmenlerden biri sınıf öğretmenlerinin sınıflarına özel ihtiyaç sahibi öğrencilerini kabul etmekte daha olumlu tutum içinde ve kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için çabalamakta daha istekli ve kararlı olmalarıdır. Kaynaştırma eğitim uygulamaları öğretmenlerin eğitim-öğretim becerilerini geliştirerek kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler özel ihtiyaç sahibi öğrencilerinde sosyal ve akademik ilerlemeyi gördüklerinde motive olurlar. Mesleki deneyim kazandırarak, kişiler arası farklılıkları kabullenmelerini sağlar. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personellerle iş birliği ve iletişimini artırır. Ayrıca özel ihtiyaç sahibi öğrencileri için uygulanan öğretim tekniklerinden, normal gelişim gösteren öğrencileri içinde yararlanabilirler (Gök, 2013). Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarıya ulaşmak için öğretmenlerin, rehberlik uzmanlarının, okul yönetiminin ve ailelerin etkisi çok belirleyicidir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim hayatına yeni başlayacak olan kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerine karşı çok daha hassas yaklaşımları beklenmektedir (Demir & Seçil, 2011).

Soodak ve Podell (1993), çalışmalarında öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, mesleki yeteneklerine güvenlerinin yüksek olduğunu ve sınıf içinde zorluk yaşayan öğrencilerinden vazgeçmek yerine öğrencileriyle pozitif yönde çalışmaya istekli olarak onlarla daha fazla zaman harcadıklarını öne sürmüşlerdir. Fakat öz yeterlik algısı düşük öğretmenler, sınıf içinde aynı durum yaşandığında daha az istekli kalmaktadırlar. Öz yeterlik algısı ne kadar fazla ise sabır, çaba ve dayanıklılık o derece yüksektir (Pajares, 1996). Bu durum özel ihtiyaç sahibi öğrencilerle çalışan öğretmenlerde çok daha belirgindir, çünkü daha yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler olmayanlara kıyasla özel ihtiyaç sahibi öğrencilerine karşı daha anlayışlı ve sabırlıdırlar (akt; Dolapçı & Demirtaş, 2016).

Kaynaştırma eğitim uygulamalarında başarıya ulaşmak ve sorunların üstesinden gelinmesi için iş birliği içinde olan tüm paydaşların yanı sıra veli unsurunun dikkate alınarak aile katılımının sağlanması da önemlidir. Çünkü özel ihtiyaç sahibi öğrencinin edindiği tüm becerileri hayata aktarması ve kazanımlarının kalıcı olması noktasında ailelerin büyük önemi vardır (Erden & Aslan, 2022). Birçok ülkede özel ihtiyaç sahip çocuğu olan anne-babaların eğitimde aktif rol oynamaları yasalarla belirlenmiştir ve zorunludur. Özellikle kaynaştırma eğitim programına dahil olacak öğrencinin değerlendirilmesi, bireysel eğitim programının hazırlanması ve uygulanacak olan eğitim-öğretim programlarının değerlendirilmesi aşamasında ailelerin ya da onları temsil edecek olanların katılımları zorunlu olarak kabul edilmiş ve bunu sağlayacak yasalar getirilmiştir (Lewis & Doorlag, 1987, akt; Sucuoğlu, 1996). Bu bağlamda velilerin kaynaştırma eğitim uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması özel ihtiyaç sahibi öğrencinin akademik gelişiminde ve sosyal uyumunda yeterli yardımı almasını engelleyecektir (Kapucu ve diğerleri, 2020).

Kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin eğitim aldığı bir ortam olmaktan ziyade, öğrencinin ihtiyaçlarının karşılandığı, sosyal bir ortam olarak değerlendirilmesi gerektiği kabul edilmelidir (Aykara, 2011). Çocukların akranlarıyla ilişkisi sosyal uyumunu gösterir (Işık, 2007). Çünkü özel ihtiyaç sahibi bireyler, normal gelişim gösteren yaşlıları ile aynı ortamda olduğunda yaşlılarından davranış öğrenmekte ve motivasyonları artmaktadır (Cargan & Schmidt, 20011, akt; Kapucu ve diğerleri, 2020). Özellikle okulöncesi eğitiminde teneffüs zamanının olmaması, özel ihtiyaç sahibi öğrencinin akranları ile kesintisiz olarak aynı ortamda olmasını sağlamak ve okulöncesi eğitiminin günlük program akışında yer alan selamlaşma, oyunlar, etkinlikler ve yemek zamanı gibi birçok sosyal etkileşim davranışının olması gereken doğal ortamlarında gerçekleşmesi adına fırsatlar sunmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle akranların aracılı müdahaleler, erken çocukluk döneminde kaynaştırma

eğitim uygulamalarının gerçekleştiği ortamlarda yer verilmesi önerilmektedir (Hemmeter,2000, akt; Tıkıroğlu & Özen, 2021). Akranlarıyla beraber eğitim alan özel gelişim gösteren öğrencilerin akran ilişkileri ve öğretmenleri ile normal gelişim gösteren yaşlıları tarafından nasıl algılandıkları, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin eğitimlerini, ruhsal gelişimlerini ve özgüvenlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Batu & Kırcaali-iftar, 2005, akt; Koçyiğit, 2015).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarını başarıya ulaşılan etmenlerden biri de sınıfın sahip olduğu öğretimsel ve çevresel özelliklerdir (Sucuoğlu ve diğerleri, 2010). Kaynaştırma eğitim uygulamasının yapıldığı eğitim kurumunun fiziki yapısı, materyal durumu, öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü gibi özellikler dikkate alınmadan kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi özel ihtiyaç sahibi öğrencinin eğitim-öğretime katılımı güçleştirecektir ve kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesini oldukça zorlaştıracaktır (Ataman, 2003). Sadioğlu ve arkadaşlarının (2013), gerçekleştirdikleri araştırmada, özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin eğitim kurumlarındaki fiziksel yetersizlikler nedeniyle yaşadıkları sıkıntılara ve kaynaştırma eğitiminde görülen aksaklıklara değinmişlerdir. Araştırmacılar küçük ve kalabalık eğitim kurumlarında gürültü sebebiyle Otizmli öğrencilerin yaşadıkları strese, okullardaki ortopedik yetersizlikler sebebiyle fiziksel engeli olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara ve eğitim kurumlarında uzman desteğine ihtiyacın çok fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir. Metin ve diğerlerinin (2009), gerçekleştirdiği araştırmada da benzer sonuçlara varılmış, öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sorunlar yaşamasına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma eğitiminde birçok sorunla karşılaşmaktadır ve eğitim kurumları kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda henüz istenilen seviyede yeterliliğe sahip değildir. Bu duruma dikkat çekilmiş olması açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

Araştırmmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yolları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

1. Sorun kavramının tanımı nedir?
2. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmacıların rolleri ile geçerlik ve güvenirlik alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmmanın Yöntemi

Eğitimcilerin bakış açılarından kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara dair olası çözüm yollarını ortaya koymak için yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalar insan ile grup davranışlarının nasıl ve neden sorularına derinlemesine kavramayı amaç edinir (Tutar, 2022). Nitel araştırmalar bireylerin fikir, tutum ve davranışlarını, tecrübelerini daha derinlemesine bir yaklaşımla kavramayı, değerlendirmeyi ve betimlemeyi amaçlayan, detaylı inceleme fırsatı sunan bir araştırma olarak belirtilmektedir. Nitel araştırmalarda birey, olay ya da olguların sayısı miktarı ve ortalaması gibi ölçülebilen nitelikleri yerine, nasıl ve niçin gibi sorularla meydana çıkarılmaya çalışılan ve çok daha derinlemesine kavramaya yönelik yapılan araştırmalardır (Denzin & Lincoln, 1998; akt; Kırıl, 2020).

