



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

KASIM 2022

**Cilt 11
Sayı 4**

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of
Research in Education and Teaching
Kasım 2022 Cilt: 11 Sayı: 4 ISSN: 2146-9199



İletişim

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dizinlenme / İndekslenme

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



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Editörler

Editör, Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Editör Yrd., Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

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, Pristine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab, Pakistan
Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan

Editör, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

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

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

- 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 Hişmanoğlu, 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, Pristine 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
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
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 Kırıl, 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 Alpan, 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 Ayzazoğlu, 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. Erinç 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
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

**Değerli Meslektaşlarımız,
Değerli Okuyucular,**

On birinci cilt dördüncü sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 13 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.

Kasım 2022

Editör

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

From the Editors

**Dear Colleagues,
Dear Readers,**

In the fourth issue of the eleventh volume, we have published thirteen 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.

November 2022

Editor

Assoc. Prof. Dr. Zeynep EREN
Sinop University

Associate Editor

Assoc. Prof. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman University

İÇİNDEKİLER

vi

- | | | |
|-----|---|----|
| 01. | OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI | 08 |
| 01. | FAVORITISM BEHAVIOR OF SCHOOL PRINCIPLES | |
| | Özlem İŞLEK, Doç. Dr. İbrahim GÜL | |
| 02. | ACCESSING HEALTHCARE SERVICES IN TIMES OF GLOBAL PANDEMICS – CHALLENGES AND SOLUTIONS | 19 |
| 02. | KÜRESEL PANDEMİ DÖNEMLERİNDE SAĞLIK HİZMETLERİNE ERİŞİM: ZORLUKLAR VE ÇÖZÜMLER | |
| | Prof. Mariela Deliverska, Dr. Ivan Doshkov | |
| 03. | OSMANLI DEVLETİNDE ISLAHAT FERMANINDAN SONRA EĞİTİM SİSTEMİ VE YAPILAN EĞİTİM REFORMLARI | 25 |
| 03. | EDUCATION REFORMS AND EDUCATION SYSTEM IN OTTOMAN EMPIRE AFTER OTTOMAN REFORM EDICT | |
| | Murat ŞAHİN | |
| 04. | 7. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDA YER ALAN DEĞERLENDİRME SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ | 32 |
| 04. | INVESTIGATION THE EVALUATION QUESTIONS IN 7th GRADE SCIENCE WORKBOOK ACCORDING TO REVISED BLOOM'S TAXONOMY | |
| | Zeynep ÇOLAK ŞEKER, Doç. Dr. Cihat DEMİR | |
| 05. | ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ | 42 |
| 05. | DETERMINING OF DIGITAL CITIZENSHIP LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS | |
| | Dr. Öğretim Üyesi Emre BAYSAN, Dr. Engin BAYRA | |
| 06. | OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNE YÖNELİK EĞİTİM MEVZUATININ ANALİZİ | 56 |
| 06. | ANALYSIS OF EDUCATIONAL LEGISLATION ON SCHOOL-ENVIRONMENT RELATIONS | |
| | Doç. Dr. Erkan KIRAL, Bilim Uzm. Aynur SUÇİÇEĞİ | |
| 07. | OKULLARDA KARIYER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ UYGULANMASI VE YAPILAN ÇALIŞMALARLA İLİŞKİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN GÖRÜŞLERİ | 71 |
| 07. | OPINIONS OF PSYCHOLOGICAL ADVISORS ON THE APPLICATION OF CAREER EDUCATION PROGRAMS IN SCHOOLS AND THE WORKS DONE | |
| | Özge KURNAZ, Dr. Öğretim Üyesi Erdoğan BOZKURT | |
| 08. | ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK SEBEPLERİNİN DERİNLEMESİNE İNCELENMESİ | 79 |
| 08. | IN-DEPTH EXAMINATION OF TEACHERS' CAUSES OF ORGANIZATIONAL SILENCE | |
| | Prof. Dr. Adem BAYAR, Ali Ercan BOZDUMAN | |
| 09. | PSYCHODRAMA APPLICATIONS IN WAR | 89 |
| 09. | SAVAŞTA PSİKODRAMA UYGULAMALARI | |
| | Prof. Dr. Hakan UŞAKLI | |
| 10. | CORRUPTION RISKS IN CONTEXT OF COVID-19 | 95 |
| 10. | COVID-19 BAĞLAMINDA YOLSUZLUK RİSKLERİ | |
| | Assoc. Prof. Jordan DELIVERSKY | |

11. **RESMİ VE ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA HİBRİT EĞİTİM UYGULAMALARININ İNCELENMESİ** 101
11. **INVESTIGATION OF HYBRID EDUCATION APPLICATIONS IN OFFICIAL AND PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**
Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK, Filiz ÖZTAŞ
12. **OKUL YÖNETİCİLERİ, ÖĞRETMENLER, ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRENCİ VELİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖNCELİKLİ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ** 115
12. **PROSPECTIVE SCHOOL ADMINISTRATORS', TEACHERS', TEACHER CANDIDATES' AND PARENTS' VIEWS ABOUT THE PRIORITY PROBLEMS OF TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM AND SOLUTIONS**
Doç. Dr. Zeynep EREN
13. **THE ROLE OF LEADER-MEMBER EXCHANGE ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSOCIAL BEHAVIORS AND POSITIVE VOICE BEHAVIORS** 123
13. **PROSOSYAL DAVRANIŞ VE POZİTİF SES ÇIKARTMA DAVRANIŞINDA LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİNİN ROLÜ**
Dr. İlknur DURDU, Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI

Özlem İŞLEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
ozissila@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2472-898X

Doç. Dr. İbrahim GÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
igul@omu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0501-8221

Özet

Okul yöneticisi herkese eşit davranmalı ve kayırmacı davranışlardan kaçınmalıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021–2022 eğitim öğretim yılında, Samsun merkez ilçelerinde, resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini, çalışma evreninden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 385 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerini nadiren düzeyinde kayırmacı buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin görüşleri, okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yani liselerde görev yapan öğretmenler, ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre, okul yöneticilerini daha kayırmacı bulmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak liselerde görevli yöneticilerin, kayırmacılık davranışlarıyla ilgili hizmet içi eğitim almaları önerilmiştir

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, kayırmacılık davranışları, okul yönetimi, öğretmen.

FAVORITISM BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Abstract

School administrators should treat everyone equally and avoid favoritism behaviors. The aim of this research is to reveal the favoritism behaviors of school administrators according to the opinions of teachers. General survey model was used in this study. The population of the study consists of teachers working in public schools in the central districts of Samsun in the 2021-2022 academic year. The sample of this study consists of 385 teachers selected by random sampling from the study population. According to the findings of the research data, it was determined that teachers rarely found school administrators to be favoritism behaviors. The views of teachers on the favoritism of school administrators do not differ according to the variables of gender, seniority and educational status. Teachers' opinions differ according to the school type variable. In other words, teachers working in high schools find school administrators more favoritism behaviors than teachers working in primary and secondary schools. Based on the results of the research, it is recommended that high school administrators should receive in-service training on favoritism behaviors.

Key Words: School principal, favoritism behaviors, school administration, teacher.

GİRİŞ

Örgütsel yaşamda ele alınıp incelenmesi gereken konulardan birisi kayırmacılık kavramıdır. Kurumların işleyişini bozan ve liyakati zedeleyen bu kavram eğitim kurumları için daha önemli bir işleve sahiptir. Bu kurumlarda kayırmacılığın olmaması gerektiği gibi, bireylere de kayırmacılığın kötü bir davranış olduğunun yine eğitim kurumlarında kazandırılması gerekir. Elbette bunun gerçekleşmesinde başta okul müdürü olmak üzere öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin nadiren de olsa kayırmacı davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Akyol, 2018; Karademir, 2016; Keskin, 2018; Meriç ve Erdem, 2013; Okçu vd, 2018).

Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarından en iyi haberdar olacak kişiler hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Her öğretmen iyi bir gözlemci olmakla birlikte çoğunlukla öğretmenler okuldaki gidişatı yakından takip ederler ve hatta bazen de bu kayırmacı davranışlara tepki gösterirler. Argon (2016) ilköğretim öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan kayırmacılığa yönelik çalışmaların farklı bölgelerde sıklıkla yapılması ve kayırmacılığın önüne geçilmesi önem arz etmektedir. Özellikle farklı kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin kayırmacılığa yönelik davranışlarının bir karşılaştırılmasının yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

Okullar, sınırları yasalar ile çizilmiş bürokratik, uzman insanların oluşturduğu, öğrencileri önceden planlanmış eğitim öğretim amaçlarına ulaştırmak için onların davranışlarına bilgi, beceri ve tutum bakımından, belli bir süre içerisinde değişiklik kazandıran sosyal örgütlerdir (Gül, 2020). Böyle örgütler, insan temeline dayandığı için yönetimi diğer örgütlere göre daha hassas, okul yöneticisine de büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Okulların hammadde toplumdan gelen ve yine topluma geri dönecek olan insandır (Bursalıoğlu, 2021). Okulları önemli kılan birçok özellikten bahsedilebilir ancak okulun temel varlığı eğitim ve öğretindir. Diğer unsurlar bu varlığa hizmet ederler. Okul yöneticisi belirlenen amaçlara hizmet eden yönetim, planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim süreçlerini işletir. Bu bağlamda insan ve madde kaynakları verimli bir şekilde yönetilmelidir. Bir başka ifadeyle yönetim, kurumu amaçlarına ulaştırabilmek için kurumun insan ve madde kaynaklarını planlayarak, organize ederek, yönlendirerek okulun bütün alt sistemlerinin uyum içerisinde çalışmasını sağlayarak bu süreci işletmeli ve denetlemelidir.

Yönetim bir süreç olarak kabul edilmektedir (Cesur, 2019). Kamu yönetiminin özel bir alanı olan eğitim yönetimi, eğitimin amaçlarına ulaştırılmasında özel bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin daha sınırlı bir alanda uygulaması da okul yönetimini oluşturur (Taymaz, 2021). Okul yönetiminin sınırlarını, çoğu zaman, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler (Bursalıoğlu, 2021). Eğitim sistemi, öğrencileri söz konusu amaçlara ulaştırmak ve sistemi etkili kılmak için temel eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar uzanan bir yapılanma yoluna gider. Yönetim, aynı amaç ve vizyon etrafında birleşen insanların çabalarının bütününe içine almaktadır.

Yönetim ile ilgili birçok bilim dalı farklı tanımlamalar yapmış olsa da en genel anlayışla yönetim, problemlere karşı doğru ve etkili çözüm yollarının bulunması ve uygulanması olarak görülebilir. Okullarda, karar verici, sorunları çözücü, çözüm yolları bulucu kişiler hiç şüphesiz okul müdürleridir (Açıkalın, 2021). Okul denilen sistemde yönetici, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacını belirleyen, belirlenen amaca ulaşmak için planlamalar yapan, birimler arasında koordinasyonu sağlayan ve okulda yapılan etkinlikleri denetleyendir (Özdemir, 2009).

Okul müdürü, kurumun amaçlarını saptama, planlama, yapıyı oluşturma ve kaynakları etkin bir şekilde kullanma konusunda yetkin olmalıdır. Okulun verimliliği okul yönetiminin etkililiği ile sağlanabilir. Bu etkililiğin belirleyicilerinden biri, okul yöneticisinin rollerini doğru belirlemesi ve bu rolleri doğru oynaması yani yerine getirebilme becerisi ve kabiliyeti oluşturur (Karademir, 2016). Bunun için de okul müdürü yönetim süreçlerini etkili olarak uygulamalıdır. Okul yönetiminde bu süreçler müdüre yol gösterici nitelikte olabilmektedir. Yönetim süreçleri, yöneticinin örgütü yönetirken başvurduğu eylemler olarak tanımlanabilir (Gül, 2020: 76).

Yönetim süreçleri Fayol (1916) tarafından ortaya atılmış ve günümüzde karar alma, planlama yapma, örgütlenme, iletişim kurma, etki, koordine etme ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Bu süreçler okul müdürü tarafından etkili olarak uygulanırsa kayırmacılığın önüne geçilebilir. Bunun için okul yöneticisi karar sürecini kullanırken kamu yararını gözetir. Yapılacak işleri etkili olarak planlar. Öğretmenleri uzmanlık alanını ve becerilerini dikkate alarak görevlendirir. Okul içinde ve dışında iletişim becerilerini etkili kullanır. Yapılan çalışmaları objektif olarak değerlendirir. Okul yöneticisi yetkisinden çok etkisini kullanarak öğretmenleri motive eder. Yönetim süreçlerini etkili kullanan okul yöneticilerinin daha etkili davranacakları varsayılmaktadır. Bir araştırmada, yöneticilerin kayırmacılık davranışları ölçeğinin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları ile işe yabancılaşma ölçeği puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani okul yöneticilerinin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirmeye yönelik kayırmacılık davranışları arttıkça, işe yabancılaşma duygularında da bir artış gözlenmektedir (Sancak, 2021).

Okulun başarısında rol oynayan önemli faktörlerin başında okul müdürleri gelir (Buluç, 2010). Başarılı bir okul ortamının oluşmasında ise okul müdürünün etkili liderlik, değer ve inanışlara model oluşturması önem taşır (Çelikten, 2003). Okul müdürleri sadece güce sahip olan insanlar değildir, onlar aynı zamanda fikirleri ile de kendini izleyenleri peşinden sürükleyebilen kişilerdir (Çelik, 1997). Okul müdürlerinin okulların geleceğini

planlamaları, örgüt yapısını olumlu yönde yapılandırmaları, öğrenciyi merkeze alıp okul ortamını şekillendirmeleri, personel yönetiminde adaleti sağlamaları, hizmet alanları ile ilgili gerekli yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Onların çalışmalarında etik ilke ve kurallara uymaları ve mevzuattan yararlanmaları beklenen sonuçlara ulaşmaları için yol gösterici olabilmektedir.

Okul örgütünde en önemli kaynak hiç şüphesiz insan kaynaklarıdır. İnsan kaynaklarının gereği gibi kullanılmaması, çatışmalara sebep olabilir. Okulda insanlar arası ilişkiler, hiyerarşik yapı, maddi problemler, liderlik özellikleri, adalet, örgütsel iletişim dili, sendikalaşma, sorumluluğun dağıtımı gereği gibi yönetilmediğinde, sorunlara neden olabilmektedir (Usta ve Boğa, 2021). Bu sorunların nedeni olarak okul yöneticilerinin örgütsel adaleti sağlayıp sağlamadıkları tartışılmaktadır. Örgütsel adalet algısı yüksek olan idarecilerin yönettiği okullarda olumsuz sonuçlar yerini olumlulara bırakabilmektedir. Okul yöneticilerinin kayırmacı tutumlarının adalet duygusu üzerinde etkili olması çalışanların olumsuz etkilenmelerine, bu durum da çalışma isteklerinin zedelenmesine neden olduğu düşünülmektedir. Okullardaki yönetici davranışları ve yönetim anlayışı, öğretmenlerin yaşantılarını, motivasyonlarını, örgütteki işbirliğini, örgütsel bağlılıklarını ve güvenlerini doğrudan etkilemektedir (Özdemir, 2019).

Örgütlerde kayırmacı davranışların ortaya çıkmasının önemli nedenlerinden biri olarak yöneticiler görülmektedir yani bazı yöneticiler kayırmacı davranışlar gösterebilmektedirler. Kayırmacılık kavramına bakıldığında, kişilerin, hangi mevkide olursa olsun kurulan ilişkilerle, resmi ve sosyal yollarla işlerini yürütmeye çalıştıkları bir durum olduğu göze çarpar (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılık bir bakıma insanların kendine yakın bulduğu kişileri yasalara aykırı olarak desteklemesi ya da korumasıdır. Kayırmacılığın geri kalmış, demokrasinin az gelişmiş olduğu ülkelerde daha çok görülme sebebi de birlikte hareket etme bilincinin gelişmemesiyle alakalıdır. Kayırmacılık, kamu sektöründe daha çok karar alma aşamasında ortaya çıkmakta ve bürokrasinin de yozlaşmış bir hali olabilmektedir. Kamu kurumlarında çalışan insanların güven duygusunu olumsuz etkileyen ve ortamdaki çalışma huzurunu bozan etmenlerden birisi olabilmektedir (Keskin, 2018). Kayırmacılık, hakkı olmayan kişilere üstünlük sağladığından, insanlar arasında adaletsizliğe sebep olabilmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014). Her kesimden insan, çeşitli sebeplerle kayırmacı ya da kayırmacı ilişkiler kurabilir ancak hakkı yendiğinde de şikâyetçi olur (Güner, 2019). Bu bakımdan kayırmacılığın her türünden uzak durmak gerekir.

Kayırmacılık; hem gündelik hayatta, hem iş hayatında hem de yönetsel anlamda sürekli karşımıza çıktığından neredeyse hayatın olağan akışı içerisinde olumsuz bir değer değil de normal bir değer gibi karşılanır olmuştur. Yönetimsel bir yolsuzluk olarak görülen kayırmacılıkta, liyakat ve kişinin işe uygun olmasına bakılmaksızın “tanıdık” faktörünün etkili olduğu görülebilir. İşe uygunluğa, liyakate bakılmadan işe alınan insanların oluşturduğu zarar, kamu yararını da zedeleyebilmektedir. Bilgi ve beceriden yoksun kabiliyetsiz insanların altında çalışmak, ayrımcılığa uğrayan çalışanlar için rahatsız edicidir (Büte, 2011).

Karar verici otoritelerin, okul yöneticisi seçiminde kendilerine yakın gördüklerini etik, ahlak ve yasaları görmezden gelerek, eleştirileri, umursamadan atamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir (Gider, 2020). Okul yöneticilerinin yandaşlık gözetilerek atanması, her hangi bir yetiştirme programından geçmemesi, yetenek, bilgi, beceri yönünden değerlendirilmemesi okul paydaşlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu şekilde atanan okul müdürlerinin yaratacağı olumsuz etkiler tüm örgütü etkileyebilmektedir. Okul müdürleri kendilerinin atamasında olduğu gibi kendi üstünlüklerini kullanarak bazı çalışanlara ayrıcalık tanırlar bunu kendine bir hak olarak görürler; çünkü kendisi de bulunduğu makama o şekilde gelmiştir. Mesleki yönden tecrübe, bilgi ve kabiliyetlerine bakılmaksızın görev verilenler de aynı şekilde başka kayırmacı davranışlarda bulunacaklardır (Keskin, 2018). Bu şekilde hak etmedikleri görevlere getirilenler, yetkinlikleri olmadığından, kendilerini zamanla yetersiz hissedecekler ve bu telafi etmek için de başka davranışlara bürünebileceklerdir.

Okul müdürleri, personel hizmetini yürütürken onlara eşit mesafede durabilirse, kayırmacılık yapmaktan da uzak durmuş olurlar (Meriç ve Erdem, 2013). Okul müdürleri dostluk, arkadaşlık, kıdemli olma, aynı sendikadan olma gibi sebeplerle öğretmenlere yakınlık gösterebilirler ya da aksine, ilişkileri kötü olduğu öğretmenlere karşı ilgisiz olabilirler. Ancak her ne durumda olursa olsun okul örgütünde öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminini, örgüt bağlılığını, okul iklimini kayırmacı ve ayrımcılıklı davranışlar olumsuz etkileyebilmektedir. Schmit ve Allscheid (1995), kayırmacılığın devamsızlık ve iş bırakma gibi eğilimler üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğunu belirtmektedirler.

Kayırmacılığın en yıkıcı sonucu örgüt içindeki adalet algısı üzerinde ortaya çıkmaktadır (Keskin, 2018). Okulda, bir görevde çalışan iş görenin yaptığı bir çalışma ve bunun karşılığında elde ettiği arasındaki dengesizlik, örgütsel adaletsizliği tetikleyebilmektedir. Yaşamın her alanında adalet, hak, hukuk, açıklık, hesap verilebilirlik, eşitlik sorgulanır hale gelmişken, liyakatsiz atanan müdürlerin (Akbaşlı ve Balıkcı, 2013) okul yönetimindeki yetersiz uygulamalarının üzerine bir de kayırmacı davranışları sergilemeleri uygun bir değer olarak görülmez. Liyakatsiz okul müdürleri, bilgi, beceri, değer ve tecrübe yönünden zayıf olmakta (Balyer ve Gündüz, 2011) ve okul ortamında kendilerine destek bulma amacıyla, aynı sendikadan olanları kendisine yakın hissetmekte, onların desteğini kaybetmemek için onlara karşı kayırmacı tutum sergileyebilmektedirler. Okullardaki kayırmacı uygulamalar öğretmenlerin adalet duygularını olumsuz etkilemekte ve onlarda okuldan ayrılma isteği uyandırmaktadır (Kahraman, 2020). Nedeni ne olursa olsun, yönetsel bir kusur olarak düşünülen kayırmacılık davranışı, kurum ortamını bozabildiği gibi, devletin statüsünü de vatandaş gözünde sarsabilmektedir. Kayırmacılık, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yapılan olumsuz bir davranıştır. Ancak en azından gelişmiş ülkelerde kayırmacılığa karşı bazı önlemler alınırken gelişmekte olan ülkelerde yaşamın bir parçası olarak devam etmektedir (Gyimah-Boadi, 2000). Özetlenenden yola çıkarsak, okullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışlarının araştırılması önem arz etmektedir. Bu konuda bazı araştırmalar bulunmakla birlikte, çalışmaların sorunu çözmek ve sorunu gündemde tutmak adına sayısının artırılması gerekir. Bu nedenle yapılan bu araştırma, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışlarını ortaya çıkarmak amacındadır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmaya bu desen uygun düşmektedir. Bu model, büyük örneklemle araştırmaya katılan kişilerin bir konu hakkında ilgi, yetenek, tutumlarını belirlemeyi amaçlar (Metin, 2014). Tarama modelinde, araştırılan konu olduğu gibi tanımlanır, katılımcı algısını etkileme veya değiştirme çabası içerisine girilmez (Karasar, 2011).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ili, merkez ilçeleri; Tekkeköy, Canik, İlkadım, Atakum'da görev yapan, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 385 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırma örneklemine ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	236
	Erkek	149
Kıdem	1-10 yıl	44
	11-20 yıl	119
	20 yıl ve üstü	222
Okul türü	İlkokul	175
	Ortaokul	107
	Lise	103
Eğitim durumu	Lisans	299
	Lisansüstü	86
	Toplam	385

Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler

oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin yarısından çoğu 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin çoğunluğu ilkokulda, sırasıyla ortaokulda ona yakın bir oranda lisede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin dörtte üçü lisans eğitimi mezunu, kalanı lisansüstü eğitim görmüşlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamayı amaçlayan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekte okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını içeren 25 madde yer almaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde olup Cronbach’s Alfa katsayısı, 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada yeniden güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve Cronbach’s Alfa katsayısı ,961 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,70’ den büyük olduğu için, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınmıştır (28.08.2022/697). Ölçek, hazırlanan Google form aracılığı ile örneklemde belirlenen öğretmenlere gönderilmiştir. Öğretmenlere verecekleri cevapların sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş, onlardan maddeleri samimiyetle cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca Google form aracılığı ile ulaşamayan öğretmenlere, ölçekler elden ulaştırılmıştır. Böylece araştırma evreninde yer alan öğretmenlerin önemli bir kısmına ulaşılmasına olanak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doldurmuş oldukları 390 ölçek incelenmiş ve usulüne uygun olmayan 5 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Elde edilen formlar üzerinden, veri analizi yapılmıştır. Google form ve dağıtılan ölçeklerle toplanan veriler, SPSS 22 programına yüklenmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık kat sayılarına bakıldığında, 95 güven düzeyinde, basıklık (-.270) ve çarpıklık (.629) olduğu ve bu katsayıların, -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman dağılımın normal olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada dağılımın normal olduğu anlaşıldıktan sonra verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu çalışmada, aritmetik ortalama ve standart sapma ile ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar arası t-Testi ve çoklu karşılaştırmalarda ise Çok Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda gruplar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Scheffe testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak ,05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınarak karşılaştırmalar yapılmış ve buna ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

1.Öğretmenlere Göre, Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları Düzeyi

Araştırmada öğretmenlere, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının düzeyini gösteren bulgular aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Bilgiler

Bağımlı Değişken	n	$\bar{X}$	ss
Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları	385	62,60	20,59

Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kayırmacılık ölçeğine verdikleri puanların ortalamasının 62,60 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam puan 25 ile 125 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmen puanlarının ortalaması beşli likert dereceleme göre 2,50’ye denk gelmektedir. Bu ortalama öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşlerinin “*nadiren*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yani öğretmenlerin görüşlerine göre az da olsa kayırmacılık davranışlarına rastlandığı anlaşılmaktadır.

2.Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla cinsiyet, kıdem, okul türü ve eğitim durumu gibi bazı değişkenlere göre karşılaştırılmış olup buna ilişkin bulgular alt başlıklar altında sunulmuştur.

2.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin kayırmacılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arası t-Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	236	61,87	20,064	383	-,875	,382
Erkek	149	63,76	21,418			

Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin kadın öğretmenlerin puan ortalamasının 61,87, erkek öğretmenlerinin de 63,76 olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen ve okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin puanları kadın öğretmenlerden yüksek olsa da gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t=-,875$; $p > .05$).

2.2. Kıdem

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için öğretmenler kıdemleri bakımından 3 grupta ele alınarak ANOVA Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına Yönelik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Grup içi	94,096	2	47,048	,110	,895
Gruplar arası	162724,102	382	425,979		
Toplam	162818,197	384			

Tablo incelendiğinde 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 61,23; 11- 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 62,81; 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 62,77'dir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin puanlarının kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=,110$; $p>,05$).

2.3. Okul Türü

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Puanlarının Okul Türüne göre Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p.
Grup içi	2851,004	2	1425,502	3,404	,034*
Gruplar arası	159967,194	382	418,762		
Toplam	162818,197	384			

Tablo 5 incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile ilgili puan ortalaması 60,75 iken ortaokul öğretmenlerinin 61,33 ve lise öğretmenlerinin 67,09'dur. Öğretmenlerin kayırmacılık ile ilgili puanları ile okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=3,404$; $p<.05$). Yani okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Sheffe Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Okul Türü Değişkenine İlişkin Sheffe Testi Sonuçları

Okul Türü		Ortalama Farklılık	Standart Hata	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
İlkokul	Ortaokul	-,584	2,511	,973	-6,76	5,59
	Lise	-6,345*	2,541	,045*	-12,59	-,10
Ortaokul	İlkokul	,584	2,511	,973	-5,59	6,76
	Lise	-5,760	2,825	,126	-12,70	1,18
Lise	İlkokul	6,345*	2,541	,045*	,10	12,59
	Ortaokul	5,760	2,825	,126	-1,18	12,70

$P<.05$

Lisede görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin puanları ile ilkökulda görev yapan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuca göre lisede görev yapan öğretmenlerin ilkökulda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin davranışlarını daha fazla kayırmacı olarak gördükleri söylenebilmektedir.

2.4. Eğitim Durumu

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim durumları, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki grupta ele alınarak; okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Puanlarının Eğitim Durumlarına göre Karşılaştırılması

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Lisans	299	62,25	21,097	383	-,619	,537
Lisansüstü	86	63,81	18,792			

Lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin puan ortalamaları 62,25 iken lisansüstü öğretmenlerin puan ortalamaları 63,81'dir. Bulgulara bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t=-,619$; $p>.05$)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kayırmacılık, okullarda öğretmenlerin olumsuz yönde etkilendikleri bir davranış şeklidir. Bu araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını ne düzeyde gördüklerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını, "nadiren" düzeyinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Kayırmacılık, örgütsel iklimi bozan ve örgütlerde adaletsizliğe yol açan olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bir örgütte algılanan sahtekârlık ve adaletsizliğin adam kayırmacılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Dickson vd, 2012; Jones ve Stout, 2015; Sonnentag, 2012). Türkiye'de Erdem ve Meriç'in (2012) çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerini "nadiren" düzeyinde kayırmacı gördükleri, Aydın (2015), Cesur (2019) ve Güner'in (2019) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının düşük olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Karademir, 2016; Aydın, 2015; Polat ve Kazak, 2014; Okçu ve Uçar, 2016). Bu çalışmalardan farklı olarak Argon (2016), ilkökul öğretmenlerinin kayırmacılık algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kazancı'nın (2010) araştırmasına göre, bu araştırma bulgularına benzer şekilde okul yöneticilerinin algıları "bazen" düzeyindedir.

Ermenistanda yapılan bir araştırmada, okullarda kayırmacılığın ve adam kayırmacılığın var olduğu belirlenmiştir (Avetisyan ve Khachatryan, 2014). Genel olarak bakıldığında, öğretmenler okul yöneticilerinin davranışlarını kayırmacı olarak tanımlamamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin yönetsel sorun olarak adlandırılan, kayırmacılık davranışını az da olsa gösterdiklerini ancak bunun düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadınlara göre okul yöneticilerini kayırmacı bulduğu ancak kayırmacılık ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Yine benzer şekilde Aydın (2015), Demirbilek (2018), Keskin (2018), Aydoğan (2009) ve Sancak (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Dağlı ve Akyol'un (2021) çalışmalarında da öğretmen görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Meriç ve Erdem' in (2013), Meriç (2012) ve Karademir'in (2016) yaptıkları çalışmada, erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Yine Demirbilek'in (2018) yaptığı araştırmada cinsiyete göre farklılık bulunmuştur. Kolukırık (2019) ve Gider' in (2020) araştırmalarında erkekler lehine farklılık bulunmuştur. Bu araştırmalar okul yöneticilerinin genel olarak erkek olmasından dolayı ve erkek öğretmenleri kayırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazınına bakıldığında, Aydoğan (2009), Meriç ve Erdem (2013), Karademir (2016) ve Demirbilek (2018) ile Dağlı ve Akyol'un (2021) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Geçer (2015), Kolukırık (2019) ve Cesur'un (2019) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunmuştur. Gider'in (2020), çalışmasında düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemi 10 yıl ve üzeri olanlara göre, kayırmacılık davranışı algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması böyle bir sonuca ulaşılmış olmasına sebep olabilir. Keskin (2018) ve Aydın'ın (2015) çalışmalarında da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çalışmada okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık lise öğretmenleri ile ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında olup lise öğretmenleri lehinedir. Lise öğretmenleri, okul yöneticilerini diğer kurumlara göre daha kayırmacı olarak tanımlamaktadırlar. Sancak'ın (2021), yaptığı araştırmasında benzer şekilde ortaokul öğretmenlerinin kayırmacılık algıları ilkökul öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Yine Turan'ın (2020), çalışmasında, okul kademesi bakımından kayırmacılık konusunda, öğretmen algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna sebep olarak ortaokul ve liselerdeki iş ve işlemlerin, ilkökullara göre daha karmaşık ve kayırmacılığa daha açık olduğu yönündedir. Cesur ve Erol (2020), tarafından yapılan araştırma sonuçları ise aksi yönde bulguları içermektedir. Cesur (2019), yaptığı araştırmasında, branş ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet konusunda benzer fikirlere sahip olduğunu belirtmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2010) ve Demirbilek (2018), araştırmalarında kurum değişkenine göre okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları farklılık göstermektedir. Gülay (2018) ve Aydın (2015)' in yaptığı araştırmalarda okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermemektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yine Güner (2019) ve Akyol (2018)' un yaptıkları araştırmalar da farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte; Gider (2020), yaptığı araştırmada, farklılık bulunmuş, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre okul yönetimindeki kayırmacılık davranışlarını algılama düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Yine Gülay (2018) ve Aydın (2015)' in araştırmalarında, eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyinde farklılık bulunmuştur. Lisansüstü düzeyi öğretmenlerin, lisans düzeyi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama düzeyinin yüksek olması, daha bilinçli ve farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin görüşleri düşük düzeyindedir. Yani okul yöneticilerinin çok az bu davranışları göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri okul türü değişkenine göre farklılık gösterirken cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bulgulara ve bu sonuçlara dayalı olarak okul yöneticilerinin nadiren de olsa kayırmacılık yaptığı dikkate alındığında, okul yöneticilerine bu konuda hizmet-içi eğitim verilmesi düşünülebilir. Kayırmacılık konusunun asgari düzeye indirilmesinde şeffaf yönetim etkili olabilir. Bu bakımdan, yöneticiler okuldaki eylem ve işlemlerinde, herkese açık olmaya özen göstermelidir. Özellikle yönetici atamalarında liyakate dayalı bir seçim

yapılması önerilmektedir. Araştırmada lise öğretmenlerinde kayırmacılık algısının, diğer eğitim kademelerinden fazla olmasının sebepleri araştırılmalıdır. Bunun için derinlemesine nitel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377
- Açıkalın, A. (2021). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(1), 233-250.
- Avetisyan, M. and Khachatryan, V. (2014). Nepotism at schools in Armenia: A cultural perspective. *Edmond J. Safra Working Papers*, 51,1-22, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2523541>.
- Aydın, Y. (2015). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 22(2), 165-192.
- Aydoğan, I. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Online Submission*, 4(1), 19-35.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetistirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2011). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, A. ve Evrim, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3467-3496.
- Cesur, A. (2019). *Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Dağlı, A., ve Akyol, Z. (2021). Favouritism behaviours of school administrators: Teachers' perceptions of the secondary schools in Turkey. *Dinamika Ilmu*, 21(1), 121-138. <https://doi.org/10.21093/di.v21i1.3100>
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dickson, M. W., Nieminen, L. R. G., and Biermeier-Hanson, B. J. (2012). Nepotism and organisational homogeneity: How the ASA process is accelerated by nonmerit-based decision making, in nepotism in organisations, R. G. Jones (ed.)(New York, NY: Routledge), (93–128). 6.12.2022 tarihinde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8776827/> adresinden alınmıştır.

- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (Muğla ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, S. S. (2018). *Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Güner, N. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Gyimah-Boadi, E. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. *TI source book*, 5, 195-204.
- Jones, R. G., and Stout, T. (2015). Policing nepotism and cronyism without losing the value of social connection. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 2–12. doi: 10.1017/iop.2014.3
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Tokat.
- Kolukırık, L. (2019). *Okul Yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 467-498.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Okçu, V., Adıgüzel, Z., & Gök, M.İ. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılıkla ilgili algılarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Batman ili örneği). *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(3), 368–385.
- Okçu, V. ve Uçar, A. (2016). Effect of school principals' favouritism behaviors and attitudes on teachers' organizational comuitment based on the perceptions of primary and secondary school teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5901-5914
- Özdemir, İ. H. (2019). *Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206.

- Polat, S., & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- Sancak, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Schmit, M. J. and Allscheid, S. P. (1995). Employee attitudes and customer satisfaction: Making theoretical and empirical connections. *Personel Psychology*, 48(3), 521 – 536.
- Sonnentag, S. (2012). Time in organisational research: catching up on a long neglected topic in order to improve theory. *Organisational Psychology Review*, 2, 361–368. doi: 10.1177/2041386612442079
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson.
- Taymaz, H. (2021). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2020). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Yıldız, D.ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama, *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 24. 09.2022	<i>Kabul:</i> 06.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	İşlek, Ö. & Gül, İ. (2022). Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 8-18.		

ACCESSING HEALTHCARE SERVICES IN TIMES OF GLOBAL PANDEMICS: CHALLENGES AND SOLUTIONS¹

Prof. Mariela Deliverska, LL.M., MPH, Ph.D, D.Sc.
Medical University – Sofia, Faculty of Public Health
mdeliverska@yahoo.com

Dr. Ivan Doshkov, DMD., MPH, Ph.D.
MBAL “Sveti Ivan Rilski Gabrovo” EOOD
pegas2007@mail.bg

Abstract

In times of public health crisis, when healthcare systems worldwide are facing difficulties in functioning properly, healthcare providers as well as patients have to find ways to overcome problems such as difficulties in providing services related to medical examinations or/and medical treatment, difficulties in access to medications or therapies, lack of financial resources for patients to meet medical needs. Preventive activities as well as medical treatment lack a normal pathway of development when the healthcare facilities and the healthcare system itself are functioning under conditions of pandemic. Effective measures, mechanisms and solutions need to be implemented at global, national and regional level in order to make it possible for the healthcare systems to overcome the disturbance in providing services and access to healthcare and treatment.

Key Words: Health care system, access, pandemics, measures, solution.

INTRODUCTION

Maintaining population trust in the capacity of the health system to safely meet essential needs and to control infection risk in healthcare facilities is of high importance to ensure appropriate care-seeking behaviour and adherence to public health needs. The COVID-19 pandemic has put some health systems under immense pressure and stretched others beyond their capacity. All health systems around the world had their resilience tested during the COVID-19 pandemic; it is important to understand how to prepare them better. Responding to such public health emergency and successfully minimizing its impact requires every health resource to be leveraged.

Due to the global pandemic caused by the novel coronavirus healthcare systems are facing major challenges related to healthcare medical and hospital management, healthcare workforce capacity and social and economic burden caused by COVID-19 pandemic. Ensuring access to health services is the cornerstone of a successful health response.

The pandemic has put healthcare systems to test. Although initially many COVID-19 response plans were framed in terms of a choice between saving lives and saving livelihoods, the error of this thinking was soon empirically proved and widely accepted. Any attempts to prioritize the economy without getting the virus under control proved to be undertaking. (World Health Organization, 2021)

In regards to health emergency crises as well as related to successfully deal with the COVID-19 pandemic ensuring health security. Assuring health security aims in protecting health facilities, healthcare system safeguard and security in providing healthcare services in order to be able to fulfil access to fundamental rights, as the right to health care and right to access to medical services and professional quality of care. As environmental and human

¹ This study was presented as an oral presentation at the "13th International Congress of New Trends in Education" organized by the Association for Excellence in Education and the University of Prizren on 12-14 May 2022.

conditions change, so does the status or level of protection. It is this phenomenon that requires organizations to constantly evaluate and re-evaluate their system of protection on a continuous basis. (Collins R., T. York, 2010)

The right to health is a fundamental human right that requires each person to create the conditions to be as healthy as possible. Access to care is an important aspect of right to health, as access to healthcare services should be available to everyone without facing unequal treatment, disproportions or discrimination. Governments have to ensure access to healthcare facilities and competent healthcare professionals as these characteristics along with socio-economic factors play an important part for health inequalities. (Neykova M., 2018). Public health crisis and pandemic situations may lead to delay of access to treatment which directly relates to negative effect on patients' health status and condition. In times of public health threats and pressure to healthcare systems, effectiveness and security mechanism integration could facilitate the establishment of patient-centered environment.

The capacity of hospitals and other health care providers to withstand the pressures of the pandemic depends on a variety of factors, including their financial status prior to the pandemic, the impact of the pandemic on revenue and expenses, and how much assistance they received from public payments and government investments. (Ochieng N., J. F. Biniek, M. B. Musumeci, T. Neuman, 2022).

The World Health Organization, in regard to financial crisis, has emphasized that health systems in order to be adopted to critical circumstances, have pursued very different policies, which may be divided into three types: policies aimed at changing the level of contributions to fund health services, especially by making budget cuts and increasing or introducing user charges for patients; policies aimed at changing the range and quality of services; and policies aimed at influencing the cost of care, especially by lowering the price of medical goods or lowering or freezing the salaries of health professionals, and by promoting the rational use of medicines.

CHALLENGES RELATED TO GLOBAL PANDEMICS

Main challenges have been observed at activities related to co-operation, communication and interference of different levels of health services in times of global pandemics. To facilitate linkages between the different levels of health services, it has been needed to introduce mechanisms to achieve improving prevention, detection and response to the spread of infectious diseases, including the novel coronavirus. Facilitating the access of crisis-affected populations and their surrounding communities could lead to equality, sufficiency and preparedness of health care services provision during crisis. It could also lead to minimise the post-crisis recovery period, as well as reduce undue congestion of hospitals and healthcare facilities.

Introducing medical ethical tools and skills in healthcare services during public health pandemic crisis is especially important, as medical ethics provides skills for ethical analysis as well as resolving ethical conflicts in medical practice, while identifying relevant ethical prerequisites of clinical decisions. Healthcare professionals approach related to ethical aspects and challenges in times of pandemics, could have special value in relation to responsibilities of medical professionals and healthcare providers as well as management operational services.

The pandemic has shown that some hospitals and health professionals are vulnerable due to various challenges including economic and financial difficulties caused by the global health pandemic. Some wealthy and prestigious health care institutions and practices can probably absorb and survive the immediate losses of financial sources inflicted by COVID-19. Financial instability though affects healthcare system stakeholders, hospitals and medical providers which could leave to major gaps in critical health care services.

Managers must consider two domains – external domains and internal domains, as they carry out various tasks and take decisions. External domains refer to the influence, resources and activities that exist outside of the boundary of the organization. The internal domains, on the other hand, refers to areas where managers need to address on daily basis, so to be able to ensure appropriate amount of medical personnel and appropriate type of healthcare professionals, in order to guarantee complexity and variety of healthcare services to patients and also to provide and ensure high quality level.

Building the resilience of health systems is an imperative for sustainable development and for managing public health critical situations such as pandemics. To enable reliable and shock-resistant services, providing healthcare must be linked to overall emergency management response systems. The successful development, implementation and monitoring of such management response systems directly relies on quality infrastructure

of healthcare providers and lifeline healthcare services chain. Such actions could be beneficial for protecting and improving personal health of patients and sustainability of healthcare systems.

One possible approach to overcoming negative impact on access to healthcare related to COVID-19 pandemic is introducing digitalisation in healthcare management and operational processes guidance. Digital technologies and digitalizing processes interfere significantly in various areas of life including social services, healthcare and medical services. (Neykova M. Digitalization of registries in the public administration – key elements of electronic governance) The implementation of appropriate digital health technologies is essential for achieving quality of services, effectiveness and efficiency of healthcare. Personal Electronic health record serves as individual's medical health dossier containing personal medical data and health information related to medical consultations and examinations provided, health status condition and treatment prescribed, where in electronic form all the relevant information is accessible and traceable.

Regulation on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data by the European Union institutions, bodies, offices and agencies and on the free movement of such data, has been adopted in the light of Article 8 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union and Article 16 of the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) guaranteeing that everyone has the right to the protection of personal data concerning him or her. The Regulation specifically refers to personal health data, as special category of data, establishing rules that special categories of personal data which merit higher protection, should be processed for health-related purposes only. Such processing is being allowed where necessary to achieve purposes for the benefit of natural persons and society as a whole, in particular in the context of the management of health or social care services and systems. (Regulation (EU) 2018/1725)

Electronic Health Data Records personal information could be used in cross-border healthcare accessing in regards to the application of right to health. For data protection purposes in relation to monitoring processing operations, at European Union level, institutions and bodies have the obligation to cooperate with the European Data Protection Supervisor. Electronic documentation tools offer many features that are designed to increase both the quality and the utility of clinical documentation, enhancing communication between all healthcare providers.

Healthcare providers, medical and non-medical personnel at all levels have demonstrated resilience and dedication to deliver the best possible care for patients and service users. Workers and employers can work together to advocate for prevention, raising awareness and building capacity of their members, and implementing workplace level occupational safety. Effective and efficient social security systems could act as powerful economic and social stabilizers of economies and societies.

In times of public health crisis introducing mobile healthcare services and health information technologies could contribute to a more efficient way of delivering care through public health pandemic due to better planning, and guidance on treatment and medication, but also due to focusing on guaranteeing public health rights in relation to compliance with the standards and principles. Promoting and protecting personal health is essential to human welfare and sustained economic and social development, as mobile technologies could ensure that everyone has immediate access to every intervention that may improve personal health or prolong peoples' lives. The ability of patients to have full access to information in the course of providing medical care could lead to guarantees for patients' autonomy. Access to healthcare, introduction of technological progress and provision of patient choice could result to sustainability in the healthcare sector. The main focus has to be put on the fact that the improvement of patient safety process is directly related to information.

POSSIBLE SOLUTIONS

The global pandemic caused by COVID-19 has significantly changed the way consumers, patients and healthcare providers overview the access to healthcare. Strong primary and community health care ensures continuity of access to care services for all patients. This is especially required so basic human rights could be protected and the society could regain confidence and ambition to improve health. It is crucial that basic human rights standards and principles guide governments' efforts in response to the health crisis.

Delivering a clear and timely COVID-19 response strategy is critical. The strategy needs to be coherent, recognizing the perceived trade-offs between health and the economy and address implementation.

Strengthening monitoring, surveillance and early warning systems clearly falls within the scope of the health system as having an impact in terms of delivering an effective response to health crisis and COVID-19 pandemic. (World Health Organization (2021). The volume and nature of healthcare workers' and providers' roles, as well as healthcare system stakeholders' responsibilities have rapidly changed as in times of global pandemics. One area in which it is crucial that States to take human rights dimension into account is in making available medical treatment. Medical treatment and access to healthcare services should be available to everyone without discrimination. According to main legal and regulatory principles – no one should be denied treatment because they lack the means to pay for it or suffer stigma.

The instability of the legal system and the frequent changes in general and special legislative acts, regulating the activity of medical service provision within the healthcare system, causes difficulties both for the medical service suppliers and for the patients themselves. Transforming delivery of health services was essential in providing care for patients with COVID-19. Overcoming challenges and achieving sustainability in public health critical situations may be possible by taking steps towards:

- Introducing identification mechanisms, guidelines and tools for care essential health services detection in order to reduce the potential risk of inequalities regarding access to healthcare and public health services in times of emergency situations.
- Implementation of priority measures and increasing the health system potential for COVID-19 treatment capacity.
- Conducting functional mapping of health facilities for acute, chronic and long-term care, including those in public and private systems.
- Strengthening health workforce capacity by introducing appropriate measures for increase the availability of health workers, medical doctors and non-medical healthcare personnel, in line with population health needs in times of global pandemic.
- Establishing pathways for accelerated training and early certification of medical, nursing and other key trainee groups and ensuring they have supportive supervision.
- Development of educational modules and training tools for healthcare professionals, with specific focus to short-term and long-term consequences of COVID-19 on public health. Such educational and training programmes and solutions could result to building and strengthening capacity as introduced at national level with the active role and support of professional organizations, non-governmental organizations and governmental institutions.
- Implementation of decision-making tools and guidelines to support healthcare management process covering various public health stakeholders, including: medical services institutions, regulatory legislative structures and organizations both at national and regional level.

Proper identification and evaluation of main risk elements, resulting to insecurity in public health environment, could activate safeguarding mechanisms resulting to increase the preparedness of the healthcare system and its sustainability. The proper functioning of healthcare systems and the ability to provide normal access to healthcare services is crucial when overcoming the negative consequences of the coronavirus pandemic. Proper diagnostics, therapeutical actions and preventive measures, combined with multidisciplinary approach, effective coordination and exchange of successful practices, could provide safer living environment and could result to decreasing the pressure caused by the pandemic over the society and the healthcare system. Via horizontally integrated structures in healthcare it is possible to achieve economies required to offer multiple products (medical services) that diverse patient group desire. Integration processes in healthcare include not only involvement of physicians through ownership, employment relationships or governance of hospitals, but also provision of management services and information sharing, product line integration and clinical guideline utilization by the medical staff. Vertical integration on the other hand involves patient pathways to treat named medical conditions, connecting generalists and specialists, whereas horizontal integration involves broad-based collaboration to improve overall health. (DeMaeseneer J, Van Weel C, Egilman D et al. 2008) Most integrations in healthcare sector regarding COVID-19 pandemics have focused on selected components of the healthcare system, rather than the creation of seamless provider networks that encompass all aspects of the delivery system needed by patients.

CONCLUSION

The COVID-19 pandemic has changed the health care landscape, as it has put under a lot of pressure healthcare systems and has resulted to difficulties in accessing healthcare services, leading to the need of reshaping decision-making processes and redesigning main managing protocols.

The health financing system is one of the six elements of the health system—the remaining elements are service delivery; the healthcare workforce; information; medical products, vaccines and technologies and leadership and governance. The health financing system is supposed to interact with the other elements in order to improve health outcomes, to ensure financial protection, and respond to health consumers in an equitable, efficient and sustainable manner. (Abor P. A., J. Y. Abor, 2020).

Management of integration processes between physicians and organizations providing healthcare is critical for successful integration to occur. For the system to be successful, it is important to share cost and utilization data with medical staff, as well as to develop and disseminate practical guidelines, establishing accountability for profit/losses. An epidemic public health circumstances requires health facilities to alter priorities and adapt work routines in order to obtain coordinated, systemic response to a rapidly evolving, potentially complex situation.

The management of activities, connected to provision of medical services, requires attention to be paid not only to the competitive environment, but also to the normative requirements, regulating the access of the citizens to medical aid. Successful functioning of a given organization depends not only on the well-developed model of internal processes and methods for evaluation and control, but also on the management of the relationships with external entities – clients, suppliers, competitors, state administration, etc. One of the proven models for discovering possibilities for the establishment of a sustainable work model is cooperating with partners for optimization of the expenses for development activities and distribution.

Healthcare providers commonly refer to some form of computerized patient record system as the implementation of appropriate digital health technologies is essential for achieving quality of services, effectiveness and efficiency of healthcare. According to legal regulation everyone should have the right of access to personal data which have been collected concerning him or her, and to exercise that right easily and at reasonable intervals, in order to be aware of, and verify, the lawfulness of the processing. Exercising such right includes access to data concerning one's health, for example the data in one's personal medical records containing information such as diagnoses, examination results, assessments by treating physicians and any treatment or interventions provided. In the perspective of data processing, everyone should have the right to know and obtain communication in particular with regard to the purposes for which the personal data is being processed. (Regulation (EU) 2018/1725)

New technologies are offering numerous of opportunities to collect, use and share health data more efficiently. Processing of health data is fundamental for the good functioning of healthcare services, for patients' safety, for providing advance research and improving public health. Effective measures, mechanisms and solutions need to be implemented at global, national and regional level in order to make it possible for healthcare systems to overcome the disturbance in providing services and access of patients to healthcare services and treatment.

Global pandemic crisis resulted to COVID-19 has put the society in unfavourable conditions facing health, economic and social difficulties and challenges. The integration and coordination of healthcare at countrywide or region-wide system contributes to optimization of management and therapeutic efforts. The improvement of medical services contributes to detailed monitoring of therapeutic treatment. In order to plan best care, healthcare provider must enable comprehensive integration of healthcare effort.

Civil society participation in the formulation of policies and monitoring of the overall health system could provide the opportunity to rethink and reshape the structures, norms, and bases of healthcare system accountability in times of public health crises and global pandemic emergencies.

REFERENCES

Abor P. A., J. Y. Abor, Implications of COVID-19 Pandemic for Health Financing System in Ghana, *Journal of Health Management* 22(4) 559–569, 2020)

- Blumenthal David, Elizabeth J. Fowler, Melinda Abrams, Sara R. Collins. (2018). "COVID-19-Implications for the Health Care System", N Engl J Med 2020; 383:1483-1488, DOI: 10.1056/NEJMs2021088
- Collins R., T. York (2010), Hospital and healthcare security, Elsevier, 2010
- Council of Europe. (2013). "Equal access to health care". Parliamentary Assembly Doc. 13225, June 2013.
- DeMaeseneer J, Van Weel C, Egilman D et al. Strengthening primary care: addressing the disparity between vertical and horizontal investment. British Journal of General Practice 2008;58:3-4.
- Georgiev S., A.Yanakieva, N.Leventi, R. Markova. (2017), Human rights of patients with rare diseases, Health policy and Management, ISSN 1313-4981, 2017, vol. 17, No. 1, pp 35 – 37 [in Bulgarian]
- International Labour Organisation. (2020). "COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses". Available at https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/dgreports/dcomm/documents/briefingnote/wcms_738753.pdf
- Neykova M., Analysis of the Regulatory Framework Governing the Administrative Service, World Science, June 2018 Vol.8, pp. 46 – 50, DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5893
- Neykova M. Digitalization of registries in the public administration – key elements of electronic governance, <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/423908.pdf>
- Ochieng N., J. F. Biniek, M. B. Musumeci, T. Neuman, Funding for health care providers during the pandemic: an update, (2022)
- Regulation (EU) 2018/1725 of the European Parliament and of the Council of 23 October 2018 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data by the Union institutions, bodies, offices and agencies and on the free movement of such data, and repealing Regulation (EC) No. 45/2001 and Decision No 1247/2002/EC
- Tutunarov., H. (2020). "Communication and information problems during a state of emergency. Fake news and influencers during a pandemic, Information Literacy & Intellectual Property". Za bukvite, O pismenah - 2020, ISBN: 978-619-185-406-6 [in Bulgarian]
- World Health Organization. (2012). "Health policy responses to the financial crisis in Europe", Policy Summary 5, 2012.
- World Health Organization. (2014). "Hospital Preparedness for Epidemics". Available at: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/151281/9789241548939_eng.pdf;jsessionid=4A94568D2C770E9BCF05BA67B9FB5322?sequence=1
- World Health Organization. (2020). "Maintaining essential health services: operational guidance for the COVID-19 context"
- World Health Organization (2021), Health systems resilience during COVID-19. Lessons for building back better., 2021

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 30. 04.2022	<i>Kabul:</i> 26.10.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi/ Research Article		
Önerilen Atıf	Deliverska M. & Doshkov I. (2022). Accessing healthcare services in times of global pandemics: Challenges and solutions. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), pp. 19-24.		

OSMANLI DEVLETİNDE ISLAHAT FERMANINDAN SONRA EĞİTİM SİSTEMİ VE YAPILAN EĞİTİM REFORMLARI¹

Murat ŞAHİN,
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
muratefe451@gmail.com
ORCID:0000-0001-8960-5636

Özet

Araştırmada, Osmanlı devletinin ıslahat fermanından sonraki eğitim sistemi ve yapılan eğitim reformları incelenmiştir. Araştırmada belgesel taraması yöntemi kullanılmıştır. Osmanlı devletinde eğitim sistemi yıllarca kendini yenilemeden, eski usul bir düzen ile devam etmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen ıslahat çalışmaları eski usul eğitim sistemini savunanlar tarafından yıllarca engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Osmanlı devletinin ekonomik ve siyasi anlamda yaşadığı problemler bu reform çalışmalarının sekteye uğramasına sebep olmuştur. Tüm bu olumsuzluklara rağmen dönemin padişahları ve yöneticileri modern eğitimden yana tavır alarak eğitim sistemini modern bir yapıya kavuşturmaya çalışmışlardır. Bu modernleşme sürecinin en belirgin olduğu dönemler Tanzimat döneminden sonra ve özellikle II. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilen eğitim çalışmalarıdır. Bu dönemlerde gerçekleştirilen eğitim reformları Cumhuriyet rejiminin alt yapısını oluşturmuştur. Özellikle II. Abdülhamit zamanında gerçekleştirilen reform çalışmaları ile eğitim alanında hızlı bir dönüşüm ve gelişim süreci yaşanmıştır. II. Abdülhamit döneminde eğitim sisteminde teşkilatlanma en üst düzeye çıkarılarak taşrada planlı bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Yapılan reform çalışmaları ile toplumun modern bir eğitime kavuşması amaçlanmış ve günümüz eğitim sisteminin temelleri atılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı devleti, eğitim sistemi, reform çalışmaları.

EDUCATION REFORMS AND EDUCATION SYSTEM IN OTTOMAN EMPIRE AFTER OTTOMAN REFORM EDICT

Abstract

In the research, the education system of the Ottoman state after the reform decree and the educational reforms were examined. The education system in the Ottoman state continued with an old-fashioned order without renewing itself for years. The reform efforts to be carried out in the field of education were tried to be prevented for years by those who defended the old-fashioned education system. In addition, the economic and political problems of the Ottoman state caused these reform efforts to be interrupted. Despite all these negativities, the sultans and administrators of the period took a stance in favor of modern education and tried to bring the education system to a modern structure. The periods when this modernization process is most evident are after the Tanzimat period and especially in the II. These are the educational activities carried out during the reign of Abdülhamit. The educational reforms carried out in these periods formed the infrastructure of the Republican regime. Especially II. With the reform works carried out during the reign of Abdülhamit, a rapid transformation and development process was experienced in the field of education. II. During the reign of Abdülhamit, the organization in the education system was maximized and a planned education system was established in the countryside. With the reform studies, it was aimed to provide the society with a modern education and the foundations of today's education system were laid.

Key Words: Ottoman state, education system, reform studies.

GİRİŞ

Tanzimat fermanından sonra maarif alanında yapılması planlan reform çalışmalarının birçoğu siyasi ve ekonomik gerekçelerden dolayı gerçekleşmemiştir. Osmanlı devleti Tanzimat döneminde gerçekleştiremediği bu

¹ Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihlerinde Eğitimde Mükemmellik Derneği ve Prizren Üniversitesi tarafından düzenlenen “13’üncü Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler” kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

reformlardan dolayı Avrupa devletlerinin yoğun baskısına maruz kalmıştır. Osmanlı devletinin Rusya ve Avrupa devletleri karşısındaki zayıflığı bu baskıların daha da artmasına sebep olmuştur. Osmanlı devleti bu baskılardan kurtulmak ve reformlar konusundaki samimiyetini göstermek amacı ile 1856 yılında kapsamlı reformların yer aldığı Islahat fermanını ilan etmiştir (Sencer, 1984). İngiliz, Fransız ve Avusturya elçilerinin ağır baskısı altında hazırlanan bu ferman pek çok alanda reform yapılmasını ön görmekteydi. Türk toplumunun eğitim ve öğretim hayatına herhangi bir yenilik getirmeyen bu ferman ile Gayr-ı Müslimlere birçok yeni hak tanınmıştır. Bu ferman ile Gayr-ı Müslimlere kültür bağımsızlığı, okula açma hakkı ve Türk okullarına serbest girme hakkı tanınmaktaydı (Kodaman, 1988). Gayr-ı Müslim cemaatler kendilerine tanınan bu haklar ve Avrupa devletlerinin yardımları ile yoğun bir eğitim faaliyetine başlayarak memleketin her tarafında milli ve dini okullar açmaya başlamışlardır. Açılan bu yabancı okullar zamanla ırkçı bir nesil yetiştirmiş ve Osmanlı Devleti'nde eğitim-öğretim, siyasi düşünce ve kanaat alanlarında hızlı bir parçalanmaya sebep olmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma belgesel taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Belgesel tarama yöntemi var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanması olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Tarama sürecinde Osmanlı eğitim sistemindeki eğitim sistemini ve eğitim reformlarını ele alan kaynak kitaplar, makaleler ve tez çalışmaları incelenmiş ve özet olarak sunulmaya çalışılmıştır. Yararlanılan kaynakların belirlenmesinde mümkün mertebe birincil kaynak olmasına ve özellikle belirtilen tarih aralıklarına yönelik hazırlanmış olmasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Maarif-i Umumiye Nezareti

Osmanlı devleti mevcut eğitim sisteminde var olan dağınıklığın giderilmesi ve eğitimde modernleşme hareketlerini hızlandırmak amacı ile 1857 yılında merkezi bir Maarif teşkilatı (Maarif-i Umumiye Nezareti) kurmuştur. Kurulmuş olan bu teşkilat aynı zamanda bakanlık düzeyindeki ilk eğitim öğretim örgütüdür. Bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın temelini oluşturan bu teşkilatın ilk başkanı Abdurrahman Sami Paşa'dır (Erdoğan, 2005). Maarif-i Umumiye Nezareti'nin görevlerini içeren ilk yönerge nazırlık kurulduktan ancak 4 yıl sonra 1861 yılında yayınlanabilmiştir. Bu yönergede Harbiye, Tıbbiye ve Bahriye dışında kalan bütün okulların Maarif Nezareti'ne bağlı olduğu, eğitim kurumlarının ilkokul (Sıbyan mektepleri), ortaokul (Rüştiyeler) ve yüksekokul olarak sınıflandırıldığı belirtilmekteydi. Ayrıca yönergede ilkokulunun Müslüman ve Gayr-ı Müslimlere göre ayrı ayrı olacağı ve ilkokuldan sonra ortak eğitim yapılacağı, ikinci ve üçüncü dereceli okullarda eğitim dilinin Türkçe olacağı, öğrencilerin bir üst sınıfa sınav ile geçeceği ve öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edileceği belirtilmekteydi (Türk, 2003). Özellikle ikinci ve üçüncü dereceli okullarda eğitim dilinin Türkçe olmasına yönelik madde, Osmanlı devletinde milliyetçilik akımının başlangıcı olarak atılan şuurlu bir adım olarak görülmektedir (Kodaman, 1988). Nitekim yapılan bu çalışmalar ile Osmanlı devletinde yaşayan farklı milletlerin ortak bir üst kimlik altında toplanması amaçlanmıştır.

Maarif-i Umumiye Nazırlığı 1867 yılına kadar kurmuş olduğu komisyonlar ile eğitimi denetim altına almaya çalışmıştır. Bu komisyonlardan Sıbyan-ı Müslime Komisyonu haftada bir toplanarak İslam dinine ait telif edilen eserleri incelemiştir. Farklı cemaat temsilcilerinden müteşekkil olan Rüştiye ve İlmiye Komisyonları ise haftada bir toplanarak öğrencilerin eğitim işlerini görüşmüşlerdir. Nazırlığa bağlı olarak çalışan bu komisyonların dışında ilmi hüviyete sahip bazı kuruluşlarda (Beşiktaş İlmiye Cemiyeti, Encümen-i Daniş, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye) maarif alanında faaliyetlerde bulunmuşlardır (Berkas, 2007). Bu kuruluşlardan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Fuat Paşa Himayesinde 1862 yılında kurulmuştur. Bu cemiyet dini ve siyasi konular dışında her türlü ilim ve fen fenne dair kitap, makale ve dergiyi telif ve tercüme ederek faaliyet göstermiştir. Osmanlı devletindeki ilk ilmi dergi olan Mecmua-yı Fünun da bu cemiyet tarafından çıkarılmıştır (İhsanoğlu, 1992). Yine bu dönemde Maarif-i Umumiye Nezareti bünyesinde 1865 yılında kurulmuş olan Tercüme Cemiyeti milletin menfaatine uygun yabancı dillerde yazılmış olan ilmi kitapları tercüme ederek faaliyet göstermiştir (Kodaman, 1988). Bu cemiyetlerin faaliyetleri incelendiğinde Avrupa'daki ilim ve fenlerin tercüme edilerek Osmanlı devletindeki eğitim müesseselerine ve topluma aktarılacak istendiği görülmektedir.

Osmanlı devleti Islahat Fermanıyla yapmayı taahhüt ettiği reformları gerçekleştiremeyince Avrupa devletleri tarafından sunulan reform projelerinden birini seçmek ve uygulamak zorunda kalmıştır. Osmanlı devleti sunulan bu reform projelerinden Fransa tezini daha uygun bularak kabul etmiştir. Osmanlı devleti aslında bu Fransız tezinin kendileri açısından fayda sağlayacağını ve Osmanlılık fikrinin gelişimine katkı sağlayacağını düşünmüştür.