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, öncelik olarak olguda yer alan ortak anlamları bulmak için kişiler tarafından tecrübe edilmiş dünyayı tanımlamak ve yaşanmış deneyimlerin aslını ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Baker, Wuest & Stern, 1992; Rose, Beeby & Parker, 1995; akt; Kocabıyık, 2016). Olgubilim deseninde, kişilerin istek ve davranışlarını, kişilerin kendine özgü yaşantısı ve algılayışına göre değerlendirilir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim, bilginin kaynağının, kişinin yaşadığı tecrübelerden doğan

bilinç izlenim ve algıları gibi benliğin olgular ile bağlantılı deneyimlerinin olduğu felsefi anlayıştan oluşmuştur (Çarpar & Ceylan, 2022).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği soruna dair zengin bilgi kaynağı sağlayabilecek kişi ya da durumları belirlemede etkili bir tekniktir. Kartopu (zincirleme) örnekleme tekniğinde sürece “Konuyla ilgili en çok kimler bilgi sahibi olabilir? Bu konuda kim ya da kimlerle görüşmemi istersiniz?” soruları yöneltilerek başlar. Süreci takibinde ulaşılan isimler ya da durumlar kartopu misali büyümeye devam eder (Yıldırım & Şimşek, 2008). Kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği bazen bilgi alınan kişilere ulaşmak için ana araç olarak kullanılırken, bazı durumlarda ise yardımcı araç olarak diğer iletişim yolları kapandığı zaman örnekleme kümesini zenginleştirmek amacıyla yeni katılımcı ve sosyal gruplara ulaşmak için kullanılmaktadır (Noy, 2008; akt; Koşan, 2023). Bu bağlamda araştırmada çalışma grubunun kaynaştırma eğitim uygulamalarına katılım sağlamış ve bu konuda yaşantıları bulunan eğitimcilerden seçilmesi araştırmanın temel ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 8 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılar K1, K2, K3...ve K8 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara dair demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

	Branş	Yaş	Mesleki kıdem	Unvan	Okul türü	Cinsiyet
Katılımcı 1	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	37	15	Rehberlik ve psikolojik danışman	Ortaokul	Erkek
Katılımcı 2	Rehberlik ve psikolojik danışman	28	4	Rehberlik ve psikolojik danışman	Lise	Kadın
Katılımcı 3	Sosyal bilgiler öğretmeni	36	8	Uzman öğretmen	Ortaokul	Erkek
Katılımcı 4	Sosyal bilgiler öğretmeni	33	3	Sosyal bilgiler öğretmeni	Ortaokul	Kadın
Katılımcı 5	Fen bilgisi öğretmeni	35	11	Uzman öğretmen	Ortaokul	Kadın
Katılımcı 6	İngilizce öğretmeni	24	1	İngilizce öğretmeni	Lise	Kadın
Katılımcı 7	Okulöncesi öğretmeni	39	18	Uzman öğretmen	Anaokulu	Kadın
Katılımcı 8	Sınıf öğretmeni	38	14	Uzman öğretmen	İlkokul	Kadın

Tablo 1’deki verilere bakıldığında araştırmaya katılan katılımcıların %25 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %25 Sosyal bilgiler öğretmeni, %12,5 Fen bilgisi öğretmeni, %12 İngilizce öğretmeni, %12, Okul öncesi öğretmeni ve %12 Sınıf öğretmenidir. Katılımcıların okul türleri %50 ortaokul, %25 lise, %12 anaokulu ve %12 ilkokul şeklinde dağıldığı görülmektedir. %75 kadın, %25 erkek olan katılımcılar 24-39 yaş aralığında ve 1-18 arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Karşılaştırmalı sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırma soruları ışığında kaynaştırma eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlara ulaşmak ve çözüm önerileri sunmak için daha derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlık aşamasında alan yazın taranmış ve soruların anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve amaca ne derece hizmet ettiğine dair uzman görüşlerini almak adına iki akademisyenle görüşülmüştür. Hazırlanan görüşme formunu test etmek amacıyla kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda deneyimli üç öğretmenle ön uygulama yapılmış onlardan geri dönüşler doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır.

Yapılan görüşmeler 25-30 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler katılımcıların istediği zaman diliminde ve kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleşmiştir. Görüşme sırasında katılımcılardan daha detaylı bilgiler almak adına görüşme formuna bağlı kalınarak ek sorulara başvurulmuştur. Elde edilen veriler katılımcıların izni alınıp kayıt altına alınarak sonrasında Word programında yazılı hale getirilmiştir.

Ulaşılan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde amaç olguları betimlemek ve açıklamaktır. Bunun yardımıyla olgular arasında bulunan ilişkiler tespit edilmiş olur ve olguları daha iyi anlayabilme ve gruplayabilme olanağı elde edilir (Kaptan, 1998; akt; Aydoğan, 2022).

Araştırmacıların Roller

Birinci araştırmacı lisans eğitimini tamamlamasının ardından özel kurumlarda yöneticilik görevinde bulunmuştur. Ardından üniversitede lisansüstü eğitime başlamıştır. Kaynaştırma eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunları belirleyip konuya dikkat çekmeyi ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yolları üretmek amacı ile ilgili çalışmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir.

İkinci araştırmacı lisans eğitimini tamamladıktan sonra 3,5 yıl sınıf öğretmenliği görevinde bulunmuştur. Şu an üniversitede akademisyen olarak görevine devam etmektedir. Kaynaştırma eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunların belirlenip, konu hakkında farkındalık yaratmak istemiş ve yaşanan sorunların üstesinden gelmesi için birtakım çözüm önerileri ortaya koymak için ilgili çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Son yıllarda çeşitli disiplinlerden ve bilim dallarından, sosyal bilimlerde bilgiyi geliştirmek amaçlı kullanılan nitel araştırmalara yönelik artmakta olan bir ilgi söz konusudur (Arslan, 2022). Bilimsel araştırmaların yapıldığı tüm alanların geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşması önem taşımaktadır (LeCompte & Goetz, 1982; akt; Arslan, 2022). Nitel araştırmalarda da araştırmacıların çalışma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkmış olduğu görülmektedir (Arastaman ve diğerleri, 2018). Nitel araştırmalarda bilgiyi geliştirirken, nicel araştırmalarda olduğu gibi güven duyulabilirliğin artırılmasına dönük ölçütlerin geliştirilmesine dair teknikler yer almaktadır. Nicel araştırmalarda, çalışma sonuçlarında sayılar veri seti olarak kullanılırken, nitel araştırmacılar kelime verileri, görüntü ve işitsel verileri veri seti olarak kullanmaktadırlar. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacı araştırmacının doğrudan merkezinde yer almaktadır ve doğrudan araştırmaya dahil olmaktadır (Braun & Clarke, 2013; akt; Arslan, 2022). Lincoln ve Guba (1985) tarafından gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırmalarda geçerlilik ölçütüne alternatif olarak; iç geçerlilik kavramına karşılık inandırıcılık, dış geçerlilik kavramına karşılık olarak ise aktarılabilirlik kavramları geliştirilmiştir. Aynı çalışmada nitel araştırmalar için güvenilirlik ölçütüne alternatif olarak; iç güvenilirlik kavramına karşılık tutarlılık, dış güvenilirlik kavramına karşılık olarak ise doğrulanabilirlik ölçütü geliştirilmiştir (LeCompte & Goetz, 1985; Arslan, 2022).

Yukarıda açıklananlar doğrultusunda bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerin sağlanabilmesi amacıyla örneklem büyüklüğüne ve yeterli sayıda katılımcı ile görüşme yapılmasına itina gösterilmiştir. Görüşme yerleri araştırma raporunda belirtilmiş, araştırma kişisel görüşlerden bağımsız ve tarafsız olarak sürdürülmüştür. Görüşme sonucu elde edilen verilerin gizliliğine önem verilmiş ve özenle saklanmıştır.