Bu kararın alınmasında Tanzimat aydınlarının “Osmanlı Milleti” oluşturma fikri ve Fransa’ya yakınlığı ile bilinen dönemin önemli paşalarının (Ali ve Fuat Paşa) etkisi olduğu söylenebilir. Avrupa’nın müdahalesi ile Osmanlı devletinin kabul ettiği bu reformlar sonrasında Osmanlı eğitim sistemi Fransız eğitim sistemine uydurulmaya çalışılmıştır (Kodaman, 1988). Ancak bu reform çalışmaları Gayr-ı Müslimlere ait olan din, eğitim ve kültür müesseselerinin Osmanlı devleti aleyhine çalışan siyasi kulüpler haline gelmesine sebep olmuştur.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

Maarif sisteminin yeniden düzenlenmesi ve sistemleştirilmesine yönelik olarak 1869 yılında Maarif Nazırı Saffet Paşa’nın öncülüğünde Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmıştır. Bu nizamnamede maarif sisteminin teftiş ve değerlendirilmesine ilişkin esaslar, eğitim hakkı, eğitim yönetimi, eğitim kademelerinin belirlenmesi, eğitim harcamaları, öğretmen yetiştirme ve seçme şartları, taşra örgütünün yapılanması ve sınav sistemlerine dair konuları yer almaktadır (Akyüz, 2018).

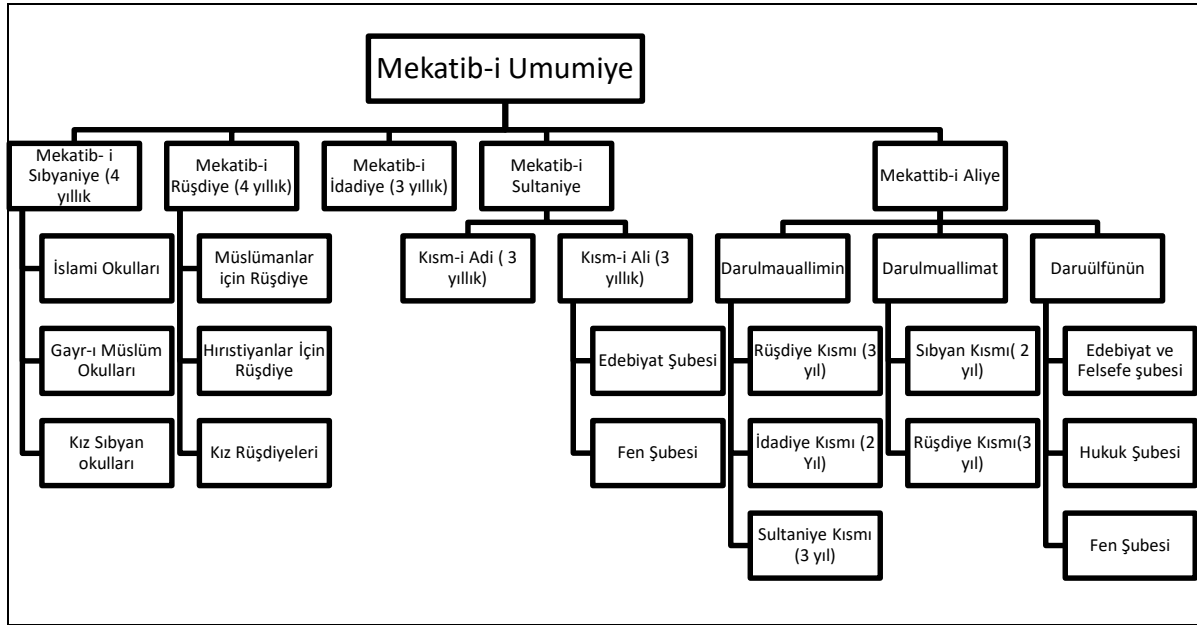
Hazırlanmış olan Nizamname ile maarif sistemine birçok yenilik getirilmiştir. Nizamname ile maarif teşkilatı, kanunlar ile görev tanımları yapılan sistemli bir yapıya sahip olmuştur. Nizamnamede eğitim işlerinin İstanbul’daki Maarif Nezaretinin sorumluluğunda gerçekleştirileceği ve eğitim ile ilgili planlama ve danışma organı olarak Maarif Nazırının başkanlığında Meclis-i Kebir-i Maarif kurulacağı belirtilmiştir. Meclis-i Kebir-i Maarif, maarif teşkilatının genel idare merkezi konumunda bir yapıya kavuşturulmuştur. Maarif teşkilatının genel merkez teşkilatında ilmi ve idari işleri yürütmek üzere iki daire oluşturulmuştur. Bu dairelerden Daire-i İlmiye bölümü çeşitli fenlere ait kitapların Türk diline çevrilmesi ve Türk dilinin ilerlemesine yönelik çalışmalar ile görevlendirmiştir. Daire-i İdare ise maarifle ilgili yönetmelikler, talimatnameler ve kararnamelerin taslaklarını hazırlamak ve maarif teşkilatında çalışan memurların işlerini takip etmek ile görevlendirilmiştir (Kodaman ve Saydam, 1992).

Nizamnamede taşrada maarif teşkilatlanmasına yönelik ayrıntılı planlar yer almaktadır. Nizamname ile taşradaki her vilayette maarif işlerinden sorumlu bir maarif Müdürünün atanması ve bu müdürün başkanlığında Meclis-i Kebir-i Maarife bağlı Vilayet Maarif Meclisi’nin kurulması kararlaştırılmıştır. Nizamnamede ayrıca vilayetlere maarif muhakkiklerinin ve müfettişlerinin de atanacağı belirtilmiştir (Akyüz, 2018). Bu çalışmalar Osmanlı devletinin taşradaki eğitim işlerine önceki dönemlere göre daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Müfettişlerin ve muhakkiklerin taşraya atanmasına yönelik bu girişim maarif işlerinin planlanması ve düzenlenmesinde merkeziyetçi bir yapının oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Nizamname ile ayrıca okullar verdikleri eğitime göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar yapılırken Fransız eğitim sistemi örnek alınmıştır. Osmanlı devletindeki okullar yönetim ve denetim koşullarına göre iki sınıfa ayrılmıştır. Bu okullardan Mekatib-i Umumiye’lerin denetim ve yönetimleri tamamen devlete aittir. Mekatib-i Hususiye’ler ise yalnızca denetimi devlete ait olan özel okullardır (Kodaman, 1988). Bu okullar kendi içlerinde tahsil derecelerine göre kademelendirilmiştir. Şekil 1.’de Mekatibi-i Umumiye’nin eğitim kademeleri (Kodaman, 1988) sıralanmıştır.

Mekatib-i Hususiyeler; Müslüman tebaanın açtığı okullar, Gayr-i Müslimlerin açtığı okullar ve yabancıların açtığı okullar olarak ayrılmaktadır. Bu okullar devletin denetimine tabi okullar olmakla beraber fertler ya da cemaatler tarafından yönetilmişlerdir (Akyüz, 2018). Osmanlı devletinin mevcut şartlarının zayıflığından dolayı (nüfus, ekonomi, iç ve dış siyaset, yetişmiş insan gücü) nizamnamede yer alan reformların gerçekleştirilmesi mümkün değildi. Bu sebeple nizamnamede yer alan reformlardan şartları uygun olanların İstanbul’dan başlanarak uygulanmasına karar verilmiştir. Nizamname de yer alan kararlar modern bir eğitimi sistemi getirme çabası olarak değerlendirilmektedir. Ancak nizamnamede yer alan maddeler Avrupa eğitim sistemiyle kıyaslandığında pek çok eksiklik barındırmaktadır. Tüm bunlara rağmen nizamname ile eğitim sisteminin kanunlaştırılmasına yönelik önemli bir adım atılmıştır. Nizamnamede yer alan maddeler incelendiğinde Osmanlı devletinin medrese eğitiminden ziyade modern eğitime yöneldiği ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin dini alandan dünyevi alana kaydırıldığı görülmektedir. Ayrıca modern eğitim ile medrese eğitimi arasındaki ikililiğin, nizamname ile tescillendiği görülmektedir (Altın,2008). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Türk eğitim sisteminin temellerini oluşturması ve kanunlaştırılması bakımından önemlidir. Her ne kadar nizamnamede yer alan 198 madde iyi veya kötü ya da uygulanabilir olup olmaması bakımından eleştirilse de dönemin şartlarına göre önemli bir reform hareketi olarak görülmektedir (Demirtaş, 2007). Bu nizamname ile Tanzimat döneminde başlayan eğitim sisteminin kanunlaştırılması süreci devam ettirilmiş ve eğitimde modernleşme çabaları sürdürülmüştür. 1869 yılında ilan edilen Nizamname ile maarif merkez teşkilatında oluşturulan yapı 1872 yılında bazı değişikliklere uğrayarak I. Meşrutiyetin ilanına kadar devam etmiştir. Bu değişiklikler maarif teşkilatında yeniden bir düzenin

oluşturulması ihtiyacından kaynaklanmıştır. Nitekim Osmanlı devletinde 1876 yılına kadar gerçekleştirilmek istenen eğitim reformlarının birçoğu kâğıt üzerinde kalmıştır. Osmanlı devletinin ekonomik ve siyasi problemleri başta olmak üzere içinde bulunduğu mevcut durum maarif alanında istenilen reformların gerçekleşmesine izin vermemiştir (Kodaman, 1988). Şekil 1.'de Mekatibi-i Umumiye'nin eğitim kademeleri sıralanmıştır.

Şekil 1: Mekatib-i Umumiye Eğitim Kademeleri



Kaynak: Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin ilanından sonra yer alan maddelerinin uygulanmasına çalışılmış fakat pek başarılı sonuçlar alınamamıştır. Osmanlı devleti o dönemde yaşadığı zorluklardan dolayı birçok eğitim çalışmasını II. Abdülhamit dönemine kadar gerçekleştirememiştir. Özellikle maarif sisteminin taşra teşkilatlanmasına yönelik çalışmaların büyük bir bölümü yapılamamıştır. Taşra teşkilatlanması için planlanan atamalar (maarif müdürlerinin, maarif müfettişlerinin ve muhakkiklerinin atamaları) gerçekleşmediğinden vilayetlerde maarif müdürlükleri açılamamıştır. Taşrada ilk Meclis-i Maarif teşkilatı 1872 tarihinde sadece Tuna ve Bağdat vilayetlerinde açılabilmiştir. Vilayetlerde maarif teşkilatları ancak 1882 tarihinden sonra yayılıp gelişme gösterebilmiştir (Atuf, 1930; akt. Karataşer, 2017). Osmanlı devletinde 1869-1876 yılları arasında yeni okullar açılmıştır. Bu okullar her ne kadar hedeflenen düzeyde yaygınlaşmasalar da bazı ilkleri barındırmaları açısından önemlidir. Bu dönemde (1869-1876) açılan okullar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2: 1869-1876 Yılları Arasında Açılan Okullar

Darülmuallimat (Kız öğretmen Okulu, 1870)
Darülfünun (1871-1872)
İdadiler (1874)
Rüşdiyeler (Sayıları 87'den 386'ya yükseltilmiştir.)
İptidailer (İlk nümune iptidai 1873' te açıldı.)
Darüşşefaka (Özel olarak 1873'te açıldı.)

Kaynak: Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

II. Abdülhamit Dönemindeki Reform Çalışmaları

Osmanlı devletinde II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) maarif alanında yapılan birçok yeniliği barındırmaktadır. Daha önce uygulanamayan birçok reform çalışmasının bu dönemde gerçekleştirildiği ve kurulacak Cumhuriyetin eğitim alt yapısının yine bu dönemde atıldığı görülmektedir. II. Abdülhamid döneminde Osmanlı devleti mevcut zor şartlara rağmen eğitim çalışmalarında önemli adımlar atmıştır. Sıfatlarından biri de Maarifperver olan II. Abdülhamid, iktidarı boyunca eğitim süreçlerine çok fazla önem vermiş, döneminde okullaşma açısından önemli bir artış meydana gelmiştir (Zengin, 2003).

II. Abdülhamid döneminde modern ilköğretimin adı İptidai Mektepler olmuştur. Bu dönemde Sıbyan Mekteplerinin sayısında azalmalar olmasına rağmen varlıkları yine de devam etmiştir. 1876 yılında ilan edilen Kanun-ı Esasiye hükümlerinde maarifle ilgi maddeler yer almaktaydı. Bu kanunun 114. Maddesi ile ilköğretimin zorunlu olacağı belirtilmiştir. Bu madde erkek ve kız çocukların eşit bir şekilde eğitim imkânlarından yararlanmasını temin etmiştir. İlköğretime öğrenci devamını sağlayabilmek için okul çağına gelmiş çocukların listeleri hazırlanmış, köy ve mahalle ihtiyar meclislerine bu konuda görevler verilmiştir. Yine bu dönemde okula kayıt yaptırmayanlar için mülki amirlere takip görevi verilmiştir. Çocuğunu okula yazdırmayan veya devamsızlık yaptırıp göndermeyen velilere para ve hürriyeti bağlayıcı cezalar getirilmiştir. Burada dikkat çekici olan husus mahkeme kararı olmadan cezayı, doğrudan doğruya mahalli idare meclislerinin vermesidir (Kodaman, 1988). Bu dönemde anaokullarının açılmasına yönelik çalışmalar, II. Meşrutiyet'ten önce ve sonra, bazı illerde özel okullar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bu okulların resmi bir niteliğe kavuşmaları Balkan Savaşından sonra gerçekleşmiştir (Şahin ve Tokdemir, 2011). Kanun-ı Esasiye'de ilköğretimin bu şekilde yer alması ilköğretime verilen önemin arttığını göstermektedir. Nitekim 1879 yılında maarif teşkilatında yapılan değişiklik ile Maarif Nezareti bünyesinde Mekatib-i Sıbyaniye dairesi kurulması devletin ilköğretimi ciddiye aldığı bir göstergesidir. İlköğretimin devletin her bölgesinde yayılabilmesi için 1869 nizamnamesinde yer alan teşkilatlanmanın oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla vilayetlerde maarif müdürlükleri ve meclisleri açılmıştır. Yine bu dönemde taşraya müfettiş ve muhakkik ataması yapılarak bu bölgelerdeki eğitim faaliyetleri yakından takip edilmiştir. 1880 yılında merkez ve taşra arasındaki münasebeti sağlamak için müfettiş sayısı artırılmış ve merkezîyetçi yapı güçlendirilmiştir. 1886 yılında Müfettişlik sisteminde değişikliğe gidilerek teftiş edilen yerlere Gayri Müslim okulları ve İdadiler de eklenmiştir. Bu şekilde Gayr-ı Müslim okullarındaki muhtemel zararlı faaliyetlerin önüne geçilerek denetlenmesi öngörülmüştür (Kodaman, 1988).

II. Abdülhamid döneminde medrese üyeleri zamanla sistemden dışlanmış, yerlerine devletin açtığı öğretmen okullarından mezun, yeni yöntemi bilen öğretmenlerin atanmasına başlanmıştır. Öğretmenlerin belirlenmesindeki bu değişim Osmanlı hükümetinin modern eğitimden yana tavır almasının bir sonucudur. Eğitimde yeni tarzın adı "Usul-i Cedid" öğretimdeki adı ise "Usul-i Savtiyye"dir. Yalnızca okuma ve yazmanın kolaylaştırılması ile ilgili olmayan yeni yöntem, eğitimdeki modernleşmeyi, sınıfları, sırası, tahtası, haritası, küresi olan yeni öğretim tarzını simgelemiştir. Özellikle yazma ve telaffuz konusu üzerinde özenle durulmuştur (Alkan, 2005). 1876-1909 yılları arasında Osmanlı devletinde maarif teşkilatının temeli olarak ilköğretim kademesi görülmüş ve önemsenmiştir. Bu dönemde kâğıt üzerinde her türlü tedbirin alınmış olduğu ancak maddi imkânsızlıklar, öğretmen yokluğu ve halkın tutumu gibi sebeplerden dolayı bu tedbirlerin birçoğunun uygulanmadığı görülmektedir. Yine de Tanzimat devrine nispeten ilköğretim kademesinde hatırı sayılır bir gelişme yaşanmıştır. 1876-1906 yılları arasında Rüştiyelerin sayısında da ciddi artışlar yaşanmıştır. 1879 da Maarif Nezareti'nin beş biriminden biri olan Mekatib-i Rüştiye Dairesi eğitim programlarına Fransızca dersi eklemiştir. Bu şekilde yurdun kıyı bölgelerinde yabancılar ile yapılan ticaretin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 1883 yılında Osmanlı topraklarında 460 Rüştiye Okulu mevcuttu. Her ne kadar 1889 yılında alınan bir karar ile İdadî okullarının bulunduğu yerlerdeki Rüştiyeler kapatılsa da Rüştiyelerin sayısındaki artış devam etmiştir. Kapatılan Rüştiyelere sağlanan bütçenin idadilere aktarılmasına yönelik alınan kararlar sonrasında halktan olumsuz tepkiler alınmış ancak yeni idadilerin yapımına devam edilmiştir. Tüm bu yaşanan hadiselerle rağmen Rüştiye sayısı 1906 yılında 619'a ulaşmıştır (Akyüz, 2005). Yine bu dönemde yeni açılan idadilerle birlikte toplam idadî sayısı 109'a ulaşmıştır. Rüştiyelerin sayısındaki niceliksel artışın yanında ders ortamlarının daha modern hale getirilmesine yönelik çalışmalarda yapılmıştır. Nitekim 1876'dan önceki Rüştiye binaları boş evler, konaklar ve benzer yerlerden okula dönüştürülen ve okul için çok elverişli olmayan yerlerdi. Bu yüzden II. Abdülhamid bu binaların yerine yeni binalar yaptırmıştır (Kodaman, 1988).

II. Abdülhamid döneminde Galatasaray Sultanisinin ıslahına yönelik çalışmalar da yapılmıştır. 1868 yılında açılan Galatasaray Sultanisi, Rüştiye ile yükseköğretim arasında eğitim veren dinler arası bir müessese olarak Osmanlılık fikriyatına dayanmaktaydı. Ancak Osmanlılık fikrini aşılama amaçlı açılan bu okul, 1877 yılına kadar Müslümanlardan ziyade Gayr-ı Müslimlerin işine yaramıştır. Burada görev yapan yabancı öğretmenler tarafından Osmanlı devletine düşman bireyler yetiştirilmiş ve buradan mezun olan bireylerin Osmanlı devleti aleyhine zararlı faaliyetlerde bulundukları tespit edilmiştir (Vahapoğlu, 1992). Bu durumun önüne geçmek için bir takım tedbirler alınmıştır. Öncelikle bu okula Türk bir müdür tayin edilmiş ve öğretmen kadrosunda değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca okula alınan Müslüman öğrenci sayısı artırılarak Gayr-ı Müslim öğrenci sayısı azaltılmıştır. Galatasaray sultanisindeki eğitim müfredatında değişiklikler yapılarak okutulan Türkçe ders saatleri artırılmış ve okulun milli bir kimlik kazanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı devletinde Mektebi-i Sultanilerden beklenen vazifeler tam sağlanamadığından bazı tedbirlerin alınması gerekmiştir. Bu amaçla II. Abdülhamid zamanında vilayet idadilerinin eğitim süresi yedi yıla çıkarılarak Mekteb-i Sultanilerden beklenen hizmetin bu okullar tarafından karşılanmasına çalışılmıştır (Kodaman, 1988).

II. Abdülhamid, eğitim sisteminde dinselleşme ile kendisine bağlı, sadık bir kuşak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Osmanlı devletinde çoğunluğu Müslüman ve ayrılma eğiliminde bulunan Arnavut, Kürt ve Arapları bir arada tutmayı amaçlayan savunmacı bir İslamcılık siyaseti takip etmiştir. Aşiret mektebinin de bu amacı gerçekleştirmek için açılan bir okul olduğu düşünülmektedir (Alkan, 2005). Genel olarak aşiret mektebinin kuruluş amacına bakıldığında ilkin bu okul aracılığı ile merkezin taşrada yerel bir elit grup vasıtası ile nüfuz etmeyi çalıştığı görülmektedir. Buradan mezun olacak gençlerin yarının aşiret reisleri veya aşiretin ileri gelenleri olacağı düşünüldükçe, bu okullarda devletle hangi düzeyde ve nasıl bir ilişki içinde olunacağına dair standart ve basit bir eğitim verilmiştir. Ayrıca bu okullar vasıtası ile sorun çıkaracak aşiretlere karşı çocuklarının koz olarak kullanılması ve göçebe yaşayan aşiretlerin medenileştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak sürekli disiplin sorunlarının çıktığı aşiret mektebinden 1903 yılına kadar 18 öğrenci mezun olabilmıştır. Yaklaşık 15 yıl eğitim vermiş olan Aşiret Mektepleri 1907'de bir yemek boykotu nedeniyle kapatılmıştır (Akpınar, 1997).

II. Abdülhamid döneminde kızların okutulmasına ve hayatı-ı içtimaiyeye dâhil olabilmelerine yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Bu dönemde kızlara ait idadi ve sultanilerin yanı sıra bir de üniversite açılmıştır (Alkan, 2005). Kadınlar yine bu dönemde, öğretmenlik dışında kamusal alanda devlet memuru (postane ve maliyede) olarak yer almaya başlamışlardır (Baysal, 2017). 1875-1909 yılları arasında öğretmenlerin eğitimlerine ve seçimlerine ayrı bir özen gösterilmiştir. 1875 yılında Bosna, Girit ve Konya vilayetlerinde birer Darulmuallimin-i Sıbyan açılmıştır (Ergin, 1977). Açılan öğretmen okullarına rağmen yine de öğretmen yetersizliğinden dolayı öğretmen ihtiyacının büyük bir bölümü medreselerden karşılanmıştır. 1887 yılında yatılı hale getirilen Darümualliminden mezun olduktan sonra öğretmen olmak istemeyen talebelerden verilen burslar geri istenerek bu talebeler öğretmenlik yapmaya zorlanmışlardır. Darümuallimin ve Darümuallimatlar dışında öğretmenlik için başvuru alan diğer mesleki kaynaklar; medreseliler, subaylar, gayri müslimler, memurlar, idadi mezunları ve din görevlileridir (Alkan, 2005). Tazminat devrine nazaran II. Abdülhamid döneminde Darümualliminler'den çok fazla öğretmen yetiştirilmişse de imparatorlukta açılan okulların sayısı fazla olduğundan öğretmen temininde zorluklar yaşanmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Tanzimat döneminden itibaren, siyasal ve toplumsal düşünüşümün ana hedefi modernleşme olarak görülmüştür. Bunun da ancak bilim ve fen ile sağlanacağı düşünülmekteydi. Bu sebeple kurtarıcı olarak da düşünülen bilimin, eğitim aracılığı ile gelecek kuşaklara aktarılmasına önem verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilmek istenen eğitim reformları toplumsal değer çatışmalarını beraberinde getirmiştir. Toplumda farklı ideolojilere sahip bireylerin yetişmesi ile eski-yeni, dini-laik, doğulu-batılı türünden çatlıklar giderek artmış ve bu durum eğitimde ikililiğe yol açmıştır. Bu duruma bağlı olarak dini eğitim ile müspet bilimlerin bir arada nasıl verileceği tartışılmıştır. Yaşanan düşünce ve değer çatışmalarının kaynağı olarak medrese hocaları ile en az idadi eğitimi görmüş tabiat dersleri okutan hocaların, öğrencilere iki ayrı dünya sunmaları ve böylesi bir ortam içerisinde eğitim gören çocuk ve gençlerin birbirine zıt fikirler içerisinde yetişmeleri gösterilmektedir.

Osmanlı devletinde meydana gelen toplumsal ayrışmalar beraberinde siyasal ideolojilerin eğitim alanında çatışmasına sebep olmuştur. Eğitim alanında modernleşme ile birlikte hükümete muhalif ve aykırı grupların artması eğitim sisteminde bir takım tedbirlerin alınmasını gerektirmiştir. Bu tedbirlerin başında okullarda okutulan din derslerinin sayılarındaki değişim olarak gösterilebilir. Zira bu dönemlerde dinselleşme bir anlamda sadakatsizliğin ve muhalefetin panzehiri olarak görülmüştür.

Osmanlı devletinde meydana gelen toplumsal dönüşümün diğer bir yansıması da farklı milletlerin tek çatı altında toplanmasına ve bir üst kimlik altında yönetilmesine dayalı çalışmalardır. Bu çalışmalar eğitim alanında bazı ideolojiler ekseninde varlık göstermişlerdir. Devletin birlik ve beraberliğini sağlamak için Tanzimat döneminde ortak vatana bağlı Osmanlıcılık, II. Abdülhamid'in ilk on beş yıllık döneminde İslam-Türk sentezi ve II. Meşrutiyet döneminde ise Türk-İslam sentezi olarak ortaya çıkan bu ideolojiler Cumhuriyet döneminde Ulus Devlet gerçeğine uygun olan Türk Ulusçuluğu şeklinde kendini göstermiştir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, A. (1997). *Osmanlı Devletinde Aşiret Mektebi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Alkan, M. Ö. (2005). *İmparatorluktan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim*. (Edt. Kemal H. Karpaz), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2018*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, (271-283).
- Baysal, H. (2017). Osmanlı'da Kadın Memureler İçin Motivasyon Uygulamaları: Bank-ı Osmani-İ Şahane, Dersaadet Telefon Anonim Şirketi Osmaniyesi Ve Kadın Birinci İşçi Taburu Üzerine Bir İnceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29 (339-366).
- Berkes, N. (2007) *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(176).
- Erdoğan, T. (1995). Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 247-285.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataşer, B. (2017). Sultan II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası Hakkında Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 57,(423-434).
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kodaman, B. Saydam, A. (1992). *Tanzimat Devri Eğitim Sistemi - 150. Yılında Tanzimat*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İhsanoğlu, E. (1992). *Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı - 150.Yılında Tanzimat*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sencer, M. (1984). Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat Sonrası Siyasal Ve Yönetimsel Gelişmeler. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(3), 46-71.
- Şahin, M. ve Tokdemir, M.A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan Gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9, (851-876).
- Türk, E. (2003). Düünden Bugüne Milli Eğitim Bakanlığı Kuruluş ve Tarihsel Süreç, *Bilim ve Aklın Aydınlanışında Eğitim*, 44, (16-28).
- Vahapoğlu, M. H. (1992). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zengin, S. Z. (2003). *II. Abdülhamid Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Makale Geçmişi	Geliş: 20. 05.2022	Kabul: 20.12.2022	Yayın: 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Şahin, M. (2022). Osmanlı devletinde ıslahat fermanından sonra eğitim sistemi ve yapılan eğitim reformları. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 25-31.		

7. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDA YER ALAN DEĞERLENDİRME SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ¹²

Zeynep Çolak Şeker

Milli Eğitim Bakanlığı

zeynepcolak@who.net

ORCID: 0000-0001-8359-3566

Doç. Dr. Cihat Demir

Dicle Üniversitesi

doctorcihatdemir@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0800-5116

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim MEB 7. Sınıf Fen Bilimleri kitabının ünite sonu değerlendirme sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin boyutlarına göre incelenmesidir. Araştırmada Türkiye Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından okutulması uygun görülmüş 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının ünite sonlarında bulunan 221 değerlendirme sorusu YBT 'nin basamakları göz önüne alınarak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi yapılmıştır. İncelenen soruların sınıflandırılması araştırmacı tarafından, Anderson ve çalışma arkadaşlarının 2001 yılında yazdıkları Özçelik, 2010 tarafından Türkçeye çevrilmiş kitabındaki ölçütlere ve bu alanda çalışan uzmanların çalışmaları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen bulguların yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır. 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki 221 sorunun 197 si YBT'nin alt bilişsel alan basamaklarına ait olduğu saptanmıştır. 7. Sınıf Fen Bilgisi ders kitabının Güneş Sistemi ve Ötesi ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 14 (%53,8), Hücre ve Bölünmeler ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 12 (%34,3), Kuvvet ve Enerji ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 9 (%27,3), Saf Madde ve Karışımlar ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 18 (%64,3), Işığın Madde ile Etkileşimi ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 13 (%30,2), Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 10 (% 34,4) , Elektrik Devreleri ünite sonu değerlendirme sorularının YBT'ye göre değerlendirilmesi sonucu en fazla hatırlama-olgusal 9 (%34,6) basamaklarına yer verildiği görülmüştür. İlköğretim 7. Sınıf MEB ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' nin altbilişsel ve üstbilişsel alan basamaklarına ait soruların dengeli ve birbirine yakın sayıda olması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, öğretim programı, yenilenmiş Bloom taksonomisi, yedinci sınıf

INVESTIGATION THE EVALUATION QUESTIONS IN 7th GRADE SCIENCE WORKBOOK ACCORDING TO REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

Aim of this study is to investigate the end-of-unit evaluation questions in 7th grade primary school science workbook according to dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). For that purpose, 221 end-of-unit evaluation questions of 7th grade science workbook which is approved by the Republic of Turkey -the Ministry of National Education, the Board of Education and Discipline- were evaluated with document analyses method

¹Bu çalışma "5. 6. 7. ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür

²Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihlerinde Eğitimde Mükemmellik Derneği ve Prizren Üniversitesi tarafından düzenlenen "13'üncü Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler" kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

with considering RBT. During the evaluation, document analysis was performed that is one of the qualitative investigation methods. Classification of the questions were performed via considering previously published studies and the criteria of Anderson et al which is published in 2001, and translated into Turkish in 2010 by Ozcelik et al. The results of the analyses were interpreted with obtaining ratio and frequencies. As a results of this study, we observed that 197 of 221 unit evaluation questions of 7th grade science workbook was belonging to low level cognitive domain step of RBT. In our observations we reached that reminding-factual steps was the most applied cognitive learning step in the end-of-unit questions of 7th Grade Science Textbook. The number and the ratio of the reminding-factual step questions in chapters were 14 questions (53.8%) in Solar System and Beyond unit, 12 questions (34.3%) in Cells and Divisions unit, 9 questions (27.3%) in Strength and Energy unit, 18 questions (%64,3) in Pure Substances and Mixtures unit, 13 questions (30.2%) in Interaction of Light with Matter unit, 10 questions (34.4%) in Reproduction, Growth and Development in Livings unit, and 9 questions (34.6%) in Electrical Circuits unit. As a conclusion, we believe that the unit evaluation questions of 7th grade Science Workbook should be equally distributed between low and high level cognitive domain steps of RBT.

Key Words: Science, curriculum, revised Bloom's taxonomy, 7th grade

GİRİŞ

Bir bireyin kafasında bir konu hakkında herhangi bir soru şekillendirmesi, artık olgunun farkına varmış olduğu, söz konusu olgunun çözümüne yönelik araştırma sürecine başlaması anlamına gelmektedir. Şayet bu bireye bilimsel ve rasyonel yollarla soruya cevap bulma yöntemleri gösterilirse mevcut problemi doğru ve uygun bir metotla çözebilecektir (Demir, 2021). Bir öğretimin etkili olabilmesi için sorulacak soruların da etkili olması gerekmektedir. Bu yüzden ders kitaplarında bulunan soruların istenilen seviyelere uygunluğunun bilinmesi oldukça önemlidir. İçeriği sistematik oluşturulmuş ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel gelişiminde katkısı çok büyüktür. Ders kitapları öğrencilerin kolay ulaşabildiği nitelikli araçlardır (Riazi ve Mosalanejad, 2010). Etkili soru sorulabilmesi için ilk olarak yapılması gereken şey ise soruların birbirinden farklı karakterleri, farklı fonksiyonları olduğun ve farklı düşünme düzeylerine hitap ettiklerinin bilincine varılmasıdır. Soruların bazıları yalnızca bilimsel bilgilerin hatırlatılmasına, geri kalanları ise bilimsel bilgilerin hatırlanmasından ziyade bazı zihinsel işlemlerin kullanılması suretiyle cevaba ulaşılmasına yol açar. Her iki soru türü de faydalıdır ancak sadece birinci türdeki sorulara bağlı kalmış olan öğretmenler etkili bir öğretim ortamını sağlayamamaktadır (Baysen, 2006). Bir sınıftaki öğrencilere *Yeryüzünde bir çukur kazsaydınız ne bulurdunuz?* sorusunu soran John Dewey soruyu birkaç kez tekrar etmesine karşın sınıfta hazır bulunan öğrencilerin hiçbirinden cevap alamamıştır. John Dewey' e soruyu yanlış bir şekilde sorduğunu ileten öğretmen ise sınıfa aynı soruyu *Dünyanın merkezinde ne vardır?* şeklinde yöneltmiş ve sınıfta hazır bulunan öğrencilerin tamamı hep birlikte *magma* cevabını vermiştir. John Dewey 'in yaşadığı bu örnekte de gösterildiği gibi, bilginin aynı şekil tekrarlanması yoluyla cevaplanabilecek bir soru şekli değiştirdiği durumlarda birçok kişi cevabı aynıdır ve herkes tarafından bilinen soru karşısında cevap vermekte zorlanmaktadır (Bloom, 1956).