BULGULAR

Elde edilen bulgular araştırma sorularına göre çözümlenmiştir. İlk araştırma sorusu “Sorun kavramının tanımı nedir?” şeklindedir. Bu soruya ait veriler çözümlendiğinde katılımcıların sorun kelimesini 1. Sıkıntı, 2. Çözülmesi gereken durum, 3. Problem, 4. İstenmeyen durum ve 5. Pürüz kavramlarıyla ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Sorun Kavramına İlişkin Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Sıkıntı	6	34	“Herhangi bir konuda yaşanan sıkıntıdır” K4
2	Çözülmesi gereken durum	5	28	“Bir durum var ve onun çözülmesi gerekiyor” K7
3	Problem	4	22	“Sorun denildiğinde aklıma ilk olarak problem kelimesi geliyor” K2
4	İstenmeyen durum	2	11	“İşleyişi bozan istenmeyen durum şeklinde tanımlıyorum” K1
5	Pürüz	1	5	“Sorun benim için pürüzdür” K3
	Toplam	18	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların sorun kavramının tanımına ilişkin algıları; %34 oranında sıkıntı, %28 oranında çözülmesi gereken durum, %22 oranında problem, %11 oranında istenmeyen durum ve %5 oranında pürüz şeklinde sıralamışlardır.

Örneğin K6 sorun kavramı hakkında düşüncesini “*Sorun problemdir, ancak bu problemin karşısında çözüm vardır. Bir sorun varsa çözümde vardır, çünkü hiçbir sorun çözümsüz olmaz*” olarak ifade etmiştir.

K8 ise sorun kavramı hakkında düşüncesini “*Çözülmesi gereken her şey sorundur*” olarak ifade etmiştir.

Araştırmının ikinci sorusu “Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, katılımcılar kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları; 1. Zaman yetersizliği, 2. Velilerin tutumları, 3. Öğretmenlerin tutumları, 4. Yetersiz fiziki koşullar, 5. Materyal yetersizliği, 6. Akran zorbalığı, 7. Mevzuat sorunları, 8. Değerlendirme sorunları ve 9. Ulaşım sorunu şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3: Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Zaman yetersizliği	13	25	“Sınıflarımızın kalabalık olması ve bazı sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin bulunması nedeniyle öğrencimize yeterli zaman ayırmamız çok zor oluyor” K3
2	Veli tutumları	10	19	“Velilerin çocuklarının özel durumunu kabul etmekte zorlandıklarını çok kez görüyoruz” K7
3	Öğretmen tutumları	8	15	“Öğretmenlerimizin kaynaştırma öğrencilerinin özel durumlarıyla ilgili yeterli bilgiye ve sağduyuya sahip olmadığını görüyorum” K8
4	Yetersiz fiziki koşullar	6	11	“Okulumuz kalabalık olduğu için sınıflarımızın tamamını derslik olarak kullandığımız için kaynaştırma eğitim kapsamında yapılacak destek eğitim faaliyetleri ve diğer etkinlikler için yeterli fiziki alan bulamamaktayız” K5
5	Materyal yetersizliği	5	9	“Kalabalık sınıflar, yetersiz alan ve materyal eksikliği nedeniyle laboratuvar dersleri imkânsız oluyor” K3
6	Akran zorbalığı	5	9	“Öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin özel durumlarını alay konusu yaptığına çokça şahit oluyoruz” K2
7	Mevzuat sorunları	2	4	“Mevzuatta kaynaştırma eğitimi konusunda yer alan bilgiler daha açık ve net ifade edilebilir” K4
8	Değerlendirme sorunları	2	4	“Kaynaştırma eğitim uygulamalarında değerlendirme noktasında öğretmenlerimizin sorun yaşadıklarını görüyorum” K1
9	Ulaşım sorunu	2	4	“Kırsalda görev yaptığım için özellikle kış aylarında ulaşım kaynaştırma öğrencileri için büyük sorun oluşturuyor” K6
Toplam		53	100	

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları; %25 oranında zaman yetersizliği, %19 veli tutumu, %15 oranında öğretmen tutumları, %11 oranında yetersiz fiziki koşullar, %9 oranında materyal yetersizliği, %9 oranında akran zorbalığı, %4 oranında mevzuat sorunları, %4 oranında değerlendirme sorunları ve %4 oranında ulaşım sorunları şeklinde ifade etmişlerdir.

Örneğin K6 düşüncelerini “*Bazı veliler kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi değil ve uygulamayı faydasız görüyor ve sıkı bir muhalefet içinde oluyor. Rehberlik hizmetlerini kabul etmiyor, telefonlarımıza yanıt vermiyor, kapısına kadar gittiğimizde kapıyı açmıyor bunu gibi çok ciddi reddedişle karşılaşabiliyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir,

K3 ise “*Kalabalık sınıf mevcudunda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin bulunması kaynaştırma eğitim uygulamaları sürecini büyük ölçüde sıkıntıya uğrattıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmının üçüncü ve son sorusu olan “Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Elde edilen veriler çözümlendiğinde, katılımcılar kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için 1. Bilgilendirme, 2. İş birliği, 3. Empati ve hoşgörü, 4. Materyal

temini, 5. Fiziki şartların iyileştirilmesi, 6. Denetim, 7. Psikolojik destek ve 8. Müfredatın iyileştirilerek geliştirilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine dair tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4: Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanılan Sorunların Üstesinden Gelinmesi İçin Yapılması Gerekenler

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Bilgilendirme	13	23	"Kaynaştırma eğitimi hususunda tüm işbirlikçiler bilgilendirilmeli" K7
2	İş birliği	11	19	"Ben kaynaştırma eğitiminin en önemli unsurunun ahenk ve iş birliği olduğunu düşünüyorum" K3
3	Empati ve hoşgörü	9	16	"Her çocuk değerlidir, kaçırılacak vaktimiz yok herkes çaba göstermeli fakat empati, vicdan ve hoşgörü ile hareket etmeliyiz" K6
4	Materyal temini	9	16	"Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yalnız kaynaştırma öğrencilerin değil tüm öğrencilerin faydalanacağı materyaller temin edilmeli" K1
5	Fiziki şartların iyileştirilmesi	6	11	"Fiziki koşullar iyileştirilmeli ve öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmeli" K8
6	Denetim	3	5	"Denetim daha sık ve rutin olarak yapılmalı düşüncesindeyim" K5
7	Psikolojik destek	3	5	"Velilerin bilgilendirilmesinin yanı sıra duygusal desteğinde yapılması gerekiyor" K2
8	Müfredatın iyileştirilerek geliştirilmesi	3	5	"Kaynaştırma eğitimi her zaman devam edecek bir eğitim uygulaması olacağı için yıllar geçtikçe milli eğitim bakanlığı farklı plan ve uygulamalarla kendini geliştirmelidir" K4
	Toplam	57	100	

Tablo 4'e bakıldığında katılımcılar kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır sorusuna %23 bilgilendirme, %19 iş birliği, %16 empati ve hoşgörü, %16 materyal temini, %11 fiziki şartların iyileştirilmesi, %5 denetim, %5 psikolojik destek ve %5 müfredatın iyileştirilerek geliştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Örneğin K4 düşüncelerini "*Öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilmeli gerek rehberlik servisi gerekse okulda özel eğitim öğretmeni varsa kaynaştırma eğitimi konusunda öncelikle öğrencini sorunu, bu soruna nasıl yaklaşılmalı, bu sorunun çözümünde neler yapılmalı noktasında öğretmenler daha fazla bilgilendirilmelidir.*" şeklinde ifade etmiştir.

K2 ise düşüncelerini "*Öğretmenlere empati eğitimi de yapılabilir.*" şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma 8 eğitimci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar katılımcıların sorun kavramını; 1. Sıkıntı, 2. Çözülmesi gereken durum, 3. Problem, 4. İstenmeyen durum ve 5. Pürüz şeklinde sıraladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Türk Dil Kurumu (2022), sorun kavramını "araştırılıp öğrenilmesi, düşünülp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum; sıkıntı, mesele, problem" olarak tanımlamıştır.