Her soru tipinin aynı kazanım seviyesini ölçemeyeceği de bilinmesi gerekir. Bu sebepten ötürüde sorular hazırlanırken bu mevzu mutlaka dikkate alınmalıdır. Değerlendirme sürecinde birbirinden farklı olan soru türlerinin sınavlarda yer alması, öğrencilerin olayı birden fazla seviyede düşünebilmesi ve bilgilerini geçerli bir şekilde ifade edebilmesi bakımından oldukça önemlidir (Demir, 2021). Öğretmenler, sordukları soruları farklı düzeylerde tutarak öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeylerini daha da üst seviyelerde taşımayı hedeflemelidir (Tanık ve Saraçoğlu, 2001). Bilişsel düzeyi yüksek olan sorulara denk olan bireyler üst düzey düşünme eğiliminde olurken, düşük bilişsel düzeyli sorularla muhatap olan bireylerin düşünme eğilimi yüzeysel olacaktır. Bu sebeple ezberlenebilen nitelikteki soruların yerine, bilginin içselleştirilip çözümlenmesi, yeni olgulara uyarlanması, yeni ürün ortaya koymayı gerektirebilen soruların tercih edilmesi gereklidir. Eğitim hedeflerinin arasında ise bilgiyi tanımlama ve hatırlama, bilginin üzerinde işlem yapabilme, genellemeler, kavramlar, kuramlar geliştirebilme ve bütün bu saydığımız özellikleri denetleme esnasında bilişsel yeterlilik oldukça önemlidir (Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003). BloomTaksonomisi'nin soru sınıflamalarının başlangıcı olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu sınıflamalardan BloomTaksonomisi'nin yaygınlaşmasının sebebi, ölçmeye ağırlık vermiş olmasına bağlanabilir. Günümüzde noksanlıklarına ve yapılan eleştirilere karşın bu taksonomi bir standart haline gelmiştir (Bacanlı, 1999).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim 7. Sınıf fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının Yenilenmiş BloomTaksonomisi'nin Bilişsel Alan Basamaklarına göre incelenmesini hedefleyen bu çalışma, tarama modeli ile yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte olan ya da hala var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi elektronik ve basılı materyallerin yeniden gözden geçirilip değerlendirilerek sistematik bir şekilde elde edilen verilerin analiz edilme sürecidir (Bowen, 2009).

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulunun (TTK) 2018-2019 tarih ve 76198665 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş, okutulması uygun görülmüş 7. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının ünite sonlarında bulunan 221 değerlendirme sorusu doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Karasar'a (2005) göre, doküman incelemesi yöntemi içerik çözümlemesi ile belli bir metnin, belgenin, belli özelliklerini sayısalılaştırarak incelenmesini sağlar. Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi Foster'ın ifade ettiği: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) Orijinalliğini kontrol etme, (3) Dokümanları anlama, (4) Verileri analiz etme, (5) Veriyi kullanma şeklinde yapılmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, 193).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı (ekli listenin 49'uncu sırasında) kurul kararı ve 10444088 yazısıyla beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş ve okutulması uygun görülmüş olan fen bilimleri ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme sorularında yer alan 221 7. Sınıf fen bilimleri sorusunu YBT tablosundaki kıstaslar göz önünde bulundurularak bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmış ve iki program geliştirme uzmanına sunularak alınan geri dönütler doğrultusunda düzeltilerek sınıflandırma yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıflamaya son şekli verilmiştir. Bulguların yüzde ve frekansları alınıp çeşitli tablo ve grafiklere aktarılmıştır. Araştırmada edinilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 20 paket programı kullanılarak incelenmiştir.

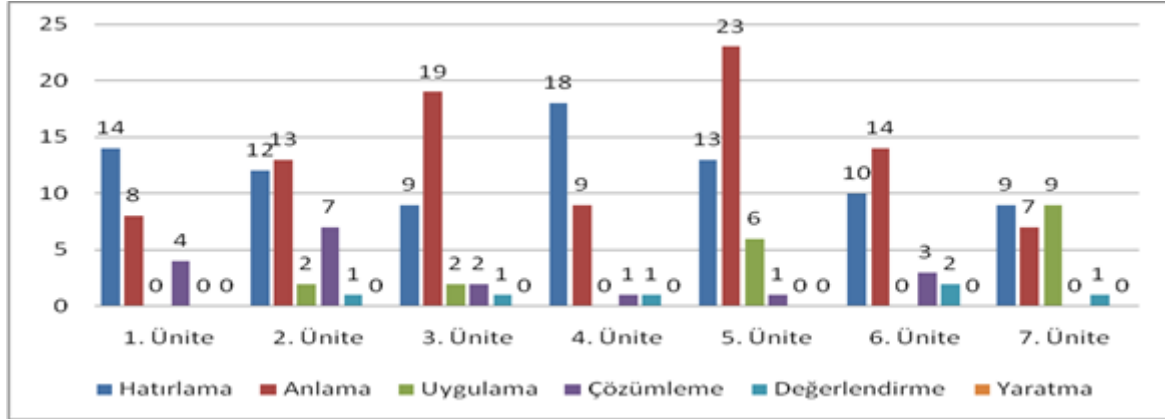
BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 7. Sınıf Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki toplam 221 soru içinden alt bilişsel alan basamaklarına ait 197 (%89,1) görülmektedir. Bu sorulardan 85 (%38,5) tanesi hatırlama, 93 (%42,1) tanesi anlama, 19 (%8,6) tanesi uygulama basamağına aittir. Toplam 221 soru içinden üst düzey bilişsel alan basamaklarına ait 23 (%10,4) soru görülmektedir. Bu sorulardan 18 (%8,1) tanesi çözümleme, 5 (%2,2) tanesi değerlendirme basamağına aittir (Tablo 1).

Tablo 1: 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Ünitelerinde Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının Alt ve Üst Düzey Bilişsel Alan Basamaklarında Bulunma Oranları

Bilişsel Süreç Boyutu	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	Toplam	
Hatırlama	14	12	9	18	13	10	9	85	38,5%
Anlama	8	13	19	9	23	14	7	93	42,1%
Uygulama	0	2	2	0	6	0	9	19	8,6%
Toplam	22	27	30	27	42	24	25	197	89,1%
Çözümleme	4	7	2	1	1	3	0	18	8,1%
Değerlendirme	0	1	1	1	0	2	1	6	2,7%
Yaratma	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Toplam	4	8	3	2	1	5	1	24	10,9%
Genel Toplam	26	35	33	29	43	29	26	221	100,0%

Tablo 1’ de görüldüğü gibi 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda alt düzey bilişsel alan basamaklarına ait çok fazla soru bulunurken, üst düzey bilişsel alan basamaklarına ait soru çok az bulunmaktadır. Şekil 1 incelendiğinde 7. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda bulunan ünitelerde hatırlama ve anlama basamağında oranların yüksek olduğu, az da olsa uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yer verildiği sorular bulunmaktadır. Alt bilişsel alan ve üst bilişsel alan basamaklarının dengeli bir sayıda olmadığı görülmektedir.



Şekil 1. 7. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının YBT’ ye Göre Dağılımı Grafiği.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 1. Ünite: Güneş Sistemi ve Ötesi, toplam 26 soru vardır. Bu sorulardan %84,6’sı alt düzey bilişsel alan basamaklarına ait ve %15,4’ü üst düzey alan basamaklarına aittir. 2. Ünite: Hücre ve Bölünmeler toplam 35 soru vardır. Bu soruların %77,1’i alt bilişsel basamaklarına ait olup %22,9’u üst bilişsel alan basamaklarına ait sorular olmaktadır. 3. Ünite: Kuvvet ve Enerji toplam 30 soru olup bu sorulardan %90,9’u alt bilişsel alan basamaklarına ait olup, %9,1’i üst bilişsel alan basamaklarına ait sorulardan oluşmaktadır. 4. Ünite: Saf Madde ve Karışımlar 29 soru olup %93,1’i alt bilişsel alan basamaklarına ait olup %2,3’ü üst düzey bilişsel alan basamaklarına aittir. 5. Ünite: Işığın Madde ile Etkileşimi toplam 43 soru vardır. Bu sorulardan %97,7’si alt bilişsel alan basamaklarına ait olup %2,3’ü üst bilişsel alan basamaklarına aittir. 6. Ünite: Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişim 29 soru vardır. Bu soruların %82,8’i alt bilişsel alan basamaklarına ait olup, %17,2’si üst bilişsel alan basamaklarına ait sorulardır. 7. Ünite: Elektrik Devreleri toplam 26 soru bulunmaktadır.

Tablo 2: 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın Ünite Sonlarında Yer Alan Soruların Alt ve Üst Düzey Bilişsel Alan Basamaklarında Bulunma Oranları.

7. Sınıf	Alt Düzey		Üst Düzey		Toplam Soru Sayısı	
	Bilişsel Alan Basamaklarına Ait Soru Sayısı		Bilişsel Alan Basamaklarına Ait Soru Sayısı			
1. Ünite	22	84,6%	4	15,4%	26	100,0%
2. Ünite	27	77,1%	8	22,9%	35	100,0%
3. Ünite	30	90,9%	3	9,1%	33	100,0%
4. Ünite	27	93,1%	2	6,9%	29	100,0%
5. Ünite	42	97,7%	1	2,3%	43	100,0%
6. Ünite	24	82,8%	5	17,2%	29	100,0%
7. Ünite	25	96,2%	1	3,8%	26	100,0%

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu soruların %96,2’si alt bilişsel basamaklarına ait olup %3,8’i üst bilişsel alan basamaklarına ait sorulardan oluşmaktadır. Tablo 3 bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi

Dersi kitabı 1. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 14 (%53,8) ve anlama basamağı 8 (%30,8) oluşturmaktadır (Tablo 3).

Tablo3: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 1. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	14	53,8											14	53,8
Kavramsal			8	30,8									8	30,8
İşlemsel														
Üst bilişsel							4	15,4					4	15
Toplam (%)	14	53,8	8	30,8			4	15,4					26	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi %53,8'i (f=14) ve kavramsal bilgi %30,8'i (f=8) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 1. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların %53,8'i (f=14) hatırlama-olgusal, % 30,8'i (f=8) anlama, kavramsal ve %15,4'ü (f=4) çözümleme-üst bilişsel bilgi boyutunda yer almaktadır. Araştırmada bilişsel süreç boyutuna göre inceleme Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 2. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	12	34,3											12	34,3
Kavramsal			13	37,1									13	37,1
İşlemsel					2	5,7							2	5,7
Üst bilişsel							7	20,0	1	2,9			8	22,9
Toplam (%)	12	34,3	13	37,1	2	5,7	7	20,0	1	2,9			35	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 2. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 12 (%34,3) ve anlama basamağı 13 (%37,1) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 12 (%34,3) ve kavramsal bilgi 13 (%37,1) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 2. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 12 (%34,3) hatırlama-olgusal, % 37,1 (13) 'si anlama-kavramsal ve %5,7'si (2) uygulama-işlemsel, 22,9(8) çözümleme-değerlendirme-üst bilişselbilgi boyutunda yer almaktadır. Araştırmada bilişsel süreç boyutuna göre üçüncü ünitenin bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 3. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	9	27,3											9	27,3
Kavramsal			19	57,6									19	57,6
İşlemsel					2	6,1							2	6,1
Üst bilişsel							2	6,1	1	3			3	9,1
Toplam (%)	9	27,3	19	57,6	2	6,1	2	6,1	1	3			33	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 3. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 9 (%27,3) ve anlama basamağı 19 (%57,6) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 9 (%27,3) ve kavramsal bilgi 19 (%57,6) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 3. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 9 (%27,3) hatırlama- olgusal, 19 (57,6) 'si anlama-kavramsal, %6,1'ü (2) uygulama-işlemsel ve %9,1 'i (3) üst bilişsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 6: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 4. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	18	64,3											18	64,3
Kavramsal			9	32,1									9	32,1
İşlemsel														
Üst bilişsel							1	3,6					1	3,6
Toplam (%)	18	64,3	9	32,1			1	3,6					29	100

Tablo 6. bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 4. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 18 (%64,3) ve anlama basamağı 9 (%32,1) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 18 (%64,3) ve kavramsal bilgi 9 (%32,1) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 4. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 18 (%64,3) hatırlama- olgusal, 9 (%32,1) 'u anlama-kavramsal ve %3,6'ü (1) çözümleme- üst bilişsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 7: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 5. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	13	30,2											13	30,2
Kavramsal			23	53,5									23	53,5
İşlemsel					6	14							6	14,0
Üst bilişsel							1	2,3					1	2,3
Toplam (%)	13	30,2	23	53,5	6	14	1	2,3					43	100

Tablo 7. bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 5. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 13 (%30,2) ve anlama basamağı 23 (%53,5) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 13 (%30,2) ve kavramsal bilgi 23 (%53,5) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 5. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 13 (%30,2) hatırlama- olgusal, 23 (%53,5) 'ü anlama-kavramsal, %14 'ü (6) uygulama-işlemsel bilgi ve %2,3(1)' ü çözümleme- üst bilişsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 8: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 6. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	10	34,5											10	34,5
Kavramsal			14	48,3									14	48,3
İşlemsel														
Üst bilişsel							3	10,3	2	6,9			5	17,2
Toplam (%)	10	34,5	14	48,3			3	10,3	2	6,9			29	100

Tablo 8. bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 6. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 10 (% 34,4) ve anlama basamağı 14 (%48,2) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 10 (% 34,4) ve kavramsal bilgi 14 (%48,2) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 6. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 18 (% 64,3) hatırlama- olgusal, 14 (%48,2) 'u anlama-kavramsal, 3(%10,3) çözümleme-üstbilişsel ve 2 (%6,9)değerlendirme-üstbilişselbilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 9: Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 7. Ünite İçinde Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi

Bilişsel süreç boyutu														
Bilgi boyutu	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam (%)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal	9	34,6											9	34,6
Kavramsal			7	26,9									7	26,9
İşlemsel					9	34,6							9	34,6
Üst bilişsel									1	3,9			1	3,9
Toplam (%)	9	34,6	7	26,9	9	34,6			1	3,9			26	100

Tablo 9 bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde, 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi kitabı 7. Ünite değerlendirme sorularını en fazla hatırlama basamağı 9 (% 34,6) ve uygulama basamağı 9 (% 34,6) oluşturmaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında ise en fazla Olgusal Bilgi 9 (% 34,6) ve işlemsel bilgi 9 (% 34,6) boyutunda soruların olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi 7. Ünite değerlendirme soruları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, soruların 9 (% 34,6) hatırlama- olgusal, 7 (% 26,9) si anlama-kavramsal ve 9 (% 34,6) uygulama-işlemsel bilgi ve 1 (%3,8)'i değerlendirme-üstbilişsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlamöz ve Soysal'ın (2021) yaptıkları çalışmalarda 3-8. Sınıflar fen eğitim programında yer alan kazanımları Yenilenmiş BloomTaksonomi'sine göre değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda kazanımların yarısından fazlasının alt bilişsel alan basamaklarında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beş yılda bir değişen eğitim programlarında büyük bir revize yapılmadığı görülmektedir. 2018 yılından önceki araştırmalarda da alt bilişsel alan basamaklarında daha fazla soru kazanım bulunup tartışmalara konu olurken 2018 den sonra yapılan çalışmalar sonucu da alt bilişsel alan basamaklarda yığılma olduğu herhangi bir dengenin oluşturulmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Demir (2011), yaptığı çalışmada 2006-2007 yılında fen bilimleri öğretmenlerinin hazırladığı 2000 sorunun %63 bilgi basamağı olduğu görülmüş olup Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin her basamağından dengeli oranda soru sorulmadığı saptanmıştır. Karalı (2019), yaptığı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018-19 eğitim-öğretim yılında ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan öğrenme alanları Bloom taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi sonucu değerlendirme sorularının çoğunluğu bilgi basamağından oluşmaktadır. Yapılan çalışmalarda, fen bilimleri öğretmenlerinin ders esnasında sordukları sorularınBloomTaksonomisine göre alt düzey bilişsel alan basamaklarında daha fazla olduğu bulunmuştur (Ayvacı ve Şahin, 2009; Koray ve Yaman, 2002; Baysen, 2006). Araştırmalarda büyük oranda bilgi ve uygulama basamağı olduğu saptanmıştır (Özcan ve Oluk, 2007). OBT'nin revize edilmesi ile oluşturulan soruların alt bilişsel alan düzeylerinde sorulmaya devam ettiği, bu araştırmanın bulgularını ve diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Bu durum ders materyallerinde sorulan soruların çoğunlukla alt bilişsel alan basamaklarına ait sorular olduğunu göstermektedir. Farklı disiplinlerde de oluşturulan değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi basamağına yoğunlaştığı, dengeli bir biçimde dağılmadığı görülmektedir. Program geliştirme alanına bu önemli değişiklikleri getiren yenilenmiş taksonominin ülkemizde hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alması gerekmektedir. Bu konudaki eğitimlerin teorik olmaktan ziyade uygulamalı ve örneklerden yola çıkılarak planlanması verimliliği artırabilir.

7.Sınıf Fen Bilgisi ders kitabının 1. Ünitesi Güneş Sistemi ve Ötesi ünite sonu değerlendirme sorularının YBT' ye göre değerlendirildiğinde en fazla hatırlama-olgusal 14 (%53,8), 2. Ünitesi Hücre ve Bölünmeler hatırlama-olgusal 12 (%34,3) 3. Ünitesi Kuvvet ve Enerji hatırlama-olgusal 9 (%27,3), 4. Ünitesi Saf Madde ve Karışımlar hatırlama-olgusal 18 (%64,3), 5. Ünitesi Işığın Madde İle Etkileşimi anlama- kavramsal 23 (%53,5), 6. ünitesi Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme anlama- kavramsal 14 (%48,3) , 7. Ünitesi Elektrik Devreleri hatırlama-olgusal 9 (%34,6) basamaklarına yer verilmiştir. Sonuç olarak Fen Bilgisi Disiplininde Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin

temeli olması nedeniyle, uygulama basamaklarındaki soru artışı çoğunlukla fizik konularının bulunduğu ünitelerde (7. Ünite Elektrik Devreleri) görülmektedir. 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sorular YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırıldığında, alt düzey bilişsel alan basamaklarına ait soru sayısının üst düzey bilişsel alan basamaklarına ait soru sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir. Alt düzey bilişsel alan basamaklarından biri olan hatırlama basamağında en fazla soru varken, uygulama basamağında en az soru vardır. Üst düzey bilişsel alan basamaklarından çözümleme basamağına ait daha fazla soru varken, yaratma basamağına ait soru çok az bulunmaktadır. 7. Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda üniteler arası geçişler incelendiğinde; kategorize edilen soruların, alt düzey bilişsel alan ve üst düzey bilişsel alan basamaklarında bulunma oranları farklılık göstermektedir. Birinci, ikinci ve altıncı ünitelerde yüksek oranda alt düzey bilişsel alan basamaklarına ait sorular yer almaktadır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci ünitelerde diğer ünitelere göre daha fazla üst düzey bilişsel alan basamaklarına ait sorular bulunmaktadır. Bununla birlikte bilgi boyutuna bakıldığında en fazla olgusal bilgi en az üst bilişsel bilgi sorulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. The Cognitive Domain*. David McKay Company Inc, New York.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Demir, S. (2021). *Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Fizik Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karalı, M.A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mutlu, M., Uşak, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95, Kırşehir.
- Riazi, A. M, & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*.
- Sağlamöz, F. & Soysal, Y. (2021). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 111-145. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/62324/936242>.
- Oluk, S. & Özcan, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 61-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606825>.
- Tanık, N. & Saraçoğlu, S. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4 (4), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21525/615008>.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş.
- Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. (2017). *Analysis and Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy*. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6 (1), 1-15. DOI: 10.14686/buefad.267190

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 06.06.2022	<i>Kabul:</i> 16.11.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Çolak Şeker, Z. & Demir, C. (2022).Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. <i>Journal of Research in EducationandTeaching.</i> 11 (4), ss. 32-41.		

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Dr. Emre Baysan
Afyon Kocatepe Üniversitesi
emrebaysan@aku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3629-2880

Dr. Engin Bayra
Sinop Üniversitesi
ebayra@sinop.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4437-1295

Özet

Teknolojiyi yerli yerinde, etik sınırlar içinde, amacına uygun kullanmak, kişisel ve toplumsal hak ve hukuku korumak, vatandaşlık görevlerini ve insanlık gereği tüm yapılması gerekenleri çevrimiçi ortamlarda da yerine getirmek dijital vatandaşlık (DV) kavramı içinde yer almaktadır. Bu çalışmada üniversitede birinci sınıf okuyan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkları sınanmıştır. Araştırma betimsel araştırmalardan tarama modeline göre yapılmıştır. Veriler, "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" kullanılarak, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler için normallik testleri yapılmış, demografik bilgiler sunulmuş ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların orta düzeyde dijital vatandaş olduklarını göstermektedir. Katılımcılar Teknik Beceriler alt boyutunda iyi düzeyde iken, İnternette Politik Aktivizm alt boyutunda kötü düzeyde yer almaktadır. Bazı alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Alanyazında bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar olduğu gibi, farklılaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmanın öğretim kademelerindeki bilişim konularının güncellenmesi açısından da literatüre katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital vatandaşlık, öğretmen adayı, ölçek, tarama.

DETERMINING OF DIGITAL CITIZENSHIP LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Abstract

The concept of digital citizenship includes using technology in its proper place, within ethical limits, in accordance with its purpose, and fulfilling personal and social rights and law, civic duties and all that must be done for humanity in online environments. In this study, the digital citizenships of teacher candidates who are studying at the university were tested. The research was carried out survey model. Data were collected from Afyon Kocatepe University and Sinop University Faculty of Education students using the "Digital Citizenship Scale". Normality tests were performed for the data, demographic information was presented and non-parametric tests were applied. The results show that the participants are intermediate level digital citizens. While the participants are at a good level in the Technical Skills sub-dimension, they are at a poor level in the Political Activism sub-dimension on the Internet. There were significant differences in favor of males in some sub-dimensions. In the literature, there are studies that support these research results, as well as differing studies. It is hoped also that this study will contribute to the literature in terms of updating the informatics topics.

Key Words: Digital citizenship, pre-service teachers, scale, survey.

GİRİŞ

Küreselleşmeyle birlikte dünya vatandaşı kavramının gelişmesi, dijital teknolojilerin hızla hayatımızda önemli bir yer edinmesi, bilgi ve iletişim araçlarına duyulan zorunlu ihtiyaç, tüm dünyada görülen dijitalleşme adımları, ülkelerin ve bireylerin hemen her platformda teknolojiye ayak uydurma çabaları, siber zorbalık ve sanal korsanlık gibi suç unsurlarının çevrimiçiye taşınması gibi sebepler dijital vatandaş kavramının önemini artırmaktadır. Dijital vatandaş, bilgi ve iletişim kaynaklarını yerli yerinde kullanabilen, çevrimiçi ortamlardaki paylaşımlarının etik ve yasal sonuçlarının farkında olan, bu ortamlarda ahlaki kuralların farkında olan, teknolojiyi yararlı amaçlar için kullanan, sanal ortamlarda iletişim ve işbirliğine dikkat eden bireylerdir. Dijital vatandaşlık (DV) en genel

anlamıyla teknolojiye ilişkin davranış normlarını bilmek, teknolojiyi kullanırken etik ve uygun davranışlarda bulunmaktır.

Eğitimcilerin bilgi kaynağı rolünden rehber olma rolüne geçtiği günümüzde bilişim teknolojilerinin yerli yerinde kullanımı konusunda öğrencilere rehber ve rol model olması beklenmektedir. Çünkü öğrenciler örneklerden öğrenirler. Öğretmenler, öğrencilere interneti kullanırken etik kurallara uymamanın olası zararlarını öğretmeli ve onları yaşlarına uygun bir seviyede interneti kullanmalarında yönlendirici olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilere teknolojiyi nasıl doğru kullanacaklarını göstermekte eşsiz bir konuma sahiptirler (Akçay, 2008). Literatür incelendiğinde Dijital Vatandaş kavramının ne olduğu hakkında tam bir mutabakat sağlanamadığı görülmektedir. Ölçekler incelendiğinde bilgisayar kullanabilme, internet kullanabilme, etik değerlere göre dijital ortamı kullanabilme, dijital hak ve sorumluluklarını yerine getirebilme gibi farklı alt alanlar görülmektedir. Alanda ölçek geliştirme çalışmaları olduğu gibi, geliştirilen ölçeklerin farklı okul ve sosyal kademelere uygulama çalışmaları da görülmektedir. Bunların dışında dijital vatandaşlığın müfredatlarda yer alması durumunu inceleyen ya da dijital vatandaşlığın felsefesini yapan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Fernández-Prados, Lozano-Díaz ve Ainz-Galende, 2021; Öztürk, 2021). Bu çalışma ise dünya üzerinde çokça kullanılan Choi, Glassman ve Cristol (2017) tarafından geliştirilen bir ölçeğin Türkçe uyarlaması kullanılarak, iki üniversitede öğrenciler üzerinde yapılan tarama çalışmasından ibarettir.

Kocadağ (2012), öğretmen adaylarıyla yaptığı dijital vatandaşlık tarama çalışmasında, katılımcıların üçte birinin çok iyi düzeyde dijital vatandaş olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada, cinsiyetler arası anlamlı farklılık bulunduğu, erkeklerin kadınlara göre daha iyi dijital vatandaşlık özellikleri gösterdiği belirtilmiştir. Yaş grubu ileri olanlar, yaş grubu küçük olanlara göre, kendisine ait bilgisayarı olanlar olmayanlara göre anlamlı fark oluşturacak şekilde daha iyi dijital vatandaşlık özellikleri göstermektedir. Ailelerinin aylık ortalama gelirleri arttıkça, öğrencilerin dijital vatandaşlık özelliklerinin arttığı görülmüştür. Som Vural (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerine yönelik DV ölçeği geliştirip tarama çalışması yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğrenciler en yüksek puan aldıkları DV alt boyutları sırasıyla, "Erişim", "Doğru Kullanım", "Çevrimiçi İşlemler", "Sağlık" ve "Toplumsal Sorumluluk" şeklindedir. Dijital Vatandaşlık düzeyleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde kadınlar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğu fakültelere göre yapılan değerlendirme sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça DV ortalamalarını arttığı görülmüştür. Aygün (2019) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarını incelemiştir. Dijital vatandaşlık kavramı, dijital beceriler, yerel/global farkındalık, kritik düşünme, işbirlikli internet aktiviteleri ve politik aktiviteler alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların dijital vatandaşlık durumuna bakıldığında beş alt boyutun ilk ikisinde yeterli ve olumlu, son üçünde kararsızlığa yatkın oldukları görülmüştür. Cinsiyete göre dijital vatandaşlık durumunun; beş alt boyutun dördünde istatistiksel açıdan erkekler lehine anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital vatandaşlık boyutları azalmaktadır. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada Mersin üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet ve bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı, fakat sınıf, yaş aralığı ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgisayar sahibi olma, bilgisayar kullanma süresi, en sık kullanılan sosyal ağda geçirilen süre, e-devlet şifresi sahibi olma ve etkin bir e-posta adresi kullanma açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, fakat internet kullanma sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Erdem ve Koçyiğit (2019), Türkçe'ye uyarlayarak kullandıkları Dijital Vatandaşlık Ölçeği tarama çalışmasında katılımcıların orta düzeyde dijital vatandaşlık özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetler arasında kadınların daha iyi puan almalarına rağmen anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların okudukları fakültelere göre, bulundukları yaş gruplarına göre, akıllı cihaz kullanma sürelerine göre de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Solmaz (2020) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini; cinsiyet, bölüm, sınıf, bilgisayar kullanım oranı, sosyal medya kullanım oranı, kişisel teknolojik aleti olup olmama durumuna göre incelemiştir. Sonuçlara göre katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerinin ortalamasının üstünde bir seviyede olduğu belirlenmiştir. DV düzeyi katılımcıların cinsiyetine göre farklılaşmadığı, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Al-Abdullatif ve Gameil (2020) yaptıkları çalışmada lisans öğrencilerinin iyi dijital vatandaşlık konusunda çok az bilgi sahibi olduklarını tespit etmiştir. Katılımcıların internet kullanma deneyimleri, dijital vatandaşlık bilgi ve uygulama düzeyine etkilemediği bulunmuştur. Teknoloji derslerinin iyi dijital vatandaşlık bilgi ve uygulamasını etkileyen faktörler arasındadır. Lisans öğrencilerinin DV düzeylerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Al

Raqqad (2020) çalışmasında, sosyal medya ağlarının üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Yaptığı araştırmaya göre katılımcı lisans öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalığı üst düzeydedir.

Literatürde farklı kademelerde yapılan dijital vatandaşlık taramaları da yer almaktadır. Araştırmalarda genellikle öğrencilerin DV seviyeleri tespit edildikten sonra, çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu makale lisans öğrencileri bağlamında incelendiği için benzer katılımcı grubu ile çalışılmış araştırmalara yer verilmiştir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde dijital vatandaşlık bağlamında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Katılımcı grup olarak lisans eğitimlerine yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin seçilmesiyle K-12 sonrası DV seviyelerinin tespiti, bu makalenin literatüre özgün katkısı olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkarak iki üniversitede eğitim gören öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri cinsiyet, yaş, bölüm, internet kullanma süresi ve dijital teknolojileri kullanma beceri düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılacak DV düzeyleri, DV yeterlilikleri ve DV konusundaki eğitim ihtiyaçları çalışmaları literatüre önemli katkı sağlayacaktır. Bu konu çerçevesinde alan yazında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yükseköğretime yeni başlamış öğrencilerin DV düzeylerini belirlemek, genç neslin bu konulardaki bakış açılarının resmedilmesine ve gelecek vizyonumuzu görmemize yarayacaktır. Öğrenciler eğer istenilen DV düzeyinde değillerse, derslerin gözden geçirilmesini sağlama açısından önem teşkil edecektir.

Katılımcı grubun ölçeği uygularken doğru ve samimi oldukları, birbirlerinden etkilenmeden kendi cevaplarını verdikleri varsayılmıştır. Farklı branşlarda ve yaş grubundaki öğrencilerin aynı düzeyde dijital vatandaşlık gereksinimleri olduğu varsayılmıştır. Araştırma Afyon Kocatepe ve Sinop Üniversitesi eğitim fakültesinde kayıtlı, çalışmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında birinci sınıfı okuyan öğrencilerle ve Dijital Vatandaşlık Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel araştırmalardan tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda verilen bir durum olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır. Bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, 12, 15). Tarama çalışmaları, bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2017, 155).