Araştırmacılar katılımcıların kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları; 1. Zaman yetersizliği, 2. Veli tutumları, 3. Öğretmen tutumları, 4. Yetersiz fiziki koşullar, 5. Materyal yetersizliği, 6. Akran zorbalığı, 7. Mevzuat sorunları, 8. Değerlendirme sorunları ve 9. Ulaşım sorunu şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde başka araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Örneğin; Garrad, Rayner ve Pedersen (2019) tanı almış çocukların kaynaştırma eğitiminde başarı göstermesinin temel göstergesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarıdır sonucuna ulaşmışlardır. Çakıcı (2020) tanı almış öğrencilerin olduğu sınıflarda kaynaştırma eğitiminin başarılı şekilde yürütülmesinde zorluklar yaşanabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Vural (2008), bu sıkıntıların ortaya konduğu çalışmada, kalabalık sınıf mevcudunun, materyal eksikliğinin, fiziki koşullardaki yetersizliklerin, öğrencilerin problem davranışlarının ve öğretmenin öğretimsel konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı şeklinde sorunlar yaşandığını sıralamıştır.

Araştırmacılar kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için yapılması gerekenleri; 1. Bilgilendirme, 2. İş birliği, 3. Empati ve hoşgörü, 4. Materyal temini, 5. Fiziki şartların iyileştirilmesi, 6. Denetim, 7. Psikolojik destek ve 8. Müfredatın iyileştirilerek geliştirilmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde benzet sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin; Balo (2015)

yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitiminde velilerle yaşanan sorunların başında, velilerin çocuklarının özel durumunu kabullenememesi olduğunu belirtmiş ve bu sorunun çözümü olarak velilerin kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sart ve diğerleri (2004) yaptıkları araştırmada iş birliği içinde yürütülmesi gereken kaynaştırma eğitiminde, anahtar konumundaki kurumların iletişim eksikliğinin azaltılmasının, kaynaştırma eğitimi konusundaki olumlu tutum ve verimliliği artıracağını ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada Metin (2018), okul öncesi dönemde hem özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimi sağlayacak şekilde, tümünün eğitim etkinliklerine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede eğitimciler empati duygusu ışığında sınıf iklimini oluşturmuş olacaktır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin de belirttiği üzere kaynaştırma eğitim uygulamalarında bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Çalışma neticesinde araştırmacılar yaşanan sorunların en aza indirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Özel ihtiyaç sahibi bireyler temel hak olan eğitim haklarını kendilerine en uygun, en verimli düzeyde ve en güvenilir yolla almalılar. Yaşlılarıyla aynı ortamda, çeşitlendirilmiş materyaller ile faydalanmalıdırlar. Bu konuda devlet kurumları, öğretmenler, velilerin sorumluluklarını bilmesi, yerine getirmesi ve toplumun diğer tüm fertlerinin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılar kaynaştırma eğitim uygulamalarında yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda uygulamacılara yönelik olarak;

- Kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda toplumun daha bilinçli olması için daha yoğun bilgilendirme yapılabilir.
- Kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer alan tüm paydaşlar empati ve hoşgörü duygusu ile iş birliği içinde olabilirler.
- Okullarda kaynaştırma öğrencilerinin özel ihtiyaç durumları düşünülerek fiziki şartlar iyileştirilmelidir.
- Okullarda kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda sık ve rutin denetimler yapılabilir.
- Okul rehberlik hizmetleri psikolojik destek konusunda daha yeterli hale getirilebilir.

Araştırmacılar yukarıda bulunan önerilerin yanı sıra araştırmacılara ileride yapacakları çalışmalar için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- İlgili araştırma nitel araştırma yöntemi yerine nicel araştırma ya da karma araştırma yöntemiyle de yapılabilir.
- Söz konusu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik yerine veri toplama aracı olarak gözlem ile doküman incelemesi de yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. *(Zorunlu beyan)*

Etik Kurul İzni (Etik kurul izni gerektirmeyen makaleler için etik beyan üstte yer almaktadır.)

Kurul adı= Amasya Üniversitesi

Karar tarihi= 28.08.2023

Belge sayı numarası= 144798

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author % 50 ve İkinci yazar/Second author % 50 eşit oranda katkı sağlamışlardır.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkın, Nilay (2011). Kaynaştırma. (Editör: Hasan Avcıoğlu). İlköğretimde Özel Eğitim. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 19-64.
- Arslan, E. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. *Pegem Yayıncılık*, Ankara.
- Aydoğan, S. (2022). Bir inovasyon olarak insansız hava araçlarının silahlı organizasyondaki kullanımının incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Journal of Aviation Research*, 4(1), 129-145.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık Dergisi, 37(2), 61-82.
- Balo, E. D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, Ankara
- Braun, V., ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2).
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-106.
- Çarpar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Çelik, İ. (2006). Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Bolu
- Demir, M. K., & Seçil, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sag.

- Dolapci, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 854-877.
- Ereş, F. & Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Engelli öğrencilerin okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*, 11, 2017.
- Ersoy, E. & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9- 17. doi: 10.20515/otd.33993
- Ersözlü, Z. N., Aydoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M. A., & Turhan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş. M. Arslan (Ed.). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*
- Garrad, T. A., Rayner, C. & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri* (Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi).
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. *Early childhood inclusion*, 3-35.
- Gültekin, M. (2020). *Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Gümüş, M. M., E, Ekd., H, Acar., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S., & Demir, Y. (2021). Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi, Uygulamaları, Tarihi Ve Yıllara Göre Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayıları. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914.
- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 56-61. doi: 10.1177/027112140002000110
- Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum Ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması Ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11.Baskı)*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kapucu, R., Aydoğdu, A., & Benli, A. N. (2020). Ortaokul Kademesinde Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilerin Uyum Becerilerine İlişkin Öğrenci Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Karaoğlu, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Çalışmalarının Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarıyla İlişkisi.
- Kargın T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1-13
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(1), 391-415.
- Koşan, Y. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Sosyal Ağ Sitelerinin Rolünü Keşfetmek. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 2307-2336.
- LeCompte, M. D., ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lewis, K.B., Doorlag, D.H. (1987). Teaching special students in the mainstream. Merril-Palmer Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınevi
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları, 02.09.2008 tarih ve 3601 sayılı 2008/60 nolu Genelge
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları, 19.07.2017 tarih ve 10096465 sayılı 2017/28 nolu Genelge
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Destek Eğitim Odası'nın Açılması. 18.05.2015 tarih ve 10096465 sayılı 2015/15 nolu Genelge
- Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Nar, B. & Tortop, H. S. (2017). Türkiye'de Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sorunlar ve Öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-3
- O'Neil, J. (1994). Can Inclusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52,(4), 7-11.
- Önder, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.44-57). Ankara: Pagem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1988). Özel Eğitime Muhtaç ÇocuklarÖzel Eğitime Giriş, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. *Review Of Educational Research*. 66:543-578
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., & Batu, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler. Ankara: Pegem Yayıncılık

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler.

Soodak, L. C., & Podell, D.M. (1993). Teacher Efficacy And Bias İn Special Education Referrals. *Journal Of Educational Research*. 86,247-253.

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2).

Sucuoglu, B., Akalin, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.

Uysal, A. Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki: Kocaeli İli örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Tıkıroğlu, Ç., & Özen, A. (2021). Erken Çocukluk Dönemindeki Kaynaştırma Uygulamalarında Sosyal Etkileşimin Geliştirilmesine Yönelik Akran Aracılı Müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 749-769.

Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.

Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 39-48.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İnternet:

<https://www.ngazete.com.tr>

<https://www.ntv.com.tr>

Türk Dil Kurumu. (2020, Temmuz). <https://sozluk.gov.tr/>