Katılımcı Grubu

Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi Eğitim Fakülteleri bölümlerinde birinci sınıfı okuyan öğrenciler çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere 5 alt boyutlu 18 sorudan oluşan Dijital Vatandaşlık Ölçeği (Erdem ve Koçyiğit, 2019) çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Veri toplamak için gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Veriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2020-2021 güz dönemi 1. sınıf 1. dönemde Bilişim Teknolojileri dersini alan öğrencilerden ve Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2020-2021 bahar dönemi 1. sınıf 2. dönem öğrencilerinden toplanmıştır. Toplanan verilerden yaşı ve sınıfı ileri olanlar çıkartılmıştır. Çalışmaya sadece 1. sınıfa devam eden, 18-21 yaş aralığında olanlar alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve bölümlerine göre dağılımı frekans ve yüzde olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Demografik Dağılımları

		Afyon Kocatepe Üniversitesi		Sinop Üniversitesi	
Değişken		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	56	77,8	48	64,9
	Erkek	16	22,2	26	35,1
	Toplam	72	100	74	100
Yaş	18	19	26,4	20	27
	19	32	44,4	17	23
	20	16	22,2	28	37,8
	21	5	7	9	12,2
	Toplam	72	100	74	100
Bölüm	Eğitim Bil.	0	0	12	16,24
	Mat.-Fen.	17	23,62	4	5,4
	Tem. Eğt.	32	44,44	20	27,02
	Tür.-Sos.	23	31,94	16	21,62
	Yab. Dil.	0	0	22	29,72
	Toplam	72	100	74	100

Tablo 1'e göre kadın öğrencilerin erkeklere göre ölçek doldurmada daha gönüllü oldukları verilen oranlardan anlaşılmaktadır. Katılımcı sayısı fakülteye yeni başlayanların yaklaşık %25'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin çok sayıda ölçek ile muhatap olması ve gönüllü katılım ilkesi sayıyı düşürmektedir. Katılımcı öğrencilerin yaş aralıklarına dikkat edildiğinde, 2021 yılında yapılan bu çalışmaya göre, hemen hepsinin milenyum çağıının ilk çocukları olduğu görülmektedir. Bu dönemden sonra lisans ve lisansüstü eğitimler bu kitle ile yürütülecektir. Katılımcı öğrencilerin bölümleri anabilim dalları Eğitim Fakültesi bölümlerine göre birleştirilerek verilmiştir. Buna göre Temel Eğitim, Türkçe-Sosyal ile Matematik-Fen Bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından uyarlaması yapılan "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 18 maddeden; *İnternette Politik Aktivizm, Teknik Beceriler, Yerel/Küresel Farkındalık, Eleştirel Bakış Açısı, Ağ Etkenliği* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; 0.86; 0.93; 0.83; 0.61; 0.73 olarak, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .887, Cronbach Alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen verilere göre model uyum indeksleri iyi durumdadır. Toplanan nicel veriler istatistik yazılımları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için etik kurul oluru alındıktan sonra çevrimiçi ortamda Google Formlar ile ölçek hazırlanarak ilgili link öğrenciler ile paylaşılmıştır. Ölçek, gönüllülük esasına dayalı olarak 2020-2021 eğitim öğretim döneminde uygulanmıştır. Toplanan veriler ile öncelikli olarak kayıp veri analizi ve veri setinin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Katılımcıların bölüm, yaş ve cinsiyetlerine ait betimleyici istatistik bilgileri verilmiştir. Katılımcıların puanları ölçeğin hem alt boyutlarına hem toplam puanına göre değerlendirilmiştir.

Normallik Testleri

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesinden önce veri setinin dağılımının normal olup olmadığı incelenmelidir. Veri setinin normalliğini tespit etmek için farklı yollar vardır.

1. Merkezi eğilim ölçüleri ile normallik kontrol edilebilir. Veri grubundaki ortalama, ortanca ve tepe değer birbirine yakın olmalıdır (Can, 2016, s.84). Ölçekte yer alan 5 alt boyuta ve ölçek ortalamasına ait betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Faktörlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri

Faktörler	Ortalama ($\bar{x}$)	Ortanca (X_{ort})	Tepedeğer
1.Faktör	2,4954	1,7500	1,00
2.Faktör	6,6318	7,0000	7,00
3.Faktör	5,5822	6,0000	7,00
4.Faktör	5,1438	5,3333	7,00
5.Faktör	3,2169	3,3333	1,00
Tüm Ort.	4,3193	4,1111	3,33

Tablo 2’de belirtilen verilerin birbirine yakın olmadığı söylenebilir. Bu durum beş tane faktörün ve ölçek genel ortalamasının normal dağılmadığını göstermektedir. Fakat sadece bir parametreye göre karar vermek yerine, normallik için diğer yöntemlere de bakmak gerekmektedir.

II. Dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normallik kontrolü yapılabilir. İdeal bir dağılımda grafik tam anlamıyla simetrik olmaktadır. Bu dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri 0 (sıfır) olacaktır. Bu katsayıların 0’a yakınlığı verilerin normalliğini göstermektedir. Çarpıklığı kendi standart hatasına, basıklığı da kendi standart hatasına böldüğümüz zaman çıkan değer -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılım normal kabul edilebilir (Can, 2016, s.84). Ölçekte yer alan 5 alt boyuta ve ölçek ortalamasına ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Faktörlerin Çarpıklık ve Basıklık İstatistikleri

Faktörler	Çarpıklık	Çarpıklık std. hata	Çarpıklık/Çar. Std. Hata	Basıklık	Basıklık standart hata	Basıklık/Bask. Std. Hata
1.Faktör	1,002	,201	4,99	-,174	,399	-0,44
2.Faktör	-1,918	,201	-9,54	3,460	,399	8,67
3.Faktör	-,941	,201	-4,68	,069	,399	0,17
4.Faktör	-,467	,201	-2,32	-,702	,399	-1,76
5.Faktör	,517	,201	2,57	-,356	,399	-0,89
Tüm Ort.	,579	,201	2,88	-,383	,399	-0,96

Tablo 3’te görüldüğü üzere, faktörlere ait verilerin normal dağılımını tespit etmek için çarpıklık değeri kendi standart hatasına, basıklık değeri kendi standart hatasına bölünmüştür. Elde edilen verilere göre çarpıklık puanlarına göre veri setinin normal dağılmadığı, basıklık puanlarına göre ikinci faktör hariç tüm faktörlerde ve genel ortalamada normal dağıldığı söylenebilir.

III. Dağılımın normalliğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk olmak üzere iki test yapılır. Normallik değerleri anlamlı çıkıyorsa, veriler normal dağılmıyor demektir. Veri sayısı 30’un altında olması durumunda Shapiro-Wilk, 30 ve üzerinde olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri yapılır. Test sonuç değerlerini gösteren Sig. değerinin 0,05’ten küçük olması durumunda normal dağılım konusunda aralarında fark olduğu, yani normal dağılmadığı anlaşılır (Can, 2016, s.88). Ölçekte yer alan 5 alt boyuta ve ölçeğe ait normallik testleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Faktörlerin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
1.Faktör	,192	146	,000	,825	146	,000
2.Faktör	,321	146	,000	,664	146	,000
3.Faktör	,183	146	,000	,851	146	,000
4.Faktör	,135	146	,000	,927	146	,000
5.Faktör	,088	146	,008	,947	146	,000
Tüm Ort.	,098	146	,002	,953	146	,000

Tablo 4’de görüldüğü üzere, her iki test ve tüm faktörlerde $p < ,05$ olduğu için normal dağılım konusunda aralarında fark olduğu ve verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Yukarıdaki üç testin haricinde frekans dağılımlarına göre, Normal Q-Q grafiğine göre ve Detrended Normal Q-Q grafiğine göre veri setinin normallik testleri yapılabilir. Bu çalışma için yapılan tüm normallik test sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Normallik Test Sonuçları

Yapılan Testler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	Ölçek Ort
Merkezi Dağılım Ölçüleri	X	✓	X	X	X	X
Çarpıklık/Çar. St. Hata	X	X	X	X	X	X
Basıklık/Bas. St. Hata	✓	X	✓	✓	✓	✓
Kolmogorov-Smirnov Testi	X	X	X	X	X	X
Frekans Dağılım Grafiği	X	X	X	X	X	X
Normal Q-Q Grafiği	✓	X	✓	✓	✓	✓
Eğiliminden Ar. Q-Q Grf.	✓	X	X	X	✓	✓

✓: Normal Dağılım (Parametrik), X: Normal olmayan dağılım (Non-parametrik)

Tablo 5'te verilen testlerin ortak sonucu olarak ölçekte yer alan 5 alt boyutun ve ölçek ortalaması için verilerin normal dağılmadığı, dolayısıyla verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

BULGULAR

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Düzeyleri

Katılımcıların alt boyutlardan ve ölçek genelinden aldığı ortalama puanlarının değer aralıklarına karşılık gelen sayıları ve yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir. Değer aralıkları, 7'li likert tipi ölçeğin 7 eşit aralığa bölünmesi ile belirlenmiştir. İlk iki aralık zayıf, son iki aralık yüksek, aradaki üç aralık orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Düzeyleri.

	Değer Aralıkları	DV Düzeyi	n	%
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	1,00-2,71	Zayıf	95	65
	2,71-5,28	Orta	35	24
	5,28-7,00	Yüksek	16	11
	Toplam		146	100
2.Faktör (Teknik Beceriler)	1,00-2,71	Zayıf	0	0
	2,71-5,28	Orta	10	6,8
	5,28-7,00	Yüksek	136	93,2
	Toplam		146	100
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	1,00-2,71	Zayıf	7	4,8
	2,71-5,28	Orta	42	28,8
	5,28-7,00	Yüksek	97	66,4
	Toplam		146	100
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	1,00-2,71	Zayıf	14	9,6
	2,71-5,28	Orta	58	39,7
	5,28-7,00	Yüksek	74	50,7
	Toplam		146	100
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	1,00-2,71	Zayıf	66	45,2
	2,71-5,28	Orta	62	42,5
	5,28-7,00	Yüksek	18	12,3
	Toplam		146	100
Ölçek Ortalaması	1,00-2,71	Zayıf	2	1,4
	2,71-5,28	Orta	112	76,7
	5,28-7,00	Yüksek	32	21,9
	Toplam		146	100

Tablo 6'da üç düzeye göre katılımcıların sayısı ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkları, İnternette Politik Aktivizm alt boyutunda %65 oranıyla zayıf, Teknik Beceriler alt boyutunda %93,2 oranıyla yüksek, Yerel/Küresel Farkındalık alt boyutunda % 66,4 oranıyla yüksek, Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunda %50,7 oranıyla yüksek, Ağ Etkenliği alt boyutunda %45,2 oranıyla zayıf bulunmuştur. Katılımcıların alt boyutlara göre dijital vatandaşlık düzey ortalamaları Tablo 7'de verilmiştir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Düzey Ortalamaları

Katılımcıların alt boyutlara göre dijital vatandaşlık düzey ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Alt Boyutlara Göre DV Düzey Ortalamaları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	$\bar{x}$	Std. Sapma
F1-İnternette Politik Aktivizm	6	2,4954	1,70832
F2-Teknik Beceriler	4	6,6318	0,61602
F3-Yerel/Küresel Farkındalık	2	5,5822	1,52567
F4-Eleştirel Bakış Açısı	3	5,1438	1,52773
F5-Ağ Etkenliği	3	3,2169	1,58566
Tüm Ölçek	18	4,3193	1,06208

Tablo 7’de katılımcıların dijital vatandaşlık ölçeği 5 alt boyutundan 7 üzerinden aldıkları ortalama puanlar yer almaktadır. Buna göre ilgili özelliğe en az sahip olunandan en çok sahip olunana doğru İnternette Politik Aktivizm, Ağ Etkenliği, Eleştirel Bakış Açısı, Yerel/Küresel Farkındalık, Teknik Beceriler şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 7’deki sonuçlara göre katılım sağlayan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ortalaması birinci faktörde zayıf; ikinci ve üçüncü faktörlerde yüksek; dördüncü ve beşinci faktörlerde ise orta olduğu ve ölçek geneli ortalamasında ise yine orta düzey olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Farklı cinsiyetlerdeki katılımcıların, dijital vatandaşlık alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların DV Puanlarının Cinsiyete Göre M-W U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Cohen d
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	Kadın	104	64,02	6658	1198	,000*	Cohen d:0.75
	Erkek	42	96,98	4073			
2.Faktör (Teknik Beceriler)	Kadın	104	75,16	7816,5	2011,5	0,4	
	Erkek	42	69,39	2914,5			
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	Kadın	104	69,77	7256,5	1796,5	0,085	
	Erkek	42	82,73	3474,5			
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	Kadın	104	67,85	7056,5	1596,5	,011*	Cohen d: 0.43
	Erkek	42	87,49	3674,5			
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	Kadın	104	65,23	6784	1324	,000*	Cohen d: 0.65
	Erkek	42	93,98	3947			
Ölçek Geneli	Kadın	104	63,96	6652	1192	,000*	Cohen d: 0.76
	Erkek	42	97,12	4079			

*p<,05

Tablo 8’deki verilere göre birinci, dördüncü ve beşinci alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek puanlı olmak, dijital vatandaşlık düzeyi yüksek olmak anlamına gelmektedir. Anlamlı fark olan alt boyutlarda erkeklerin DV düzeyi kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın görüldüğü karşılaştırmaların yorumlanmasında dikkate alınacak bir başka istatistik de etki büyüklüğüdür. En sık kullanılan etki büyüklüğü istatistiklerinden biri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı veren Cohen d etki büyüklüğü indeksidir. Etki değeri potansiyel olarak eksi sonsuzdan artı sonsuza kadar değişebilir. Hesaplanan Cohen d değeri işaretine bakılmaksızın Mann Whitney-U testi için 0,8 üzeri geniş etki, 0,5 üzeri orta etki, 0,2 üzeri küçük etki büyüklüğünü; Kruskal-Wallis testi için 0,4 üzeri geniş etki, 0,25 üzeri orta etki, 0,1 üzeri küçük etki büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s.44; Şevgin ve Çetin, 2017). Anlamlı farklılığın olduğu faktörlerden; (1.) İnternette Politik Aktivizm için Cohen d değeri 0.75; (4.) Eleştirel Bakış Açısı için Cohen d değeri 0.43; (5.) Ağ Etkenliği için Cohen d değeri 0.65; ölçek geneli için Cohen d değeri 0.76 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardaki Cohen d etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, grupların anlamlı fark oluşturmadaki etkisi birinci ve beşinci alt boyutlarda orta, dördüncü alt boyutta küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçek ortalamasına göre cinsiyetler arası anlamlı fark

olduğu, sıra ortalaması dikkate alındığında erkeklerin DV düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Farklı yaş gruplarında yer alan katılımcıların DV ortalama puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların DV Puanların Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Cohen d
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	18	39	68,58	3	5,493	,139	-
	19	49	71,16				
	20	44	84,89				
	21	14	59,61				
2.Faktör (Teknik Beceriler)	18	39	65,22	3	9,745	,021*	Cohen d: 0.447
	19	49	67,61				
	20	44	88,01				
	21	14	71,57				
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	18	39	76,36	3	4,633	,201	-
	19	49	66,70				
	20	44	82,25				
	21	14	61,82				
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	18	39	64,94	3	16,788	,001*	Cohen d: 0.656
	19	49	68,52				
	20	44	93,88				
	21	14	50,75				
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	18	39	62,09	3	20,499	,000*	Cohen d: 0.75
	19	49	73,78				
	20	44	93,36				
	21	14	41,89				
Genel Ortalama	18	39	66,58	3	15,477	,001*	Cohen d: 0.621
	19	49	68,88				
	20	44	92,66				
	21	14	48,75				

* $p < .05$

Tablo 9'daki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adayların birinci ve üçüncü faktörlerden aldıkları puanların yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. İkinci, dördüncü ve beşinci faktörlerde ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı fark çıkan üç faktör içinde etki büyüklüğünü ifade eden Cohen d değeri 0,4'ün üzerinde olup, yaş gruplarının anlamlı fark oluşturmada geniş etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yaş grupları arası Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek puanlı olmak, daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olmak anlamına gelmektedir.

Yaş değişkenine göre katılımcıların DV ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların DV Ölçeği Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre M-W U Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Cohen d
2	18	39	35,08	1368	588	,004*	Cohen d: 0.562
	20	44	48,14	2118			
4	18	39	33,53	1307,5	527,5	,002*	Cohen d: 0.702
	20	44	49,51	2178,5			
5	18	39	32,54	1269	489	,001*	

	20	44	50,39	2217			Cohen d: 0.795
2	19	49	40,85	2001,5	776,5	,007*	Cohen d: 0.496
	20	44	53,85	2369,5			
4	19	49	38,87	1904,5	679,5	,002*	Cohen d: 0.671
	20	44	56,06	2466,5			
5	19	49	40,82	2000	775	,019*	Cohen d: 0.498
	20	44	53,89	2371			
5	19	49	35,06	1718	193	,013*	Cohen d: 0.658
	21	14	21,29	298			
4	20	44	33,31	1465,5	140,5	,002*	Cohen d: 0.872
	21	14	17,54	245,5			
5	20	44	34,09	1500	106	,000*	Cohen d: 1.1
	21	14	15,07	211			

* p<,05

Tablo 10'da verilen ikili grupların ölçeğin ikinci, dördüncü ve beşinci alt boyutlarından aldığı ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek puanlı olmak, daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olmak anlamına gelmektedir. Anlamlı fark çıkan gruplarda, grupların anlamlı fark oluşturmada etki düzeyi için Cohen d değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen d değeri M-W U testi için 0,8 üzeri geniş etki, 0,5 üzeri orta etki, 0,2 üzeri küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dijital vatandaşlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre DV Ölçeği Ortalamaları

Yaş	Kişi sayısı	$\bar{x}$	Std. Sapma
18	39	4,09	0,132
19	49	4,19	0,150
20	44	4,86	0,169
21	14	3,69	0,227

Tablo 11'de verilenlere göre 20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının tüm ölçek ortalamasında diğer yaş gruplarına göre daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. 21 yaş grubunun ise diğerlerinden bariz şekilde daha zayıf dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Puanlarının İnternet Kullanma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

Günlük internet kullanım saatlerine göre farklı kategorilerde yer alan katılımcıların DV ortalama puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların DV Puanların İnternet Kullanma Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kategori	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Cohen d
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	1,00	52	64,04				
	2,00	41	86,98	2	6,949	,031*	Cohen d: 0.379
	3,00	53	72,36				
2.Faktör (Teknik Beceriler)	1,00	52	70,92				
	2,00	41	77,88	2	,833	,659	-
	3,00	53	72,64				
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	1,00	52	69,29				
	2,00	41	76,37	2	,857	,652	-
	3,00	53	75,42				
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	1,00	52	63,53				
	2,00	41	75,77	2	4,991	,082	-
	3,00	53	81,53				
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	1,00	52	64,29				
	2,00	41	85,49	2	5,800	,055	-
	3,00	53	73,26				

	1,00	52	64,14				
Genel Ortalama	2,00	41	84,85	2	5,512	,064	-
	3,00	53	73,90				

*p<,05

Tablo 12'deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adayların birinci faktörden aldıkları puanların günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Anlamlı fark çıkan bu faktör içinde etki büyüklüğü 0,25'in üzerinde olup, günlük internet kullanma saatlerinin anlamlı fark oluşturmada orta etkiye sahip olduğu söylenebilir. Birinci faktörde kategoriler arası anlamlı fark birinci ve ikinci gruplar arası olduğu tespit edilmiştir ($U=723,000$ $p=,007<,05$ Cohen d: 0.573). Diğer faktörlerde ve ölçek ortalamasında günlük internet kullanımı anlamlı bir fark oluşturmada görülmemektedir. Sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek puanlı olmak, daha yüksek dijital vatandaşlık düzeyine sahip olmak anlamına gelmektedir.

Katılımcıların internet kullanma sürelerine göre dijital vatandaşlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların İnternet Kullanma Sürelerine Göre DV Ölçeği Ortalamaları

Kategori	Kişi sayısı	$\bar{x}$	Std. Sapma
1	52	4,05	,113
2	41	4,57	,164
3	53	4,38	,169
Tümü	146	4,32	1,062

Tablo 13'te üç kategoride katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine göre ölçek genelinden aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Birinci kategoride günlük 7 saatten az, ikinci kategoride günlük 7 saat ile 10 saatten az, üçüncü kategoride 10 saat ve üzeri internet kullanıcıları yer almaktadır. Tüm kategorilerde günlük internet kullanım süresi değişmekle birlikte dijital vatandaşlık düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Puanlarının Dijital Teknolojileri Kullanma Beceri Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Dijital teknolojileri kullanma beceri düzeylerine göre farklı kategorilerde yer alan katılımcıların DV ortalama puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Dijital Teknolojileri Kullanma Becerilerine Göre DV Ölçeği Ortalamaları

	Kategori	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Cohen d
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	Zayıf	38	107,08	2	35,672	,000*	Cohen d: 1.11
	Orta	98	59,61				
	Yüksek	10	82				
2.Faktör (Teknik Beceriler)	Zayıf	38	84,66	2	5,045	0,08	-
	Orta	98	68,77				
	Yüksek	10	77,5				
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	Zayıf	38	91,34	2	14,798	,001*	Cohen d: 0.627
	Orta	98	64,35				
	Yüksek	10	95,4				
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	Zayıf	38	105,89	2	34,234	,000*	Cohen d: 1.079
	Orta	98	59,64				
	Yüksek	10	86,25				
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	Zayıf	38	103,84	2	28,176	,000*	Cohen d: 0.947
	Orta	98	61,2				
	Yüksek	10	78,7				
Genel Ortalama	Zayıf	38	110,22	2	43,227	,000*	Cohen d: 1.273
	Orta	98	57,84				
	Yüksek	10	87,4				

* p<,05

Tablo 14'deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adayların ikinci faktörden aldıkları puanların dijital teknolojileri kullanma beceri göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci faktörlerde ve ölçek ortalamasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Kruskal Wallis çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-2. gruplar (Zayıf-Orta) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Puanlarının Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmaya katılan farklı bölümlerde öğrenim gören katılımcıların, DV puanların bölümlerine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre DV Ölçeği Ortalamaları

	Kategori	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Cohen d
1.Faktör (İnternette Politik Aktivizm)	Eğitim Bil.	12	47,83	4	15,558	,004*	Cohen d: 0.598
	Mat.-Fen.	21	72,26				
	Tem. Eğt.	52	79,54				
	Tür.-Sos.	39	61,14				
	Yab. Dil.	22	96,32				
2.Faktör (Teknik Beceriler)	Eğitim Bil.	12	103	4	13,729	,008*	Cohen d: 0,544
	Mat.-Fen.	21	58,07				
	Tem. Eğt.	52	75,13				
	Tür.-Sos.	39	77,31				
	Yab. Dil.	22	61,55				
3.Faktör (Yerel/Küresel Farkındalık)	Eğitim Bil.	12	52,67	4	7,604	0,107	-
	Mat.-Fen.	21	61,79				
	Tem. Eğt.	52	80,61				
	Tür.-Sos.	39	71,36				
	Yab. Dil.	22	83,05				
4.Faktör (Eleştirel Bakış Açısı)	Eğitim Bil.	12	108,17	4	16,717	,002*	Cohen d: 0,63
	Mat.-Fen.	21	57,6				
	Tem. Eğt.	52	72,49				
	Tür.-Sos.	39	63,56				
	Yab. Dil.	22	89,77				
5.Faktör (Ağ Etkenliği)	Eğitim Bil.	12	75,5	4	7,249	0,123	-
	Mat.-Fen.	21	63,55				
	Tem. Eğt.	52	72,75				
	Tür.-Sos.	39	67,6				
	Yab. Dil.	22	94,14				
Genel Ortalama	Eğitim Bil.	12	72,17	4	9,583	,048*	Cohen d: 0,406
	Mat.-Fen.	21	60,33				
	Tem. Eğt.	52	75,26				
	Tür.-Sos.	39	65,99				
	Yab. Dil.	22	95,95				

* $p < .05$

Tablo 15'deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adayların üçüncü ve beşinci faktörlerden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Birinci, ikinci, dördüncü ve ölçek ortalamasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Kruskal Wallis çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1. faktörde 1-5 ve 4-5 arasında, ikinci faktörde 1-2 ve 1-5 arasında, dördüncü faktörde 1-2 ve 1-4 arasında anlamlı farklılık görülürken ölçek ortalamasında ise gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleceğin yeni nesillerini yetiştirecek öğretmen adayları üzerinde yapılan her türlü bilimsel çalışma onların ve öğrencilerinin konu ile ilgili durumlarını ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile eğitim fakültesinde öğrenimlerine yeni başlamış öğretmen adayların dijital vatandaşlıkları sorgulanmıştır. Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Öztürk (2015), tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin de orta düzeyde olduğunu belirtilmiştir. Aynı şekilde Tatlı (2018), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Benzer çalışmalarında yanında farklılaşan çalışmalarda bulunmaktadır. Çevik Kansu ve Öksüz (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini ve algılarını incelemiştir. Katılımcıların %92'sinin dijital vatandaşlık düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Yalçınkaya ve Cıbaroğlu (2019), üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık algılarına yönelik ampirik bir değerlendirme yapmıştır. Katılımcıların, dijital okuryazarlık, dijital ticaret, dijital etik, dijital iletişim, dijital erişim, dijital güvenlik ve dijital hukuk gibi DV kavramlarını benimsediği görülmektedir. Jwaifell (2018) çalışmasında dijital vatandaşlık göstergesi olarak, İngilizce dili lisans öğrencilerinin teknolojiyi doğru kullanımlarını incelemiştir. Öğrencileri konuyla alakalı beklenen seviyede olmadıkları tespit edilmiş, bu nedenle okul müfredatlarının erken döneminde öğrenciler arasında *Dijital Vatandaşlık* kavramını geliştirecek şekilde geliştirilmesi önerilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin düşük puan aldıkları faktör içerikleri de göz önüne alınarak Milli Eğitim müfredatlarında dijital vatandaşlık kavramları daha erken dönemlerde ve tüm öğrencileri kapsayacak şekilde zorunlu olarak yer almalıdır.

Katılımcıların dijital vatandaşlık düzeyleri ölçek alt faktörleri bazında incelendiğinde en az sahip olunan en çok sahip olunana doğru; İnternette Politik Aktivizm (zayıf), Ağ Etkenliği (orta), Eleştirel Bakış Açısı (orta), Yerel/Küresel Farkındalık (yüksek), Teknik Beceriler (yüksek) şeklinde sıralanmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmada aynı ölçeğin kullanıldığı Erdem ve Koçyiğit (2019)'in yaptıkları çalışmada da DV düzeyleri bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. En az puan alınan faktörden en yüksek alınan faktöre sıralandığında iki çalışmada birebir aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların aldıkları puanlar $F1(\text{İnternette Politik Aktivizm}) < F5(\text{Ağ Etkenliği}) < \text{Tüm Ortalama} < F4(\text{Eleştirel Bakış Açısı}) < F3(\text{Yerel/Küresel Farkındalık}) < F2(\text{Teknik Beceriler})$ şeklinde sıralanabilir. Al-Zahrani (2015), çalışmasında katılımcı öğrencilerin çevrimiçi ortamda kendilerine ve başkalarına saygı duyma açısından dijital vatandaşlık düzeylerinin iyi olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre bilgisayar öz-yeterliliği daha yüksek olan öğrenciler hem kendine ve hem başkalarına daha yüksek düzeyde saygı duyma eğiliminde olup toplam dijital vatandaşlık seviyeleri yüksektir. Günlük ortalama teknoloji kullanımı daha yüksek olan öğrenciler, daha düşük teknoloji kullanımı olan öğrencilere kıyasla kendilerini ve başkalarını çevrimiçi olarak daha fazla koruma eğilimindedir. Bizim çalışmamızda dijital teknolojileri kullanma beceri düzeylerine göre farklı kategorilerde yer alan katılımcılardan zayıf olanlar orta ve yüksek olanlara göre dijital vatandaşlık puanları daha iyidir. Diğer bir deyişle zayıf öz-yeterliliğe sahip olanlar daha fazla DV puanına sahiptir. Yine bizim çalışmamızda günlük internet kullanımı birinci faktör hariç (İnternette Politik Aktivizm) diğer faktörlerde ve ölçek ortalamasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Lyons (2012), K-12 seviyesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça dijital vatandaşlık istismarının arttığını; erkeklerin kadınlara göre daha fazla Dijital Vatandaşlık istismarı sergilediğini tespit etmiştir. Bizim çalışmamızda ise sonuçlar tersini göstermektedir, sınıf düzeyi artmasa da yaş düzeyi artmaktadır. Yaş düzeyi arttıkça DV düzeyinde iyileşme görülmektedir. Ayrıca erkeklerin DV düzeyi kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre katılımcıların dijital vatandaşlık düzeyleri incelendiğinde, ölçek ortalamasında ve bazı alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kocadağ (2012)'in çalışmasına göre de erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak Çevik Kansu ve Öksüz (2019)'ün araştırmasına göre ise kadınların DV seviyeleri erkeklere göre daha iyi olduğu görülmektedir. Aslan ve Çakmak (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tatlı (2018), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yaş gruplarına göre bakıldığında, bu çalışmada 20 yaş 19'dan, 19 yaş 18'den daha iyi DV düzeyine sahip olduğu görülmektedir. 21 yaş grubu ise diğerlerine göre düzeyleri düşük kalmıştır. Liu ve Liu (2021) tarafından yapılan çalışmada yaşlı öğretmenlerin dijital vatandaşlık konusunda daha dikkat ettiklerini ortaya konmaktadır. Benzer şekilde Kocadağ (2012)'a göre de yaş grupları ilerledikçe DV düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ölçek ortalamasına göre günlük internet kullanım süreleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Günlük internet kullanımı orta düzeyde olanların DV düzeyi en fazladır. Günlük internet kullanımı çok az olanların ve çok fazla olanların DV düzeyi düşmektedir. Benzer şekilde Erdem ve Koçyiğit (2019)'in çalışmasına göre de akıllı cihaz kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kimmons (2014) tarafından yapılan çalışmada internet kullanım süresi, öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu bildirmiştir. Cristol ve Gimbert (2018), internetim öğretimsel amaçla kullanılması dijital vatandaşlık farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir.

Çalışmada sonuç olarak, katılımcı öğretmen adaylarının Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin beş alt boyutunun üçünde zayıf ve orta düzey oldukları tespit edilmiştir. Dijital vatandaşlık konusunun ortaöğretim düzeyinde zorunlu bilişim dersleri kapsamında işlenmesi önerilmektedir. Lisans düzeyinde verilen bilişim dersleri kapsamında da konuya tekrar değinilerek öğrencilere olumlu tutum kazandırılacak etkinliklere yer verilmelidir. Dijital vatandaşlık düzeyinin farklılaşmasında değişik etkenler söz konusu olabilir. Uluslararası düzeyde dijital vatandaşlık tanımı yapılarak etken faktörler ortaya konmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akca, B. (2008). The relationship between technology and ethics; from society to schools. *Turkish Online Journal of Distance Education-Tojde*, 9(4), 120-127.
- Al Raqqad, H. K. (2020). The impact of social networking on enhancing digital citizenship among Princess Alia College, Al- Balqa'a University students. *Journal of Educational and Social Research*, 10(5), 53-65. doi: 10.36941/jesr-2020-0087.
- Al-Abdullatif, A. M., & Gameil, A. A. (2020). Exploring students' knowledge and practice of digital citizenship in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(19), 122-142. doi: 10.3991/ijet.v15i19.15611.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: Examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203-217. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n12p203>.
- Aslan, S. & Çakmak, Z. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Adıyaman University Journal of Educational Sciences , 8 (1) , 72-99. DOI: 10.17984/adyuebd.296203.
- Aygün, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile nicel veri analizi. [Quantitative data analysis with spss]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, M., Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cristol, D. & Gimbert, B.G. (2018). *Teachers as Digital Citizens: Factors Influencing Teachers' levels of Digital Citizenship*. In D. Parsons, R. Power, A. Palalas, H. Hambrook & K. MacCallum (Eds.), *Proceedings of 17th World Conference on Mobile and Contextual Learning* (pp. 1-7). Concordia University Chicago, Chicago, IL, USA. Retrieved December 27, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/184916/>.
- Çevik Kansu, Ceren & Öksüz, Yücel. (2019). The Perception and Level of Digital Citizenship on Pre-Service Classroom Teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 7(67). 10.11114/jets.v7i10.4443.
- Erdem, C. & Koçyiğit, M. (2019). Exploring undergraduates' digital citizenship levels: Adaptation of the digital citizenship scale to Turkish. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 22-38.
- Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. *Informatics*, 8(18). <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>.

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.
- Jwaifell, M. (2018). The proper use of technologies as a digital citizenship indicator: Undergraduate English language students at Al-Hussein Bin Talal University. *World Journal of Education*, 8(3), 86-94. doi: 10.5430/wje.v8n3p86.
- Kimmons, R., & Veletsianos, G. (2015). *Teacher professionalization in the age of social networking sites*. Learning, Media and Technology, 40(4), 480-501.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Liu, Y. & Liu, Q. (2021). *Factors influencing teachers' level of digital citizenship in underdeveloped regions of China*. South African Journal of Education, Volume 41, Number 4, November 2021. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n4a1886>.
- Lyons, R. (2012). *Investigating student gender and grade level differences in digital citizenship behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University, USA.
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 31-45.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Solmaz, M. (2020). *Öğretmen adaylarının siber bilgi güvenliği farkındalığı ve dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şevgin, H. & Çetin, B. (2017). Eğitim Araştırmalarında Güç Analizi ve Bir Uygulama. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1462-1480.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım özyeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yalçinkaya, B., & Cibaroğlu, M. O. (2019). Investigation of digital citizenship perception: An empirical evaluation. *Business & Management Studies: An International Journal (BMIJ)*, 7(4), 1188-1208. doi: 10.15295/bmij.v7i4.1140.
- Yılmaz, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Makale Geçmişi	Geliş: 15. 06. 2022	Kabul: 22.12.2022	Yayın: 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Baysan, E. & Bayra, E. (2022). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 42-55.		

OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNE YÖNELİK EĞİTİM MEVZUATININ ANALİZİ¹

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
erkankiral74@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1120-7619

Blm. Uzm. Öğr. Aynur SUÇİÇEĞİ
Millî Eğitim Bakanlığı
a.sucicegi@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6407-4223

Özet

Eğitim, insanı insan yapan temel özelliklerin verildiği, insanın insanlaştığı ve anlam bulduğu önemli bir süreçtir. Bu sürecin en iyi şekilde devam etmesi için gerek okulların gerekse çevrenin önemli görevleri, sorumlulukları ve rolleri bulunmaktadır. Bu görevler, sorumluluklar ve roller mevzuatta kimi zaman açık, kimi zaman üstü kapalı şekilde ifade edilmiştir. Esasında her ikisinin amacı da geleceği şekillendirecek olan nesillerin en iyi şekilde yetişmesine vesile olmaktır. Geleceği şekillendirecek nesillerin en iyi şekilde yetişmesi ise bireysel çabalarının yanı sıra birlikte, ahenk içerisinde hareket etmelerine bağlıdır. Birindeki bir aksaklık, eğitimin her aşamasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul ve çevre ilişkilerinin ne şekilde olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu çalışma özellikle COVID-19 pandemisi döneminde önemi gittikçe artan, eğitimin sürdürülebilirliğinin ve niteliğinin artması için gerekli olan okul ve çevre ilişkilerini, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı içerisinde bu konu ile ilgili mevcut durumu açığa çıkarmak için yapılmıştır. Okul ve çevreye ilişkin olması gereken konular, araştırma kapsamında alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır. Sonuç olarak okul ve çevre ilişkilerinin dört farklı boyutta ele alınabileceği ortaya konulmuştur. Ayrıca okul ve çevre ilişkilerinin farklı dokümanlarla mevzuatın geneline yayıldığı ve bir bütünlük içermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul, çevre, mevzuat, analiz.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL LEGISLATION ON SCHOOL-ENVIRONMENT RELATIONS

Abstract

Education is an important process in which the basic characteristics that make a person human are given, a person becomes human and finds meaning. In order for this process to continue in the best way, both schools and the environment have important duties, responsibilities, and roles. These duties, responsibilities, and roles are sometimes expressed explicitly and sometimes implicitly in the legislation. In fact, the purpose of both is to be instrumental in raising the generations that will shape the future in the best way. The best way to raise the generations that will shape the future depends on their individual efforts as well as on their acting together in harmony. A failure in one of them can negatively affect every stage of education. For this reason, it is important to know what the relationships between the school and the environment are. This study was carried out to reveal the school and environment relations, which are increasingly important in the period of the COVID-19 pandemic, and which are necessary for the sustainability and quality of education, and the current situation regarding this issue within the legislation of the Ministry of National Education. The subjects that should be related to school and environment were discussed based on the literature within the scope of the research. As a result, it has been revealed that school and environmental relations can be considered in four different dimensions. In addition, it has been determined that the relations between the school and the environment are spread throughout the legislation with different documents and do not contain integrity.

Key Words: School, environment, legislation, analysis.

¹ Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihleri arasında Türkiye’de düzenlenen 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Eğitim sistemi içerisinde toplumla en çok ilişki içerisinde olan ve toplumla bütünleşen yer okullardır. Okullar toplumun bir parçası olup, toplumdan ayrı düşünülemezler. Her bir okul toplumsal sistemin ayrılmaz bir parçasıdır. Okullar girdisini toplumdan alıp, çıktısını topluma veren ve işlediği girdi insan olan ender sistemlerden biridir. Bu yönüyle okul diğer pek çok sistemden farklıdır. Pek tabidir ki bu farklılık onu toplumda ayrıcalıklı bir yere getirmiş fakat aynı zamanda ondan talep edilen beklentileri de artırmıştır. Okulun talep edilen beklentilere cevap verebilmesi için bu beklentilerin neler olduğunu, bunun nasıl karşılanacağını bilmesi ve harekete geçmesi gerekmektedir. Beklentilere cevap veremeyen sistemler istenilen başarıyı yakalamadıkları gibi bir müddet sonra varlıklarını da idame etmede zorluk yaşayabilirler. Genel olarak bu durum okul dâhil tüm sistemler için geçerli olabilmektedir. Son yıllarda çevrenin beklentileri dünyada meydana gelen gelişmelere paralel olarak çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Okul çevresinin bu dinamik yapısının takip edilmesi okul için önemlidir. Bu nedenle çevrenin okul tarafından sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çevrede meydana gelebilecek her türlü ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel değişimden okul olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Olumlu etkiler okula olumlu yansırken, olumsuz etkiler okula olumsuz yansır. Nitekim COVID-19 pandemisinin ortaya çıkması ile çocuklar eğitim haklarından yararlanmakta zorluklar yaşamışlardır. Bu durumu öngören ve gerekli önlemleri alan okullar ise yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim yolunu seçmişlerdir. Soruna çözüm üretmiş, bunu yaparken ailelerin desteğinden de en üst seviyede faydalanmaya çalışmışlardır. Öyle ki bu süreç sadece okulun üstesinden gelebileceği bir durum değildir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu süreci aileler ile iş birliği içerisinde yürütmeye gayret etmişlerdir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirmek ne sadece okulun, ne sadece ailenin, ne de sadece çevrenin değil bir bütün olarak tüm paydaşların birlikteliğine bağlıdır. Pek tabidir ki görece okullara daha fazla iş düşebilmektedir.

Meydana gelen olumsuz etkileri olumluya döndürebilmek nitelikli eğitim için istenilen bir durum olup, okullara önemli görevler düşmektedir. Eğitimin niteliği okullar vasıtası ile daha sistematik bir biçimde artırılabilir. Okul; çevrenin öğrenciler üzerinde yapacağı olumsuz etkileri bertaraf ederek, öğrenciyi olumlu etkiler ile donatabilir. Fakat bunu tek başına yapması söz konusu değildir. Eğitim sisteminin topluma açılan kapısı olan okulların ancak bunu okulun içinde bulunduğu çevre ile bütünleşerek yerine getirebileceği göz ardı edilmemelidir. Nitekim bireyin eğitim yaşantısı sadece eğitim-öğretim yapılan yerler olan okullarla yani fiziksel ve sosyal çevresi ile sınırlı değildir. Gelecek kuşaklara istenilen davranışları kazandırmada salt okulda verilen bilgileri temel alıp, çocukların içinde yetiştikleri çevreyi eğitim sürecinin dışında görmek ya da düşünmek eğitimin önünde önemli bir engel olarak görülmelidir. Bu yüzden bu çalışma son yıllarda önemi gittikçe artan ve eğitimde önemli bir yere sahip olan okul ve çevre ilişkilerini, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı içerisinde bu konu ile ilgili mevcut durumu açığa çıkarmak için yapılmıştır. Bu kapsamda okul ve çevre ilişkileri; (1) çevrenin okula katkısı, okulun çevreye katkısı, (2) okul, aile iş birliği, (3) okul, halkla ilişkiler ve (4) baskı grupları ve gönüllü kişi ya da kuruluşlarla ilişkiler şeklindeki başlıklarla aşağıda tartışılmıştır.

OKUL – ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için örgütler kurulmaktadır. Bu örgütlerden biri de okuldur. Okul, eğitim kurumları içerisinde yer alan eğitim sürecinin görece en önemli yapı taşlarından biridir. Bu nedenle eğitim kurumları denildiği zaman toplumun büyük bir kesiminin aklına gelen ilk kurumun okul olduğu söylenebilir. Okul, toplumu oluşturan insanların eğitim-öğretim işlevini üstlenen kurumların genel adıdır. Okul, eğitim sisteminde eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği, eğitim-öğretimin planlı bir biçimde üretildiği yerdir. Okulun dışındaki tüm eğitim kurumları okulun işleyişini, eğitim-öğretim sürecini daha iyi hale getirmek için vardır. Diğer tüm kurumlar varlıklarını okulun varlığına borçlu olup, okul ile varlıklarını sürdürebilirler. Nitekim Başaran'a göre okul olmadığı zaman onlar da yok olmaktadır (2000). Bir başka ifade ile okul diğer eğitim kurumlarının varlık nedenidir. Okul bireye verdiği eğitimle onun toplumsallaşmasında ve insanlaşmasında en önemli araçlardan birisidir. Özellikle sağlıklı okul ortamları ve çevresi, çocukların öğrenmesi, oynaması ve büyümesi için kritik öneme sahiptir (Gietz ve McIntosh, 2014; Kweona, Ellis, Leec ve Jacobs, 2017). Bunun tam tersi ortamlar ise çocuklara zarar verebilmektedir (Kim ve Chun, 2018). Okulda öğrenciye hangi değerlerin ve normların öğretileceği, kültürün hangi öğelerinin kazandırılacağı, onun sistemli bir biçimde nasıl yetiştirileceği daha önceden ortaya konan amaçlar doğrultusunda belirlenmektedir (Bursalıoğlu, 2019; Maylor, 2016). Nitekim eğitimin genel amacı, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda aşağıdaki gibi açıklanmıştır (m. 2): *Türk Milletinin bütün fertlerini, (1) demokratik, laik*

ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; (2)..... topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; (3) toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Görüldüğü gibi bu maddede bireyin toplum için ne şekilde yetiştirileceği ve topluma nasıl katkı sağlayacağı açık bir şekilde belirtilmiştir. Devletler varlıklarını devam ettirebilmek için eğitimi bir araç olarak kullanmaktadırlar (Maylor, 2016; Zeigler ve Peak, 1970). Devletin öncelikli amacı varlığını devam ettirecek yurttaşlar yetiştirmektir. Nitekim iyi insan, iyi vatandaş (Yücel, 2011) yetiştirmek onun öncelikli hedeflerindendir. İyi insan, iyi vatandaş hem devlete hem de içinde bulunduğu topluma karşı yükümlülüklerini en iyi şekilde yerine getirebilir. Milli eğitimin amaçları doğrultusunda okullarda yetişmiş bireyler sahip oldukları mesleki yeterlikleri ile içinde bulunduğu toplumun refahına katkıda bulunabilirler. Öyle ki toplumların gelişmişlikleri bireylerin gelişmişlikleri ile doğru orantılıdır. Dünyanın gelişmiş ülkeleri olarak kabul edilen G-7 (ABD, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, İngiltere ve Kanada) ülkelerine bakıldığında (Chen, 2021) eğitim sürelerinin ve eğitime yapılan yatırımların gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelere kıyasla daha ileride olduğu söylenebilir. Söz konusu bu ülkeler küresel servetin önemli bir kısmını oluşturmakta ve dünya ekonomisine doğrudan yön verebilmektedirler. Ekonomik geri kalmışlık, düşük verimlilik ve bilgidaki yavaş büyüme eğitimle yüksek düzeyde ilişkilidir. Gelişmiş ülkeler, eğitime verdikleri önem ve yüksek eğitim seviyeleri nedeniyle gelişmekte olan ülkelerin görece oldukça ilerisindedir (Schleicher, 2018). Eğitim, bireyin ve toplumun refahının itici gücü olarak kabul edilmektedir. Eğitim, yalnızca yeni teknolojinin benimsenmesini kolaylaştırmakla kalmamakta, aynı zamanda ekonomik büyümeyle sonuçlanan yenilikçi kapasitenin geliştirilmesinde de etkili olmaktadır (Idrees ve Siddiqi, 2013). Eğitimli bireyler vasıtası ile yenilikçi ve yaratıcı ürünler üreten Tayvan, Singapur, Hong Kong ve Güney Kore gibi ülkeler dünyada ekonomik anlamda söz sahibi olmaya başlamışlardır. Söz konusu bu ülkelere bakıldığında bunun arkasında eğitime yapılan yatırımların olduğu açık bir biçimde görülebilir (Kıral ve Totur, 2015). Türkiye'nin öncelikle G-20 içindeki yerini koruyabilmesi ve sonrasında G-7 ülkeleri arasında yer alabilmesi, ancak yukarıda yer alan amaçların (m. 2) gerçekleşmesi, eğitimin niteliğinden taviz verilmeden hareket edilmesi ile sağlanabilir. Refah seviyesi artmış bir ülke ancak eğitimli bireylerin üretkenlikleri ile ortaya çıkabilir. Genel olarak bakıldığında eğitim, bireylere yeterlik kazandırarak, onları yoksulluktan kurtarmakta ve aynı zamanda ülkenin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bununla da kalmayıp bireylerin sağlıklı bir biçimde düşünmesine ve yaşamasına da vesile olabilmektedir. Nitekim eğitim vasıtası ile insanlar hastalıklar hakkında bilgilenebilir, ona ilişkin gerekli önlemleri alabilir ve sağlıklı bir yaşam sürebilir ve uzun süre yaşayabilirler. Idrees ve Siddiqi'a göre pek çok yoksul ülkede, ücretler her ek eğitim yılıyla birlikte yüzde 10 artmaktadır (2013). Eğitim, bireylerin dolayısı ile milli gelirin artmasında en önemli unsurlardan biridir. Eğitim süreci kadar göz önünde tutulması gereken bir diğer unsurda eğitimin niteliğidir. Nitelikli eğitim vasıtası ile yetişmiş bireylerin milli gelire etki edecek yenilikçi ve yaratıcı ürünler üretmesinin önü açılabilir. Bu nedenle en az eğitimin süresi kadar ekonomik büyüme için nitelikli eğitim de eşit derecede önemlidir.

Okul, eğitim örgütünün halkla, toplumla, yüz yüze gelen kapısıdır. Okulun sorunları toplumu, toplumun sorunları da okulu daha sorun ortaya çıktığı andan itibaren etkilemekte (Başaran, 2000) ve bu etkileşim de süreklilik arz etmektedir. Esasında okul ve toplum karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birinde meydana gelen bir değişim diğerine de yansımaktadır. Bu nedenle okul yönetimi çevre ile bütünleşebilmelidir. Onu görmezden gelerek okulu yönetmemelidir. Öyle ki okul çevrenin ürünü olduğu gibi, çevre de okulun ürünüdür. Bu nedenle birlikte hareket etmek zorundadırlar. Esasında bu birliktelik varlıklarının devamı için zorunlu bir birlikteliktir. Okulun bireysel, toplumsal, politik ve ekonomik görevleri bulunmaktadır (Nural, 2013; Zeigler ve Peak, 1970). Okulun, bireysel görevi bireyin kendini geliştirmesini ve gerçekleştirmesini sağlamak; toplumsal görevi, bireyin diğer insanlar ile ilişkilerini geliştirmek; politik görevi, yetiştirdiği bireylerin toplumsal düzenin işlemesi için bulunduğu toplumun devlet yapısına bağlılık göstermesini sağlamak ve ekonomik görevi ise bireyin yetenekleri doğrultusunda toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda meslek edinmesine yardımcı olmaktır. Okul bütün bu görevleri tek başına yerine getiremez ve getirmesi de beklenmemelidir. Ancak çevre ile bütünleşmiş bir okul bu görevleri çevrenin yardımı ile yerine getirebilir. Öyle ki okul; girdisi ve çıktısı insan olan, insan için insanla birlikte ve insanlar tarafından yürütülen hizmet ve ürün sunan ender örgütlerden biridir. Çevrenin okula; okulun da çevreye varlıklarını nitelikli bir biçimde devam ettirebilmek için ihtiyaçları vardır. Her ikisi de eğitim sisteminin birbirine ihtiyaç duyduğu unsurlardır. Nitekim söz konusu bu iki unsurun nihai hedefi öğrencilerinin sosyal, psikolojik, eğitimsel vb. gibi ihtiyaçlarının giderilmesi yoluyla eğitimin niteliğinin artırılmasına yardımcı olmaktır. Okulun atmosferi öğrencilerinin gelişimine ne denli uygunsa öğrenciler o denli o okulda bulunmaktan mutluluk duyabilir.

Bu nedenle okul ortamını oluşturan, okul tesisleri, okulun donanımı gibi fiziksel; öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yeterlikleri gibi öğrencilerin gelişimine doğrudan etki eden akademik ve okulun iç ve dış paydaşlarının oluşturduğu ilişkilere dayalı sosyal durum oldukça önemlidir. Güvenli ve mutlu bir okul atmosferi için tüm bu bileşenlerin uyum içerisinde hareket etmesi gerekir. Okul yönetiminin sosyal ilişki içerisinde olduğu okul çevresini oluşturan sivil toplum örgütlerinden ya da velilerden herhangi biri ile yaşayacağı çatışma okulun atmosferine olumsuz yönde dolayısı ile eğitimin niteliğine de olumsuz yönde etki edebilir. Pek tabidir ki okulun iç paydaşları arasında yaşanan bir çatışma da benzer etkileri gösterebilir. Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral-Verdugo, Garza-Terán ve Moreno-Barahona tarafından; okulun ve sınıfın fiziksel durumu, okul bahçesi, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri, öğretme yöntemleri, onları değerlendirme biçimi, eğitimsel stratejilerinin oluşturduğu akademik durum, adalet, sürdürülebilirlik ve sosyal davranıştan oluşan okul çevresinin öğrencilerin iyi oluşuna etki eden unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu araştırmacılar öğrencilerin iyi oluşlarına ilişkin görece en yüksek etkinin sosyal davranışlar sonucu olduğunu ifade etmişlerdir (2020). Görüldüğü gibi okul ortamları başarıyı, sosyal iş birliğini ve toplumsal refahı artırmaya yardımcı olabilecek şekilde düzenlenebilmelidir.

Okul ve çevre birbirinin niteliğine katkıda bulunan etkileşime sahiptir. Okulun iç içe geçmiş çevreler içinde kendine özgü bir sistemi vardır. Esasında her sistemin bir çevresi vardır ve onun içinde yaşamaktadır. Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca içinde yaşadıkları, ilişkilerini sürdürdükleri, etkileşim içerisinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamların hepsini kapsayabilmektedir (Balay, 2014; Can, 2005; Demirel, 2021; Efil, 2006; Eren, 2021; Gül, 2020; Yiğit, 2014; Yiğit ve Bayrakdar, 2016). Ancak bu ortam elverişli ise sistem varlığını sürdürebilir. Nitekim kapalı sistemler varlıklarını sürdüremezler. Çevre, sisteme ne denli gerekli bilgiler sağlayabiliyorsa ve sistemin çıktılarını kullanabiliyorsa onun yaşamasına o denli elverişlidir. Sistemin çevresi, yaşamak için girdilerini aldığı, çevrenin yaşaması için çıktılarını verdiği ve sürekli etkileşim içinde bulunduğu sistemler bütünüdür. Fakat her sistemin bir özel çevresi bir de genel çevresi vardır. Nitekim toplumsal açık sistem olan okulun da bir özel çevresi, bir de genel çevresi vardır. Okulun özel çevresi, girdisini aldığı ve çıktılarını verdiği etkileşim içinde bulunduğu diğer okullar, aileler, çıktısından faydalanan kişiler ve diğer örgütlerdir. Öyle ki okul hem girdi hem de çıktı olarak bunlarla doğrudan etkileşim içerisinde olduğu için bu özel çevresi olmadan varlığını sürdüremez. Okulun genel çevresi ise içinde bulunduğu yaşamını sürdürdüğü toplumdur. Özellikle bu genel çevre teknoloji ile birlikte küresel bir boyut kazanmıştır. Nitekim sadece içinde bulunduğu toplumda meydana gelen değişimler okulu doğrudan ve dolaylı olarak etkilemekte, COVID-19 pandemisinde olduğu gibi dünyada meydana gelen herhangi bir değişimden de aynı şekilde etkilenebilmektedir. Genel çevre, toplumdaki tüm örgütler için aynıdır. Fakat özel çevre her örgüt için farklılık gösterebilmektedir. Okulun özel çevresi okul ile doğrudan etkileşimde bulunan her şeyi kapsayabilir (Adem, 2008; Hoy ve Miskel, 2012).

Johnson (2009) okul çevresini; sosyal ve fiziksel çevre olarak ifade etmiştir. Okulun sosyal çevresi, okulda meydana gelen ilişkilerin doğasını belirleyen önemli bir unsurdur. Okulun sosyal çevresinin öğrencilerin davranışlarını etkilediği iki temel durum vardır. İlki, sosyal uyum ve sosyal sermaye yapılarını kullanarak kolektif düzeyde işlemektedir. Nitekim üyelerin birbirini tanıdığı ve benzer amaçlara sahip olduğu kaynaşmış okullar daha fazla sosyal sermayeye sahip olabilirler. Bu durumda sosyal sermaye veya örgütsel kaynaklar, sosyal normların daha güçlü bir şekilde iletilmesine ve toplu hareket etme becerisine izin verebilir. Okulun sosyal çevresinin davranışı etkilediği ikinci durum ise, bireysel düzeyde olabilmektedir. Bir birey belirlenmiş sosyal normlar eğer ona uygunsa ona inanır, katılır, takip eder ve bağlılık gösterebilir. Okulun fiziksel çevresi ise, okulun bulunduğu mekândan yani alandan oluşmaktadır. Okulun bulunduğu fiziksel çevresi yine okuldaki ilişkiler için önemlidir. Okulun mekân tasarımı, kullanımı, bulunduğu bölgesel özellikler vb. insanların davranış normları üzerinde etkilidir. Bununla birlikte okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul seviyesi, okulun yeri, okul türü, okul yoksulluğu, okulu terk ya da devam durumu gibi unsurlar da etkilidir. O halde okul çevresi, okulun yapısal, süreçsel ve işlevsel faktörleri tarafından belirlenen ve okullara farklılık sağlayan bir okul topluluğunun üyeleri arasında meydana gelen ilişkiler bütünü olarak ifade edilebilir. Ancak burada üzerinde önemle durulması gereken nokta okulun etkileşimde bulunduğu toplumdur. Görüldüğü gibi okul toplumla; toplum okulla varlığını sürdürmeye çalışmaktadır. “Okul, toplum için; toplum, okul için vardır.” denilebilir. Genel olarak okullar toplumun ihtiyaç duyduğu her yerde bulunmaktadır. Öyle ki Türkiye’nin en küçük yerleşim birimlerinde dahi toplumun ekmek ve sudan sonra en temel ihtiyacından biri olan eğitim ihtiyacı için okul açılmıştır. Türkiye’deki okul, öğretmen ve öğrenci sayısı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Öğretim Düzeyi	Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Okul öncesi	2020-2021	10.552	1.225.981	52.461
İlkokul	2020-2021	24.576	5.328.391	306.937
Ortaokul	2020-2021	19.025	5.212.969	370.798
Ortaöğretim	2020-2021	12.972	6.318.602	382.109
Fakülte/Yüksek Okul	2020-2021	3.160	7.791.280	179.685
Toplam	2020-2021	70.285	25.877.223	1.291.990

Kaynak: MEB'in 2021 yılı Milli Eğitim İstatistiklerinden ve YÖK'ün 2021 yılı Yüksek Öğretim Bilgi Sisteminden elde edilen sayılardır.

Tablo 1 incelendiğinde toplam okul sayısının 70.285, öğretmen sayısının 1.291.990 ve öğrenci sayısının ise 25.877.223 olduğu görülmektedir. Görece şu an için hiçbir örgüt bu kadar geniş bir mekâna yayılmamış ve bu kadar büyük bir insan kitlesine hâlihazırda sahip olmamıştır. İşte bu sebeple bu kadar büyük bir sistem hem çevresini etkilemekte ve hem de ondan etkilenmektedir. Nerede ise Türkiye nüfusunun üçte biri eğitim görmektedir. Eğitim gördükleri okullar Türkiye'nin her köşesinde bulunabilmektedir. Çocukların ve gençlerin eğitim gördüğü okulların yerleri oldukça önemlidir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde yer alan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları olan 67.125 okuldaki 18.085.943 öğrenci için ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin temeli olan bu okulları açmaktan Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Nitekim bu durum Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; "Türkiye'de ilköğretim okulu, lise ve dengi okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni olmaksızın açılmaz." (m. 58) şeklinde ifade edilmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda; bu okulların hangi çevrelerde kurulacağı şu şekilde ifade edilmiştir: "Okul binalarının sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından elverişli bir mahalde olması göz önünde bulundurulmaktadır. Meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur. Turizmin yoğun olduğu yörelerdeki okulların tatil olduğu dönemlerde yukarıda belirtilen işyerleri ile okullar arasında 100 metre şartı aranmamaktadır" (m. 61). Turizm bölgesi olmayan yerlerde okulun bulunduğu yere uzaklığı 100 metreden daha yakın meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi yerler bulunmaktadır. Bu durumu önlemek için de herhangi bir şey yapılmamaktadır. Bu maddenin işlerliği bulunmamaktadır. Bu sebeple bu maddenin değiştirilmesi gerekmekte ya da gerekli önlemlerin kimler tarafından alınacağı açık bir biçimde mevzuatta belirtilmelidir. Özellikle böyle yerlere ruhsat veren kurumlara bu durumun hatırlatılması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Okulların kurulması ile ilgili ilköğretim ve Eğitim Kanunu'nda; "Okul yapımı ve donatımı işlerinde yardım ve hizmetleri değerlendirmek, inşaatın ucuza mal edilmesi amacıyla; (1) Yurttaşların isteyerek yapacakları aynı yardımlar, (2) Yurttaşlar, kurumlar ve yardım derneklerince yapılacak nakdi yardımlar ve (3) Emaneten inşa edilecek okul yapımı ve onarımı işlerinde halk ve gençlerden gönüllü olarak bedenen çalışacakların hizmetleri kabul edilir." (m. 75) denilmektedir. Yurttaş olmayan yabancıların yaptıkları yardımların kabul edilip, edilmeyeceği yazılmamıştır. Bu yardımlar karşılığında ne tür belge verileceği ve yardımın ne şekilde kontrol edileceği belirlenmemiştir. Bu yönüyle yardımlar şaibe uyandırabilmektedir. Bununla birlikte gençler halkın, toplumun, bir unsuru olup; halk ve gençler şeklinde bir ifade uygun değildir. Ayrıca gönüllü olarak bedenen çalışacak kişilerin iş güvenliğinin nasıl sağlanacağına dair bir ifade de belirtilmemiştir. Herhangi bir kaza meydana geldiğinde buna ilişkin nelerin yapılacağı da belirsizdir. Bu nedenle bu gibi belirsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda; "Bir köy halkı, iş ve üretim hayatının gereği olarak veya olağan üstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşındığında köy okulu da köy halkı ile birlikte göçecek şekilde düzenlenmiş olmalı ve gidilen yerde hemen günlük çalışmasını ve görevini devam ettirmelidir." (m. 10) denilmektedir. Bu madde de yine köy okullarının taşınmasından çevrenin ihtiyaçlarına cevap vermesinden bahsetmektedir. Eğitimin başlamasından sonra yapılacak taşınmalarda kaybedilecek eğitim süresinin yılsonunda eklenip eklenmeyeceği, eklendiğinde ise burada eğitim veren öğretmenin durumunun ne olacağı belirtilmemiştir. Oysa bu hem öğretmenleri hem de öğrencileri doğrudan etkileyen bir durumdur.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda; "Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde, öğrenimlerini yaşıtları ile birlikte zamanında birlikte yapmamış olan çocuklara kısa yoldan ilköğretim vermek ve ayrıca yetişmelerine lüzum görülen çocukları ilköğretim okuluna hazırlamak veya ilköğretim okulunu bitirmiş olup da henüz mecburi öğrenim çağında bulunan ve üst dereceli öğrenim kurumlarına

gidemeyecek olanların genel bilgilerini artırmak ve kendilerine iş ve üretim hayatında faydalı olacak bilgi ve maharetleri kazandırmak amacıyla gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabilir” (m. 11) denilmektedir. Devletin mecburi ilköğretim çağında (6-14) eğitim vermesi gerekmektedir. Bu eğitimden bireylerin her ne sebeple olursa olsun mahrum edilmemesi gerekmektedir fakat böyle bir durumla karşılaşılırsa da yapılacaklar m. 11’de belirtilmemiştir. Ancak gerçek ve tüzel kişiler, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açılabilir denilmektedir. Esasında burada adı geçen kurumlar zaten devleti oluşturmaktadır. Nitekim devlet, toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal örgütlü bir ulusun ya da farklı ulusların bir araya gelerek oluşturduğu tüzel varlıktır (Türk Dil Kurumu, 2022). O toprak üzerinde yaşayan toplumun siyasal örgütlenişi ve o toprak üzerinde bulunan örgütlerin tümü devlettir. Bunların devletten ayrı düşünülmemesi gerekmektedir. Bunların arasında iş birliği oluşturulması gerekirken, böylece gerekenden fazla yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kursların açılması önlenemez.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “Açılan her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır. Arsa temini ile okul bina ve tesislerin yapım ve donatımında, devletin azami imkânlarının kullanılması yanında vatandaşların her türlü yardımlarından da yararlanılır ve yardımlar teşvik edilir ve değerlendirilir.” (m. 51) denilmektedir. Bu madde de çevrenin ihtiyaçlarının kim tarafından tespit edileceği belirlenmemiştir. Vatandaşlar yardım yapmaya nasıl teşvik edilecek ve bu yardımlar ne şekilde okullara gelir kaydedilecek belirtilmemiştir. Nitekim okul koruma dernekleri 2006 yılında kalktığı için bu yardımlar nasıl gösterilecektir. Bunlar net bir biçimde açık açık yazılmalıdır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda; “Her yıl dersler başlamadan en az 15 gün önce, muhtarlar okul müdürleriyle iş birliği yaparak köy ve mahallelerindeki mecburi öğrenim çağında bulunan çocukların künyelerini gösterir üç nüsha çizelge hazırlayıp birer nüshasını okul idarecilerine ve İlçe eğitim müdürlüğüne verir. Diğer nüshasını da yanlarında saklarlar. Çocuklarını zamanında okula yazdırmalarını, veli yahut vasi veya aile başkanlarına bildirir ve ilan eder. Mecburi öğrenim çağında olup da belirli zaman içerisinde okula yazdırılamayan çocukları, okul müdürleri kendiliklerinden okula kaydeder ve devam ettirilmesini veli yahut vasi yahut aile başkanlarına bildirirler. Bu gibi çocuklar yine de okula gelmezlerse, haklarında devamsız öğrenciler gibi işlem yapılır.” (m. 48) denilmektedir. Çocukların kaydı artık kayıtlı olduğu ikamete göre belirlenmektedir. Adrese kayıtlı sistemde okula başlayacak çocuk gözükmüyorsa o adrese yakın okuldan başlamak üzere sistem zaten doğrudan o öğrenciyi okula kaydetmektedir. Burada önemli olan çocuğun nüfusa kaydının yapılması ve kayıt olan çocuğun da veli tarafından okula gönderilmesidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin ailelerle ve muhtarla daima iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Öğrenci olması gereken kişinin okula devam etmeme sebebini araştırmalıdır. Bunun sonucunda ortaya çıkacak maddi sebepler okullara tahsis edilecek kaynak ile manevi sebepler ise okulda oluşturulacak bu konu ile ilgili bir takımla çözüme kavuşturulabilir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda “Birleştirilmiş sınıflar da dâhil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40’dan fazla olamaz.” (m. 50) denilmektedir. Ancak mahalledeki öğrenci sayısı fazla ve sınıf sayısı az olduğunda başka bir alternatif sunulmadığında sınıftaki öğrenci sayıları 50’ye kadar çıkabilmektedir. Bu durumda okul yönetimi mevzuat dışı bir iş yapabilmekte ve gerekli önlem alınmamaktadır. Mevcut durum böyle olunca mevzuat işlerlik kazanmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü; 21.10.2015 tarih ve 10730773 sayılı yazısı ile bir sınıfta olması gereken en az öğrenci sayısının 30, en fazla öğrenci sayısının 40 olduğunu açıklamıştır. Örneğin sınıftaki öğrenci sayısı 30’dan az ise mevcut durumun e-okul sistemine kaydedilmesi ve nakil öğrenci kabulü sağlanabilir. Eğer öğrenci sayısı 40’ın üzerinde ise iki şube açılması önerilmektedir. Ancak okulun başka şube açma imkânı yok ise ne olacağı belli değildir. Özellikle iç göç alan bölgelerde öğrenci sayısı yoğunluğu yanında yabancı öğrencilerin durumları ile ilgili de bir düzenleme bulunmamaktadır. Nitekim yapılan bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin yaşının büyük olmasına ve dil bilmemesine rağmen diğer öğrencilerle birlikte ders aldığı bu durumun hem onu hem diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Kıral ve Beyli, 2021). Oysa Milli Eğitim Bakanlığı nüfusun yoğun olduğu okul bölgelerinde okul ve derslik sayısını kaynak tahsis ederek artırma giderebilir. Göç ile gelen yabancı öğrenciler için uygun ortamlar oluşturabilir.

Genel olarak bakıldığında bu kadar geniş alana yayılmış yukarıda ifade edildiği gibi milyonlarca kişiye eğitim veren okulların çevre ilişkisinin nihai amacı, okulun hedeflerine ulaşması için uygun örgütlenmeyi gerçekleştirmek ve bunun işlerlik kazanmasını sağlamaktır. Okulun çevresi ona uymak için değil, onu tanımak ve dikkate almak için tanınmalıdır. Çünkü çevre tanındığı ölçüde okul hedeflerinin önündeki engelleri görebilmekte ve gerekli önlemleri

alabilmektedir. Yine çevre tanındığı ölçüde çevresel olanaklar ve kaynaklar bilinmekte ve bu olanaklar ve kaynaklar okulun amaçları doğrultusunda kullanılmak için çaba sarf edilebilmektedir (Aydoğan, 2006; Yiğit, 2014). Bu nedenle okul yönetiminin hem okulunu çok iyi tanıması hem de çevreyi çok iyi tanıması gerekmektedir (B. Kırıl, 2021). Ancak bu sayede okulun çevredeki kaynaklardan faydalanması ve gelebilecek olumsuz durumlardan korunması söz konusu olabilir.

E. Kırıl'a (2020, 2021) göre etkili ve daha ilerisinde mükemmel bir yönetim için okul yönetimi, çevrenin okulu ileri taşıyacak taleplerini ve beklentilerini bilmelidir. Okul yönetimi elinde imkânlar ölçüsünde toplumun bu beklentilerini karşılayabilmelidir. Öyle ki gerek çevrenin gerekse okulun nihai hedefi öğrencilere en iyi hizmetin sunulmasıdır. Nitekim en iyi hizmet ise okul ve çevrenin öğrenciler için karşılıklı beklentilerini en üst düzeyde gerçekleştirmesi ile sağlanabilir. Pek tabidir ki öğrenciler için ortaya konan yüksek beklentilerin gerçekleşmesi için de okul ve çevre her zaman birbirine ihtiyaç duymaktadır. Her ikisinin ortak arzusu kesintisiz ve sürekli bir biçimde öğrenciler için en iyisinin gerçekleştirilmesidir. M. Aydın'a göre etkili yöneticilik, çevrenin beklentilerini ve okulun bu beklentileri karşılama gücünü kavramayı gerektirmektedir. Aynı zamanda yönetici bu beklentileri personeline yorumlama yeteneğine de sahip olabilmelidir. Çevrenin beklentilerini sürekli olarak gözden geçirmede de yöneticiye büyük sorumluluklar düşmektedir. Çevre ile ilişkiler konusunda yöneticinin sorumlulukları; (1) çevre kalkınması, (2) eğitim gereksinimlerini belirleme, (3) öğretim programının yorumlanması, (4) çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi, (5) diğer kuruluşların rolünün yorumlanması, (6) çevresel değerlerin öğretim kadrosuna yorumlanması ve (7) okul ile çevre arasında iletişimin kurulması şeklinde sıralanmıştır (2018). İ. Aydın (2005) tarafından okul-çevre ilişkileri; (1) çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması, (2) okul-aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması, (3) baskı grupları, gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkiler ve (4) çevrenin eğitime desteğinin sağlanması ve halkla ilişkiler şeklinde sıralanmıştır. Aydoğan (2006) tarafından ise okulun çevre ile olan ilişkileri; (1) çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması, (2) okul-aile birliği ve ailenin okula katılımının sağlanması ve (3) çevrenin eğitime desteğinin sağlanması, baskı grupları ve gönüllü kuruluşlarla ilişkiler şeklinde sıralanmıştır. Görüldüğü gibi okulun çevre ile olan ilişkisi çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Okul, çevre ilişkisinin tek boyutlu olamayacağı, içerisinde farklı boyutlandırılmaların olabileceği söylenebilir. Esasında söz konusu araştırmacıların bahsetmeye çalıştıkları konular birbirinin içerisinde vardır. Ancak her biri, boyutları farklı şekilde incelemişlerdir. Milli Eğitim Mevzuatında okul çevre ilişkileri Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (m. 19) "Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okul, aile, çevre ile ilişkilere ve iş birliğine önem verilir. Okul yöneticileri tarafından okul faaliyetleri tanıtılır, yapılan çalışmalar hakkında öğretmen, öğrenci, veli ve çevre bilgilendirilir." ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (m. 16); "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur." şeklinde ifade edilmiştir. Mevzuatta okul-çevre ilişkisinin, okul yöneticileri ve okul-aile birlikleri aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak okul-çevre ilişkisi genel olarak dört boyutta ele alınabilir. Okul, toplumsal bir sistem olarak çevresi ile sürekli alış-veriş içerisinde. Dolayısı ile çevre kalkınmasına okulun katkı sağladığı gibi okulun kalkınmasına da çevre katkı sağlamaktadır. Bu sebeple bu araştırmada ilk boyut okulun çevre gelişmesine katkısı, çevrenin okulun gelişmesine katkısı şeklinde birinci boyut olarak ele alınmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olan okul ile ailenin iş birliği ve bu doğrultuda çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği göz önünde bulundurularak okul aile iş birliği ikinci boyut olarak ele alınmıştır. Okulda verilen eğitimin işlevleri; sosyal, siyasal, ekonomik ve bireysel işlevler şeklinde sıralanabilir. Eğitimin sosyal/kültürel ve bireysel işlevleri doğrultusunda halkla ilişkiler üçüncü boyut olarak; siyasal ve ekonomik işlevleri doğrultusunda baskı grupları ve gönüllü kişi/grup ya da kuruluşlarla ilişkiler dördüncü boyut olarak ele alınmıştır. Okul, çevre ilişkileri kapsamında ortaya konan dört boyut aşağıda açıklanmıştır.

Okulun Çevre Gelişmesine Katkısı, Çevrenin Okulun Gelişmesine Katkısı

Okul için girdisini aldığı çevre oldukça önemlidir. Bunun tam tersi çevre için de aynı oranda okul önemlidir. Esasında okul ve çevre bir elmanın iki yarısı gibidir. Birbirinden farkları yoktur. Nitekim okul girdisini çevresinden alarak varlığını sürdürürken, çıktısını da çevresine vererek çevrenin varlığını sürdürmesini sağlamaktadır. Bu ilişki sürekli. Okul ve çevrenin birbirinden bağımsız hareket ettiğini söylemek güçtür. Sürekli etkileşim halinde olan okul ve çevrenin, birinde meydana gelen ufak bir değişiklik diğerini de etkilemektedir. Okul ve çevre varlıklarını birbirlerine borçludur. Okul yaşaması için temel girdisi olan insanı çevreden temin etmektedir. Okulun olmayışı çevrenin varlığını tehlikeye düşürebilir. Çevrenin refah bir biçimde yaşaması için gerekli girdisi olan eğitilmiş insanı okuldaki temin etmektedir. Eğitilmiş insandan yoksun bir çevre, kaynaklarını etkili ve verimli kullanmakta sorunla karşılaşabilir. Çevrenin beklentileri okulu, okulun beklentileri çevreyi etkileyen önemli bir unsurdur. Gerek okul

gerek çevre karşılıklı beklenti içerisindedirler. Bu beklentilerden haberdar olmaları oranında her iki tarafta beklentilere belli oranda karşılık verebilirler. Aksi takdirde beklentiler habersiz beklenti olarak kalacaktır. Bu yüzden okul yapacağı faaliyetlere ilişkin çevreyi bilgilendirmelidir. Yapacağı faaliyetleri çevreye ne şekilde bildireceğine dair mevzuatta, Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda "Özel eğitim kurumları, ancak amaçlarına uygun tanıtıcı mahiyette reklâm ve ilân verebilirler. Bu kurumlar reklâm ve ilânlarında gerçeğe aykırı beyanlarda bulunamazlar ve televizyonda reklâm ve ilân yapamazlar." (m. 11) şeklinde bir madde vardır. Bu madde özel okullar için geçerlidir. Devlet okullarının yapacağı faaliyetlere ilişkin sesini topluma ne şekilde duyuracağına dair bilgilendirmeye rastlanılmamıştır. Oysa okulların yapacağı faaliyetleri yerel radyo ve televizyon vasıtası ile duyurmasının önü açılabilir ve bunun için kaynak tahsis edilebilir. Ayrıca okul yöneticiler 21. yüzyılın iletişim araçlarını en iyi şekilde kullanabilecek yeterliği sahip olabilmelidir. Teknoloji liderliğinden yoksun bir okul yöneticisinin okulunun sesi olması ve okula, çevreye liderlik etmesi içinde bulunulan yüzyılda artık oldukça zordur. Okulun en önemli girdisi eğitilecek insanlar çıktısı da eğitilmiş insanlardır. Okul, çevreden aldığı ve tekrar belirli bir süreçten sonra çevreye verdiği bu insanların çevresi kadar geniştir. Okulun çevre kalkınmasına katkıda bulunabilmesi için üzerine düşen görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Okul yönetimi, çevrenin yapısını inceleyerek çevredeki insanların eğitim ihtiyaçlarını saptamalı, saptadığı bu ihtiyaçları gerek örgün eğitim yolu ile gerekse yaygın eğitim yolu ile gidermeye çalışabilmelidir. Okul, çevre için insana değer katan bir kurumdur. Bu nedenle çevrenin ekonomik, kültürel, teknolojik gelişme ve kalkınmasına yönelik beklentileri bilerek ya da olabilecekleri önceden görerek ihtiyaç duyulan insan gücü yetiştirebilmelidir. Okul yönetimi yapacağı etkinliklerde başarılı olabilmek için tüm kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurabilme yetisine sahip olup, onlarla iş birliği yapabilmelidir (Nural, 2013; Taymaz, 2019). Görüldüğü gibi okullar sadece öğrencilere bilgi sunulan yer değildirler. Okullar çevrenin gelişmesine katkı yapan ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştiren önemli eğitim kuruluşlarıdır. Diğer taraftan okullar çevrenin ihtiyaçlarını karşılarken kendine de kaynak sağlayabilmektedir. Örneğin; okullar, kantin, açık alan, spor salonları ve benzeri yerlerin işletmesinden elde ettikleri gelirler ile birlikte; yine sosyal, kültürel, sportif kurslar, proje, eğitim-öğretim kursları ve benzeri etkinliklerden elde ettikleri gelirleri eğitim öğretim faaliyetleri için harcayarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Aslında okullar çevre vasıtası ile elde ettikleri gelirleri, eğitim öğretim faaliyetleri için harcayarak tekrar çevreye sunabilmektedirler. Bu döngüden hem çevre kazanmakta hem de okul kazanabilmektedir.

Okul yönetimi öğrencileri yetiştirirken çevrenin manevi desteği yanında maddi desteğini de kazanabilmelidir. Bu destek hizmet ve mal şeklinde olabilir. Okulun çevreden yardım sağlaması Yardım Toplama Kanunu ile yasal bir çerçeveye dayandırılmaktadır (1983). Yardım sağlama; (1) okuldaki branş ve dallar ile ilgili alanlarda çevredeki tanınmış ve alanına hakim insanları okuldaki eğitim etkinliklerine katma, (2) bir takım uygulamalı derslerin çevredeki ilgili kurum ve kuruluşlarda yapılması, (3) yoksul ihtiyacı olan öğrencileri için çevre kuruluşlardan burs, kredi veya parasal destek sağlama ve (4) okullarda yapılacak faaliyetlerde kullanılmak üzere çevredeki örgütlerden karşılıksız araç gereç sağlama şeklinde olabilir (İ. Aydın, 2005; Taymaz, 2019). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda (m. 5- m. 6- m. 7- m. 9- m. 17) okul yönetimi; (1) Ferdin ve toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çeşitli zamanlar da okulda eğitim planlamalıdır. (2) Fertleri yeterlikleri ölçüsünde okulda açtığı kurslara ve programlara yönleltmelidir. (3) Okul çevresinde bulunan çeşitli nedenlerle okula gelemeyen kişileri tespit etmeli ve onlara eğitim öğretim hakkı ve imkânı sunmalıdır. (4) Çevredeki fertlerin ve toplumun sürekli eğitimine olanak sağlayacak tedbirleri almalı ve onların sürekli gelişmesini sağlamalıdır. (5) Yalnız okullarda değil evde, çevrede, işyerinde her yerde ve her fırsatta fertlere ve topluma eğitim sunmalıdır. Görüldüğü gibi okul yönetimi, Milli Eğitimin Temel İlkeleri doğrultusunda hareket ederek çevre ile okulu bütünleştirebilir. Böylece okul ve çevre belirledikleri ortak amaçlara daha kolay ulaşabilirler. Karşılıklı beklentiler de kısa zamanda yerine getirilebilirler. M. Aydın'a göre okul yönetimi; çevre liderliği rolünü üslenip bu kapsamda, (1) çevreye kendi toplumsal yapısını anlatmalı, (2) çevresel kalkınmanın planlamasına yardım etmeli ve son olarak da (3) çevre kalkınmasında okulunun rolünü belirlemelidir (2018). Okulun çevre ile etkili bir iletişim kurması okul ile toplumun birbirini tanımasına, karşılıklı gereksinimlerin giderilmesine ve birbirine olan güvenlerinin artmasına neden olabilir. Güven duyulan bir okul yönetimine çevre destek olmak için imkânları ölçüsünde gerekli desteği sağlamaktan geri durmayabilir. Bu nedenle çevre tarafından okul yönetiminin faaliyetlerinde açıklık ve güvenilirliği ön planda tutması beklenebilir. Eğitim, öğretim ve yönetime ilişkin faaliyetler öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin denetimine açılabilir. Şeffaf bir yönetim anlayışı sunulabilir. Böylece okulun iç ve dış paydaşlarının okul yönetimine güvenmesi sağlanabilir. Okul yönetimi tarafından oluşturulacak güvenli okul ortamları vasıtası ile öğrenci ihtiyaçları en iyi şekilde karşılanarak öğrenci refahı ve mutluluğu artırabilir.

Okul- Aile İş birliği

Aile-okul-topluluk ortaklıkları, okulların ve diğer topluluk kurum ve kuruluşlarının aileleri anlamlı ve kültürel olarak uygun yollarla meşgul ettiği ve ailelerin çocuklarının gelişimini ve öğrenimini aktif olarak desteklemek için inisiyatif aldığı, paylaşılan bir sorumluluk ve karşılıklı süreçtir. Okullar ve toplum kuruluşları ayrıca velileri dinlemek, onları desteklemek ve çocuklarının okul deneyimlerinde aktif ortak olmak için gerekli araçlara sahip olmalarını sağlamak için çaba harcar. Ortaklıklar, öğrencilerin maksimum potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için çok önemlidir. Aile ve toplum katılımı her zaman devlet okullarının temel taşı olsa da, bu işbirlikçi çabaların daha fazla tanınmasına ve desteklenmesine ihtiyaç vardır.

Bireylerin kişiliklerinin, buna bağlı olarak davranışlarının şekillenmesinde içinde yaşadıkları doğal ve sosyal çevre oldukça önemlidir. Görece eğitsel etkinliklerin en yoğun yaşandığı ortamlar aile ve okuldur. Fakat aile de okul da hem kendi içerisinde hem de dışında birtakım ilişkilere ve etkilere çok açıktır. Bu nedenle çocuk eş zamanlı ailenin ve okulun etkisinde kalmaktadır. Öyle ki çocuk bir yandan ailenin ve okulun doğru ve yanlışları ile diğer taraftan çevrenin doğru ve yanlışları ile büyüebilmektedir. Bu süreçte ailenin, okulun ve toplumun doğru ve yanlışları her zaman aynı olmamakta bazen birbiri ile çelişebilmektedir. Nitekim bu çelişkiler eğitim ve öğretim sürecinde bireyin karakterini ve davranışını etkilemektedir. Çelişkilerle dolu olarak davranan, yaşayan birey, bazı durumlarda psiko-sosyal krizlere girebilir (Değirmencioğlu, 1997). Devlet bir taraftan bu durumu en aza indirmek, bireyin dengeli bir kişiliğe ve karaktere sahip olmasını sağlamak; diğer taraftan toplumsal köken, aile ortamı ve çevreden kaynaklanan olanaksızlıkları ortadan kaldırmak ve böylece anne-baba ve çocuklara okul konusunda olumlu bir davranış kazandırmak için aile-okul politikaları geliştirmiştir. Öyle ki devlet, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okullarda okul-aile birliği kurulmasını zorunlu tutmuş (m. 16) ve Okul- Aile Birliği Yönetmeliği çıkarmıştır. Yönetmeliğe göre her okul kendine özgü, kendi adını taşıyan okul-aile birliği kurmaktan sorumludur. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde okul aile birliğinin hangi amaçla ve nasıl kurulacağını açıklamıştır. İlgili madde (m. 5) ile "Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur." şeklinde ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi okul aile birliği eğitimin niteliğinin artırılmasında, öğrencinin gelişmesinde oldukça önemli faaliyetleri yürütmek üzere kurulmuş bir örgüttür. Okul aile birliği, aile ile okul arasında bir köprü görevi görmek ve eğitimde öğretim faaliyetlerinde çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir (Kıral ve Gidiş, 2019). Şayet okul aile birliği üstlenmiş olduğu yükümlülükleri yerine getirirse eğitimin niteliğine önemli katkı sağlayarak öğrencinin başarısında önemli bir aktör olabilir. Nitekim okul-aile birliği; okulu, diğer topluluk, kurum ve kuruluşları, aileleri anlamlı ve kültürel olarak çeşitli yollarla eğitim-öğretimin içine kattığı ve özellikle ailelerin çocuklarının gelişimini ve öğrenimini aktif olarak desteklemek için inisiyatif almasına yol açtığı, sorumlulukların karşılıklı paylaşıldığı etkili süreç yerine getirebilir. Okul- aile birliği; velileri dinleyerek, onları destekleyerek ve onların çocuklarının okul deneyimlerine aktif olarak katılabilmesine yardımcı olmak için çabalamalıdır. Böylece öğrencinin en yüksek potansiyeline ulaşmasına karşılıklı olarak yardımcı olunmuş olur. Aile ve toplum katılımı eğitim sürecinin daha iyi hale gelmesine yol açabilir. Çeşitli araştırmacılara (Aslanargun, 2007; Araque, Wietstock, Cova ve Zepeda, 2017; Finn, 1998; Kolay, 2004; İnandı, 2016; Şişman, 2019 vb.) göre öğrencilerin başarısında okul-aile ve çevre faktörleri oldukça önemlidir. Çocukları ile ilgilenen, onların sorunlarını çözmeye çalışan, okulla iş birliğini geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı ilgilenmeyen ailelere göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiğinde ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesinde ve başarılı olmasında okul-aile iş birliği son derecede önemli görülmektedir. Okul aile iş birliği; öğrencinin başarısının artmasında, okul etkinlerinde katılmasında, güdülenmesinde, kendine güven duymasında olumlu değişimler sağlamaktadır. Çocukların, okul ve öğretmenlere karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde önemli roller üstlenmektedir. Ailelerin okul ile iş birliğinde ve okul etkinliklerine katılımındaki rolleri; (1) resmi roller, (2) evdeki öğretmen rolü ve (3) okul programlarını destekleme rolü şeklinde sınıflandırılabilir. Söz konusu rolleri yerine getirmede aile ne kadar etkili olursa öğrencilerin eğitiminin niteliğini ve okul-aile ortaklığını o kadar artırabilir (İ. Aydın, 2005). Nitekim okulların ve ailelerin, çocukların olumlu gelişmesi ve akademik performansının artırması için oynayacağı roller vardır. Eğitimciler ve aileler sorumluluk üstlenip, birlikte çalıştıklarında, çocukların sosyal, duygusal ve akademik yeterliliklerini geliştirmeleri için onlara önemli alanlar yaratabilirler. Ancak ne yazık ki Başaran'a göre Türkiye'de okul aile birliği etkili çalışmamaktadır (2000). Aileler yeteri kadar sorumluluk almamakta ve eğitimi okulun işi olarak görmektedirler. Okul aile birliği mevcut yönetmeliğe uygun yapılandırılmalı ve buna göre çalıştırılmalıdır. Okul yönetimi ihtiyaç duyduğu zamanlar dışında her ay okul aile birliğini toplayıp, okuldaki çalışmalar hakkında okul aile birliği üyelerini bilgilendirmelidir.

Okul aile birliğinden okulun faaliyetlerini okulun çevresine ve özellikle okulla birebir ilişki içerisinde olan velilere anlatmasını istemelidir. Okul yönetimi, okul aile birliği ile öğretmenler arasında, okul aile birliği de okul ile veliler arasında köprü görevi görebilmelidir. Okulda ders programları dâhil her türlü faaliyette okul aile birliği hazır bulundurulmalı, onlara değer verildiği hissettirilmelidir.

Genel olarak bazı okullarda genel kurul toplantıları yalnızca öğrencilerin not durumunu gösteren toplantılara dönüşebilmekte ve toplantının asıl amacından uzaklaşabilmektedir. Öyle ki bu toplantılarda okul yöneticilerinin ani çıkışları aileleri toplantıya geldiğine pişman edebilmektedir (Başaran, 2000). Bu nedenle okul yöneticilerinin toplantıda daha dikkatli davranışlar ve söylemler kullanması gerekmektedir. Aileleri kıracak davranış ve söylemlerden kaçınmaları, kendilerini bu konuda yetiştirmeleri gerekmektedir. Okul-aile ilişkileri yapılan toplantılarla daha da geliştirilmelidir. Bu yolla okul, öğrenci, öğretmen ve veli arasında canlı bir etkileşim sağlanmalıdır. Veliler bu toplantılarda, çocuklarının bireysel başarısının, derse katılımını, sözlü ve yazılı ifade gücünün düzeyini, bağımsız iş yapabilme yeteneklerini, temel davranışlarını, ahlâkî özelliklerini, sorumluluklarını, etkinliklere katılımını ve arkadaşları ile olan diyalogunu sorup öğrenebilmelidir. Bu toplantılar sadece yaramazlıkların ya da başarı notlarının ifade edilmesinden ibaret olmamalıdır (Akar, 2019; Balkis, 2006; Gülşen ve Gökyer, 2015). Velilerin sadece öğrencilerin istenmeyen davranışları şikâyet etmek ya da okulun maddi ihtiyaçlarını gidermek için okulu çağırılması velilerin okuldan soğumasına yol açabilmektedir (Bozkurt, Bayar ve Üstün, 2018). Okul yönetimi; aileleri ve diğer örgütleri okulun bir parçası olarak görebilmeli, eğitim- öğretim sürecinin bir parçası haline getirebilmeli ve karara katabilmelidir. Bunun için şunlar yapılabilir. Öğrenciler, aileler ve topluluklarla sürekli iletişim halinde olunmalıdır. Bunun için onlarla çift yönlü iletişim kurulmalıdır. Eğitim öğretim süreci ile ilgili yapılacak toplantıların yeri, zamanı ve konusu ailelere ve topluluklara önceden duyurulmalıdır. Onların okulun web sitesini ziyaret ettiğini düşünmek yerine okuldaki tüm iletişim kanalları kullanılarak onların bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Aileler ve topluluklara okul müfredatı, rutinleri veya prosedürlerindeki olası değişiklikler hakkında sürekli bilgilendirme yapılmalıdır. Ulaşmakta güçlük çekilen aileler için ev ziyaretleri yapılmalıdır. Öğrencilerin, ailelerin ve toplulukların beklentileri ve tercihleri (örneğin; eğitim, sosyal, kültürel vb) hakkında sürekli bilgi toplanılmalıdır. Bunları değerlendirecek kurullar oluşturulmalı ve onlara geri bildirimde bulunulmalıdır. Öğrencilerin, ailelerin ve toplulukların ihtiyacına ilişkin veriler gözden geçirilmelidir. Bunları karşılayacak kişi ve kuruluşlar bir araya getirilebilmeli ve ortaklıklar oluşturulabilmelidir. İhtiyaç duyulan kaynaklara erişim sağlayıp, sağlamadıklarına ilişkin geri bildirim istenmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Aileler ve topluluklarla birlikte kararlar almak için onların fikirlerini, bakış açılarını ve önceliklerini göz önünde bulundurabilmelidir. Belirli aralıklarla okulun güncel durumu tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır. İhtiyaç duyan ailelere, velilere ve öğrencilere gereken desteği sağlamak için gerekli düzenlemeler yapılabilmeli yine okul paydaşları ile birlikte alınacak kararla yapılabilmelidir. Okul yönetimi şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı ile tüm paydaşların güveni kazanıp onları okula çekebilmelidir. İ. Aydın'a göre etkili bir okul aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması için okul yönetimi; (1) Okulda yapılacak toplantı ve etkinliklerin zamanı daha önceden ailelere duyurulmalıdır. (2) Aileler okulları istedikleri zaman ziyaret edebilmelidir. (3) Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar aileler tarafından okul için yapılacak etkinliklerde kullanılmalıdır. (4) Ailelerin düzenleyecekleri toplantılar için okulda olanak sağlanmalıdır. (5) Çalışan ailelerin katılımı için akşam toplantıları düzenlenmelidir. (6) Okula yararlı katkı sağlayan aileler ödüllendirilerek teşvik edilmelidir. (7) Ailelere, çocukların evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir. (8) Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir. Böylece aileler kendilerine önem verildiğini hissettiklerinde okul ile ilgili yapılacak her türlü etkinlikte gönüllü katılabileceklerdir (2005). Eğitimde çok önemli bir örgüt olan okul aile birliğinin amaçları doğrultusunda çalışması önemli bir husus olmakla birlikte okul aile birliğindeki üyelerin ayrıca velilerin okul aile birliği ile ilgili yönetmeliği bilmemeleri, bilseler dahi üzerine düşen görevleri önemsememeleri, okul aile birliğinin etkili bir şekilde çalışmasını engelleyebilir. Okul yöneticisinin okul aile birliklerinden gerekli desteği alamaması, okulu çevre ile bütünleştirmede yalnız kalması, ancak kendi kişisel bilgi, beceri ve tutumu ile bir şeyler yapmaya çalışması, okul çevre bütünleşmesinde aksamalara yol açabilmektedir. Okul yöneticisi de okul aile birliğinin yapması gereken görevlerin üstesinden yalnız başına gelememekte, okul-aile birliği aktif olarak çalışmamakta ve okul çevre ilişkilerinde önemli bir araç olan okul aile birliğinin etkililiği de azalmaktadır. Okullar aile kurumunun en temel tamamlayıcı parçasını oluşturan kurumlardan biridir. 21. yüzyılda okul tek başına kendine verilen görevin üstesinden gelemeyeceğinin bilincine vardığından "okul-aile iş birliği" eğitimin ilkeleri arasında yer almıştır. Türkiye eğitim sisteminde bu ilkenin yasa ile belirlenmiş olmasına karşın, okul yöneticilerinin okul- aile- çevre ilişkilerini gereken önemi vermedikleri söylenebilir (Açıkalın, 2016).

Okul ve Halkla İlişkiler

Girdisi ve çıktısı insan olan okullar özü gereği topluma muhtaçtırlar. Nitekim okulun temel ham maddesi toplumdur. En önemli girdisi olan insanı buradan temin etmekte ve çıktısını da yine buraya vermektedir. Halkla sürekli doğrudan etkileşimde bulunmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görevlerinin bir gereği olarak çevresindeki kuruluşlar ve halkla sıkı ilişkiler kurabilmesi gerekebilmektedir. Gerek öğretmenler gerekse okul yöneticileri, okulun sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda toplumun da okulu olduğunu göz önünde bulundurarak, çevresini de yetiştirme sorumluluğunu üzerine alabilmelidirler. Okul yönetimi; yapılan ve yapılacak çalışmaları açıklamak, çevrenin maddi ve manevi desteğini almak, okulun çevreye, çevrenin de okula katkılarını sağlamak, halka okulla ilgili bilgi vererek yanlış anlamaları önlemek ve eleştirilere cevap vererek halkın okula olan güvenini artırmak, okul halk ilişkilerinin amaçları olarak ele alınabilir (Güneş, 2016; Ilgar, 2005; Nural, 2013). Okul halk ilişkilerinin gelişmesi, halkın okula olan güvenini artırır. Halk okulu anlayabildiği oranda yardımcı olur ve eğitime olumlu etkide bulunur (Balcı ve Aydın, 2003; Nural, 2013). Toplumun oluşturduğu okul, yine onun yaşatmasına gereksinim duymaktadır. Bu yönüyle okul kendini oluşturan toplumdaki maddi ve manevi destek görmektedir. Bu desteğin sürmesi okula duyulan güvene bağlıdır. Okula duyulan güvenin derecesini ise okul-halk ilişkileri belirlemektedir. Bu yüzden okul yaptığı faaliyetleri halka açıklamalı, halkı bilinçlendirmelidir. Bu faaliyetlere halkın her türlü desteğini sağlamalıdır. Halktan gelebilecek öneri ve eleştirilere açık olmalı ve bunları göz ardı etmemelidir. Halkın desteğini alan okul eğitim faaliyetlerini bu destekle daha iyi hale getirebilir.

Okulların tüm ihtiyaçları bakanlıkça karşılanamamaktadır. Devletin yerine getirmekte güçlük çektiği bazı hizmetler için okul aile birliklerini, velileri, mahalli yönetimi ikna etmek, onları bunun için yönlendirmek okul yönetiminin görevi (Ilgar, 2005) olmakla birlikte yönetici halkla ilişkileri sadece çevrenin maddi desteğini sağlamak için kullanmamalıdır. Okul yönetimi, aynı zamanda çevrenin manevi desteğini de sağlamak zorundadır. Okulla çevre arasında kurulacak iyi bir diyalog okul yönetiminin işini kolaylaştıracaktır. Öyle ki halk bir yığın değildir. Tek tek bireylerden oluşmuştur. Bu nedenle halkla ilişkilerin temeli insanı anlamaya ve ona saygı duymaya dayanmaktadır. Halkla ilişkilerin can alıcı noktası, okulu anlatmak ve yapılanları açıklayıp halkı buna inandırabilmektir (Açıkalın, 2016). Fakat bunu yaparken yönetim okulun bulunduğu durumu tüm gerçekliği ile gösterebilmelidir. Okulun güçlü ve zayıf taraflarını halk ile paylaşabilmelidir. Sadece okulun güçlü taraflarını göstermek bu yolla halkın desteğini kazanmak okul yönetiminin kendini kandırmasından başka bir şey değildir. Bu durum er geç açığa çıkabilir ve okul yönetiminin itibarı halkın gözünde düşebilir.

Halkla ilişkilerin ilkeleri. Her türlü ilişki belirli bir temele dayandığı müddetçe devamı sağlanmaktadır. Nitekim okul halk ilişkileri de belli bir temele dayanmak zorundadır. Halkla ilişkilerin ilkeleri; (1) dürüstlük, (2) inandırıcılık, (3) yinleme, (4) bütçe, (5) tanıtmak ve (6) tanımak şeklinde sıralanabilir (Balcı ve Aydın, 2003; İ. Aydın, 2005; Karataş, 2008). Okul yönetimi halkla ilişkide bu çerçevede hareket ederse okulun eğitimsel amaçlarına ulaşmakta ortaya çıkabilecek sorunları asgariye indirebilir. Halkla ilişkilerin etkililik düzeyi, bu ilişkinin içtenliğine, gerçekliğine ve güvenilirliğine bağlıdır. İçten, gerçek ve güvenilir ilişkiler okul halk bütünleşmesi sağlayacak aksi bir durum bütünleşmeyi tehlikeye düşürebilecektir. Bu durumda okul çevresinden kopuk bir şekilde üzerine düşen işlevi tam olarak yerine getiremeden yaşamını sürdürmeye çalışmak zorunda kalabilir.

Halkla ilişkilerde kullanılacak araçlar. Okulda alınan kararlardan, politikalarından, uygulamalardan ve sonuçlardan halkı haberdar etmesi, toplumdaki gelebilecek isteklere cevap vermesi okulların halkla ilişkiler faaliyetleri kapsamında sağlanabilir. Okul yönetimi sorunların çözümü için halkla ilişkiye önem vermek zorundadır. Okulu çevresi ile bütünleştirmek, çevresi ile sıcak iletişim ve ilişkiler kurmak okul yönetimine bağlıdır. Okul yönetimi; okulu sosyal ve kültürel bir merkez haline getirmek istiyorsa halkla bütünleşmelidir. Bunun için de okul yönetimi çeşitli konularda, sergi, panel, konferans, gösteri, ekonomik, sportif ve kültürel etkinlikler, açılış ve yıldönümü merasimleri düzenlemeli; yaptığı çalışmalar ile ilgili bülten, gazete, ilan, broşür, kitap gibi basılı malzemeler çıkarıp çevreye bilgi vermelidir. Ancak bu sayede okul yönetimi eğitimsel etkinliğini istenen düzeye çıkarabilir (Balcı ve Aydın, 2003; Ilgar, 2005; İ. Aydın, 2005; Karataş, 2008; Türkmen, 2003; Türkoğlu, 2008).

Her yıl Eylül ayının üçüncü haftası "İlköğretim haftası" dır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak programa göre hafta içinde türlü yollarla ilköğretimin önemi belirtilir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu; m. 51). Okulun çevre ile bütünleşmesini sağlayan önemli gün ve haftalardan biri olan bu hafta dönemin başında olması sebebi ile önemlidir. Bu haftada yapılacak programın o okulun bulunduğu çevreye göre okul-halk iş birliği içinde hazırlanması ve bunun basın yayın organları vasıtası ile çevreye duyurulması okul çevre bütünleşmesinde daha etkili olabilir. Bunun yanında okulların kendi mezunlarıyla her zaman ilişkilerini korumaları, okuldaki yetişmiş ve

yurda değerli hizmetler yapmış olanlar, şehit düşen mezunlar ve öğrenciler, okula değerli hizmetler yapmış yönetici ve öğretmenler için bir şeref köşesi oluşturulabilir. Mezunlar günü toplantıları düzenlenebilir. Söz konusu faaliyetlerle oluşturulacak kültür okul yönetiminin halkın gözünde itibarını artırabilir. Nitekim bu durum öğrencilerin ve halkın okula daha çok bağlanmalarına eski ile yeni kaynaşmasına vesile olabilir. Okul, halkla bütünleşerek “bizim okulumuz” sıfatını kazanabilir. Tüm bunlar yapılarak güçlü bir okul kültürü oluşturulabilir. İnsanların o okuldan mezun olduklarında okullarından gurur duyacakları bir okul için gurur ve onlar için bir övünç kaynağı olabilecek bir okul oluşturulabilir. Yine okul yönetimi mezunları izleyerek onların ne tür mesleklere yöneldiğini ortaya çıkarabilir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “Mezunların elektronik ortamda izlenmesini, gerektiğinde mezunlar ve işyeri yetkililerine anket uygulanmasını sağlayabilir. Okulun yıllara göre mesleki ve akademik başarısını tespit ederek sonuçlarından yararlanabilir. “(m. 78) ifadesi yer almaktadır.

Halkla bütünleşmenin en önemli yollarından biri Milli bayramlar ve yapılan törenlerdir. Burada okul yönetiminin sergileyeceği duruş halk tarafından bütün çıplaklığı ile gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle buna dikkat edilmelidir. Kullanılan yönetimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bayramların kutlanması sırasında sergiledikleri tutum ve davranışlara dikkat edilmesi ve bayramların coşku ile kutlanması sağlanmalıdır. Nitekim Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (m. 86), “Öğretmenler eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlar, işleyişte yönetime yardımcı olur. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olur.” ifadesinde de yer aldığı gibi halkla ilişkilerde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Yine Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (m. 18) “Öğrenci kulüp faaliyetleri, topluma hizmet etkinlikleri, geziler, törenler ile diğer bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler öğretmen, öğrenci, veli ve ilgili çevrenin katılımıyla okulda ya da okul müdürlüğüne belirlenen, eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun mekânlarda yapılır. Ancak etkinlikler sırasında öğrencilerin her türlü zararlı alışkanlıklar, olumsuz davranışlar ve aşırılıklardan korunması, israftan kaçınılması için okul yönetiminin öğretmenler ve velilerle iş birliği yapılarak gerekli tedbirler alınır.” şeklinde ifade ile okulun iç ve dış paydaşlarının bütünleşmesi sağlanmıştır.

Baskı Grupları ve Gönüllü Kişi/Grup Ya Da Kuruluşlarla İlişkiler

Açık bir sistem olan eğitim, toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt sistemler; ekonomi, siyaset, töre, gelenek, görenek, spor, felsefe, din ve inanç, iletişim, moda, güzel sanatlar, bilim ve teknik, nüfus ve yerleşim ve benzeri gibi sistemler eğitim sistemini dolayısı ile okulu, eğitim sistemi de onları etkiler ve değiştirir (Sönmez, 2007). Bu sebeple bu kadar etki alanı geniş bir sisteme tüm çıkar grupları etki etmek isteyebilirler. Kendilerine ait geliştirdikleri politikaları eğitim vasıtası ile uygulamaya koymaya ve böylece okulu ve okulun eğitsel faaliyetlerini kendi yanlarında göstermeye çalışabilirler. En önemli baskı grupları devlet dairelerindeki kanun yapıcı ve uygulayıcı personel arasından yahut görünürde lideri bulunan gruplardan meydana gelebilir. Çevre ilgi ve yararların bir araya getirdiği çeşitli gruplara bağlı bireyler topluluğu olduğuna göre, çevrede çeşitli grupların olması doğaldır. Önemli olan bu çıkar gruplarının dengede olması ve okul yönetimini yıpratmamalarıdır. Şayet bu gruplar bir güç yapısı kurarsa okul yöneticisi bunu iyi tanımak ve gözlemek zorundadır. Bu güç yapısı baskı grubu veya grupları vasıta ile ki baskı grubu veya grupları dernek, federasyon, sendika gibi meslek kuruluşları olabilir (Bursalıoğlu, 2019; Nural, 2013) ve bunlar okul yönetimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapmaya çalışabilmektedirler (Kıral, 2017). Okul yönetimi olumsuz durumlara karşı uyanık olup onları aydınlatmaya onların görüş ve davranışlarını okul yararına değiştirmeye çalışmalıdır. Nitekim okul yaptığı tüm faaliyetleri bu baskı gruplarının ve gönüllü birey/grup ya da kuruluşların içinde onların desteğini alarak yapmak zorundadır (İnandı, 2016).

Okullar toplumdan destek ve yasallık beklerler. Yönetici ve öğretmenler, eğer kendi işlerini yapmaya çaba gösteriyorlarsa, çevreden, grup ve bireylerden baskı görmek istemezler ve çabalarının karşılığını almayı beklerler ve çevre tarafından takdir edilmeyi isterler (Altun, 2001). İlköğretim çağında olup da mecburi ilköğretim kurumlarına devam etmeyenler, hiçbir resmi ve özel iş yerinde veya her ne surette olursa olsun çalışmayı gerektiren başka yerlerde ücretli veya ücretsiz çalıştırılmazlar. İlköğretim kurumlarına devam ettiklerini belgeleyenler ise, çocukların çalıştırılmasını düzenleyen kanun hükümleri uygulanmak şartıyla ancak ders zamanları dışında bu gibi yerlerde çalıştırılabilirler. İlköğretim çağında bulunan ve mecburi ilköğretim kurumlarına devam eden çocukların bu kanunda gösterilen ve Millî Eğitim Bakanlığınca açılmasına izin verilmiş olunanlar dışında, her ne ad altında kurulmuş olursa olsun, özel kurs ve dershanelere kabulü yasaktır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu; m. 59). Okul yönetiminin çevredeki iş kolları ile kuracağı ilişkiler çerçevesinde böyle durumda bulunan öğrencilerin tespiti rahatlıkla sağlanabilir aynı zamanda iş kolu sahipleri bu konuda bilgilendirilerek gerekli tedbirler alınabilir. Okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği

göstermesi, birinde meydana gelen değişimi diğerinin izlemesi bununla kalmayıp bu değişime ayak uydurması 21. yüzyılın olmasa olmazları arasındadır. Nitekim her sistem gibi okul ve çevre bunu yaşamak için yapmak zorundadır.

SONUÇ

Okul-çevre ilişkilerine yönelik yapılan bu çalışmada gerek literatürde gerekse mevzuatta okul-çevre ilişkilerinin parça parça ele alındığı tespit edilmiştir. Oysa okul-çevre ilişkisinin; (1) çevrenin okula katkısı, okulun çevreye katkısı, (2) okul-aile iş birliği, (3) okul-halkla ilişkiler ve (4) baskı grupları ve gönüllü kişi ya da kuruluşlarla ilişkiler şeklinde dört boyutta ele alınabileceği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı okul- çevre ilişkilerini yukarıda adı geçen dört boyutu da kapsayacak bir yönetmelikle ortaya koyabilir. Nitekim okul-çevre ilişkileri Mevzuat içerisinde parça parça çeşitli yerlerde geçmekte ve okul-çevre ilişkilerine yönelik pek fazla madde bulunmamakta ve ilgili olanların da çoğu ise güncelliğini yitirmiş bulunmaktadır. Bu sebeple çıkarılacak yönetmelik okul-çevre ilişkilerini tek bir yönetmelikte toplayacak ilgili kişiler bu yönetmeliği açtıklarında okul-çevre ilişkilerine ilişkin aradıklarını kolayca bulabilecekler ve samanlıkta iğne aramaktan kurtulabileceklerdir. Çıkarılacak bu yönetmeliğin de işlerlik kazanması için bu yönetmelik açılacak kurslarla okul yöneticilerine anlatılmalıdır. Şöyle ki çıkarılan yönetmeliğin Tebliğler dergisinde yayınlanması çok fazla bir anlam ifade etmemektedir. Nitekim Kırıl (2007) tarafından yapılan okul yöneticilerinin görevlerine yönelik araştırmada 128 okul yöneticisinin % 47'sinin mevzuatta yazılı olan ve bilmeleri gereken 66 adet tanımlanmış görevlerini daha önce hiçbir kaynaktan görmediklerini ifade etmişlerdir. Burada da görüldüğü gibi ilgili yönetmeliğin ortaya çıkarılmasının yanında bunun uygulayıcılara anlatılması ve onlar tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Bu sebeple çıkarılacak yönetmeliğin okul-çevre iş birliği içerisinde çıkarılması ona anlam ve işlerlik kazandırabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleri ile okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Altun, A. S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Araque, J. C., Wietstock, C., Cova, H. M. ve Zepeda, S. (2017). Impact of latino parent engagement on student academic achievement: a pilot study. *School Community Journal*, 27 (2), 229-250.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri., Y. Özden. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (161-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 121-136.
- Balay, R. (2014). Okula toplumsal katılım. H.B. Menduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (304-319). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., ve Aydın, İ. P. (2003). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balkıs, R. (2006). Okul-aile (çevre) ilişkisi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (71), 24-25.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bozkurt, E., Bayar, A., ve Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 2561-2574.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chen, J. (2021). Group of seven (G-7). Erişim 18 Nisan 2022. <https://www.investopedia.com/terms/g/g7.asp>
- Değirmencioğlu. (1997). Eğitime bilimsel yaklaşım. L. Küçükahmet. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde. Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Eren, Z. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (173-229). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55 (8), 20-24.
- Gietz, C., ve McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (3), 161-176.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, H. (2016). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Idrees, A. S. ve Siddiqi, M. W. (2013). Does public education expenditure cause economic growth? Comparison of developed and developing countries. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 7 (1), 174-183
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (Kanun No. 222). *Resmi Gazete* 10705 (5 Ocak 1961). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- İnandı, Y. (2016). Okula Toplumsal Katılım. R. Sarpkaya. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (380-407). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, İ. (2008). *Okul- çevre ilişkileri*. Erişim 18 Ekim 2008. <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler>.
- Kıral, B. (2017). Okul toplum ilişkileri. M. M. Arslan (Ed). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Soysal.
- Kıral, B. (2021). Okul aile ve çevre ilişkileri. M. M. Arslan ve S. Altınışık (Eds). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. ve Gidiş, Y. (2019). The evaluation of school-parent association activities according to the views of the teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3), 874–884.
- Kıral, E. (2007). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin tanımlanmış görevlerine ilişkin zaman kullanma biçimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kıral, E. ve Beyli, R. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1 (1), 45-74.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4 (1), 1-30.
- Kıral, E. (2021). Eğitimde mükemmel liderlik. İ. Aydın, İ. Öztürk, T. G. Demir, Ö. Erdemli ve B. Toptaş (Eds), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya armağan içinde* (413-426). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kıral, E. ve Totur, M. (2015). A Comparison of Asian Tigers' (Taiwan, South Korea, Singapore and Hong Kong) education systems (pp. 331-350). In Contemporary Approaches in Education. K. Norley; M.A. İcbay ve H.Arslan (Edts). Frankfurt: Peter Lang.
- Kim, H. H.-S. ve Chun, J. (2018). Analyzing multilevel factors underlying adolescent smoking behaviors: The roles of friendship network, family relations, and school environment. *Journal of School Health*, 88 (6), 434-443.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. Erişim 15 Nisan 2022. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm
- Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J., ve Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23, 35-43.
- Maylor, U. (2016). "I'd worry about how to teach it": British values in English classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 42 (3), 314–328.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). *Resmi Gazete* 14574 (24 Haziran 1973). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 28199 (9 Şubat 2012). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 28758 (7 Eylül 2013). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* 28239 (20 Mart 2012). Erişim 12 Nisan 2022. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/21165820_Ozel_OYretim_KurumlarY_Yonetmeli_Yi_19.02.2022.pdf

- Nural, E. (2013). Okul Çevre İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. S. Akyıldız. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (206-231). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Kanun No. 5580). *Resmî Gazete* 26434 (14 Şubat 2007). Erişim 12 Nisan 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Schleicher, A. (2018). PISA 2018: Insights and Interpretations . Erişim 18 Nisan 2022. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G. ve Moreno-Barahona, M. (2020). School environments and elementary school children's well-being in northwestern mexico. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi okul yöneticilerinin iş alanlarına giren işler işlerin işlemleri işlem basamakları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkmen, Ş. (2003). *Uygulamada öğretmen*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Türkoğlu, K. (2008). *Okul- çevre ilişkisi* <http://www.Cagdas egitimci .net/okul cevreiliskisi. html>. adresinden 17.10.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yiğit, B. (2014). Okul toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım. V. Çelik. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (199-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2016). *Okul – çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, H. A. (2011). *İyi vatandaş, iyi insan*. Türkiye is Bankası Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2021). *Yüksek Öğretim Bilgi Sistemi*. Erişim 12 Nisan 2022. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zeigler, H. ve Peak, W. (1970). The political functions of the educational system. *Sociology of Education*, 43 (2), 115.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 26. 11.2022	<i>Kabul:</i> 26.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Kıral, E. & Suçiçeği, A. (2022). Okul-çevre ilişkilerine yönelik eğitim mevzuatının analizi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 56-70.		

OKULLARDA KARIYER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ UYGULANMASI VE YAPILAN ÇALIŞMALARLA İLİŞKİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN GÖRÜŞLERİ

Özge KURNAZ,
Amasya Üniversitesi,
ozzgekrnz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2569-1966

Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan BOZKURT,
Amasya Üniversitesi,
erdogan.bozkurt @amasya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5651-122X

Özet

Bu araştırma, okullarda kariyer eğitimi programlarının uygulanması ve kariyer planlama ile gelişimi konusunda yapılan çalışmalara ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merzifon ilçesine bağlı resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 9 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada veriler 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde benzer araştırma verileri sınıflandırılmış ve 5 tema oluşturulmuştur. Genel olarak okul psikolojik danışmanları, kariyer gelişimi ve planlaması konusunda çalışmalar yapsalar da bu çalışmaların yetersiz olduğunu dile getirmekte, okullarda kariyer eğitimi programlarının uygulanmasının gerekliliğini belirtmekte ve sınıf öğretmenlerinin işbirliğinin bu konuda önemli olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul psikolojik danışmanı, kariyer eğitim programı, kariyer planlama, kariyer gelişimi.

OPINIONS OF PSYCHOLOGICAL ADVISORS ON THE APPLICATION OF CAREER EDUCATION PROGRAMS IN SCHOOLS AND THE WORKS DONE

Abstract

This research was conducted to examine the opinions of psychological counselors regarding the implementation of career education programs in schools and the studies on career planning and development. The study group of the research consists of 9 psychological counselors working in the official primary and secondary education institutions of the Merzifon district of Amasya in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected using a semi-structured interview form consisting of 5 questions. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data. In this analysis, similar research data were classified and 5 themes were created. In general, school counselors state that although they work on career development and planning, these studies are insufficient, they state the necessity of implementing career education programs in schools and the cooperation of classroom teachers is important in this regard. The findings obtained as a result of the data collected in the study were evaluated and solutions were suggested for the problems.

Key Words: School counselor, career education program, career planning, career development.

GİRİŞ

Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık uzmanlık alanının ve okul psikolojik danışmanlığının başlaması mesleki rehberlik hizmetleri ile olmuştur. Bu alanda zamanla değişim ve gelişimler olmasına rağmen mesleki rehberlik hizmetleri, rehberlik hizmetlerinin temelindeki yerini sürdürmektedir (Gelso & Fretz, 2001; Schmidt, 1999). 1970'lerden öncesinde mesleki rehberlik, iş olanakları ve mesleki gelişim ile ilgili bilgilendirme şeklinde yürütülürken 1960'lardaki gelişimsel bakış açısı ile 1970'lerden sonra kapsamlı kariyer eğitimi ve gelişimi anlayışı oluşmuştur (Gelso & Fretz, 2001; Gibson & Mitchell, 1999). Super kariyer kavramını ilk kez önererek mesleki gelişim sürecini, hayatın ilk yıllarından başlayarak emeklilik ve mesleğin sonlanmasına uyuma kadar geçen süre

olarak tanımlamıştır (Can & Taylı, 2014). Kariyer kavramı, kişinin hayatı boyunca yaptığı işler, hayatını oluşturan olaylar ve roller, bu rollerde görülen ilerleme, gerileme ve duraklamayı da içeren dinamik bir süreçtir (Kuzgun, 2006; Özyürek, 2013; Yeşilyaprak, 2011). Yani dinamik bir süreç olarak kariyer meslek seçimi kadar meslek seçimi öncesini, sonrasını ve bu süreci de kapsar (Kuzgun, 2000).

Kariyer danışmanlığı kavramı, danışmanın farklı teknik ve süreçler ile çalışarak, kişilerin amaçlarını tanımlayan ve uygulamaya odaklanan, kişinin kendisini ve davranışsal olanaklarını tanımasına yardımcı olunan işbirliği içinde ve dinamik bir süreçtir (Gelso & Fretz, 2001). Kariyer planlaması, kişinin bilgi birikimini ve gelecek kontrolü yeteneğini geliştirmesini, etkili karar verebilmesini, kişisel ihtiyaçlarını belirleyebilmesini amaçlayarak yaşamında kullanabilmesini gerektirir (Vergil Tüz, 2003). Kişinin 30 yıl ve belki daha fazla çalışacağı bir işe karar vermesi hayatı için en önemli kararlardan biridir. Çünkü kişinin karar verdiği meslek, hayatında beraber olacağı kişileri, tatillerini ne zaman ve nasıl yapacağını, yaşayacağı şehri, eğitimi ve kariyer sürecini, özgürlüğünü ve yaşam biçimini büyük oranda etkilemektedir (Akkoc, 2009; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013). Bu amaçla bir kişiye kariyer planlaması konusunda yardımcı olmak kişinin doğru ve yerinde bir kariyer seçimi yapmasına ve seçtikleri kariyerde akılcı bir şekilde ilerlemelerine katkı sağlayacaktır (Öztemel, 2021). Meslek seçimi önemli ve kritik bir karar olduğu için okullarda ve eğitim süreci içerisinde öğrencilere bu konuda yardım edilmelidir (Doğan, 2002).

Ülkemizde okullarda kişilere mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerini okul psikolojik danışmanları tarafından verilmektedir (Yeşilyaprak, 2019). Okullarda okul psikolojik danışmanları tarafından sunulan rehberlik ve kariyer danışmanlığı öğrencilerin kendisini tanımasını sağlayarak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun üst öğrenim kurumuna ve meslek alanına yönlendirilmesini amaçlar (Bozgeyikli, 2004; Çivildag ve diğerleri, 2015; Korkut, 2007). Bu hizmetler hem bireye hem de ailesine sunulabilir. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetinin okullarda sağlıklı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için iyi bir kariyer rehberliği sistemine ihtiyaç vardır (Erdemir & Kutlu, 2022). Okullarda kariyer eğitimi seminer, konferans, seri toplantılar ya da yapılandırılmış bağımsız programlar şeklinde uygulanabilmektedir. Günümüzde sağlıklı bir mesleki gelişim süreci için öğrencilerin bütün gelişim dönemlerinde, tamamının, farklı düzeylerde mesleki rehberlik hizmetine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu nedenle anaokulundan liseye kadar tüm öğrencileri kapsayan kariyer eğitiminin okulların rehberlik programlarına kaynaştırılmış bir şekilde uygulanması önemlidir. Öğretmenin eğitim programını ve bu programın amaçlarını öğrencilerin kariyer gelişimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve her sınıf düzeyinde uygulanması ile kaynaşma sağlanabilir. Kariyer gelişim programları sınıflarda, okul psikolojik danışmanının koordinatörlüğü ve müşavirliğinde, öğretmenlerin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin işbirliği ve velilerin katılımı ile uygulanmalıdır (Yeşilyaprak, 2021). Türkiye’de 2006 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygulamaya konan kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında, öğretmenlerin aktif katılımı ile öğrencilere kariyer eğitimi verilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında okullarda uygulanan kariyer eğitimlerinin öğrencilerin okul başarılarını, okul etkinliklerine katılımlarını arttırdığı, kariyer farkındalığı, planlaması ve meslekleri araştırma becerilerini geliştirdiği, mesleki olgunluk ve karar verme becerilerini geliştirdiği, okul ile iş arasındaki bağlantıyı görmelerini sağladığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 2021).

Okullarda programlara kaynaştırılarak uygulanan kariyer eğitiminin faydaları Kuzgun’a (2014) göre; öğretmenlerin kariyer gelişimi konusunda aktif rol alması ve birinci derecede sorumlu olduklarını kabul etmeleri, kariyer gelişiminin doğal gelişimin bir boyutu olarak kabul edilerek meslek ile ilgili bilgilerin ders konuları ile bütünleştirilerek öğretilmesi, kariyer eğitimi programlarının bütün öğrencilere ulaşarak meslek gelişim görevlerini gerçekleştirmelerini sağlamaları, öğrencilerin aldıkları kariyer eğitiminden sonra daha üst düzeyde mesleki danışmanlık alabilecek duruma gelmeleri, meslek gelişimine kısa ve ekonomik yoldan yardımcı olması şeklinde ifade edilebilir. Okullarda öğrencilerin kariyer gelişimini destekleyen programları geliştirme ve uygulama sürecinde gereken adımlar şu şekildedir: 1.Adım: Hedef grubu belirleme, 2.Adım: Hedef grubun eğitim ihtiyaçlarını belirleme, 3.Adım: Eğitim programının amaçlarını belirleme, 4.Adım: Eğitim programının hangi yöntemle sunulacağına karar verme, 5.Adım: Eğitim programının içeriğini yapılandırma, 6.Adım: Eğitim programını uygulama, 7.Adım: Eğitim programını değerlendirme (Yeşilyaprak, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu’na da baktığımızda kariyer rehberliği bir sistem olarak ele alınmış ve buna yönelik hedefler oluşturulmuştur. Bu hedeflere baktığımızda; tüm eğitim sistemindeki öğrencilerin kendilerini tanıyarak kariyer profili oluşturması ve kariyer gelişim dosyasının e-portfolyosuyla ilişkilendirilmesinin sağlanması, bilimsel yöntemler ile kariyer yönlendirmesinin yapılacağı, ihtiyaçları karşılamak üzere psikolojik danışmanların yeni rol, görev ve fonksiyon yapısı oluşacağı, Türk kültürü dikkate alınarak yetenek, ilgi, meslek değerleri, mizaç, kişilik,

karar verme, kariyer inancı vb. özelliklerin ölçülmesine yönelik araçlar geliştirilmesi, RAM'ların yeniden yapılanması, PDR hizmetlerinin yeri, önemi ve etkililiği için mevzuatın yeniden yapılandırılması, psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik becerilerinin artması için eğitimler düzenlenmesi, okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında nitelikli uzman personel yetiştirilmesi hususunda Yükseköğretim Kurulu ile iş birliği yapılması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki hedefleri doğrultusunda bu çalışma ile okullarda kariyer eğitimi programlarının uygulanması ve kariyer planlama ile gelişimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine psikolojik danışmanların görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili az sayıda çalışmanın olması araştırmanın yapılmasına yol açmıştır ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri ile yapılan çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sosyal bir olguyu ayrıntılarıyla incelemeye ve derinlemesine anlamlandırmaya olanak veren nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kuş'a (2003) göre: "Nitel araştırmaların temel özelliği, araştırma yapılanların bakış açılarını ortaya koyarak dünyayı onların gözleriyle görmedir.". Nitel çalışmalar daha detaylı olarak verilerin toplanması şeklinde ön plana çıkarak, soruların analiz edilmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak belirtilmekte ve nitel çalışmaların verilerin daha ayrıntılı olarak sunulmasını sağladığı vurgulanmaktadır (Strauss & Corbin, 1997). Araştırma olgubilim desenine göre düzenlenmiştir. Olgu bilim deseninde katılımcıların deneyimleme biçimleri ifade edilir (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Olgubilim insanların kendileri ve başkalarıyla yaşadıkları yaşantıları anlamlandırmalarını, algılamalarını, zihinlerine transfer etmelerini ve fenomeni algılama, tarif etme, anımsama, değerlendirme ve başkalarına kullandıkları dil ile aktarma biçimlerini araştıran, kişilerin bakış açılarından algı ve yaşantılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Patton, 2002; Ersoy, 2016). Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların isimleri ve çalıştıkları kurumlar çalışmada açıkça belirtilmemiştir. Çalışmanın stratejisi betimleyici olarak belirlenmiş ve buna yönelik olarak psikolojik danışmanların araştırmadaki sorun üzerine algıları ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır (Gürkan, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme katkı sağlayabilecek ve görüş belirtebilecek bireylerin çeşitliliğini üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Amasya Merzifon'da bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden olmak üzere ilkokul (2 Kadın, 1 Erkek), ortaokul (1 Kadın, 2 Erkek) ve lise (2 Kadın, 1 Erkek) eğitim kademesindeki okullarda görev yapan toplam 9 (5 Kadın, 4 Erkek) okul psikolojik danışmanından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların dış dünyayı algılamalarını düşünceleri ve bakış açıları ile araştırmacıya ifade etmelerini sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular katı ve değiştirilemez değildir, katılımcının sorulara kendi düşünceleri ışığında özgürce cevap vermesine olanak sağlar (Meriam, 2013).

Öğretmenlere araştırmanın konusu ve araştırmanın yapılma amacı hakkında ayrıntılı bilgi verilerek araştırma formu sunulmuştur (Yalçın ve diğerleri, 2018). Görüşme formu; psikolojik danışmanların Kariyer Eğitimi Programlarının Uygulanması ve kariyer planlama ile gelişimi konusunda yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların etkililiği, sınıf öğretmenlerinin kariyer gelişimi ve planlaması konusunda rolleri ve destekleri üzerine psikolojik danışmanların görüşlerine ilişkin 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda sorulan sorular aşağıda verilmiştir.

- 1- Okullarda uyguladığınız ya da yararlandığınız Kariyer Eğitim Programları var mı? Varsa nelerdir? Okul idaresi ve diğer öğretmenler rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine inanıyor mu? Manevi ve fiili destek için neler yapılıyor?
- 2- Okullarda Kariyer Gelişimi ve Planlaması konusunda yapılan çalışmalar nelerdir?

- 3- Okullarda Kariyer Gelişimi ve Planlaması konusunda yapılan çalışmaların etkinliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 4- Kariyer Gelişimi ve Planlaması konusunda Sınıf Öğretmenlerinden destek alıyor musunuz? Nasıl çalışmalar yapılmakta ve bu konuda Sınıf Öğretmenlerinin nasıl rolleri olduğunu düşünüyorsunuz?
- 5- Kariyer Gelişimi ve Planlaması konusunda Okullarda neler yapılabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

Okul psikolojik danışmanlarına araştırmayla ilgili bilgiler ve sorular, Yarı Yapılandırılmış Form hazırlanarak ulaştırılarak görüşme yapılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Forma verilen yanıtlar elden teslim alınmış ve araştırmacı tarafından incelenmiştir.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırmaya ait veriler 2021 -2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışmaya gönüllülük esaslı katılım yapan katılımcılara araştırmacının amacı ve işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı, katılımcılar ile görüşerek araştırmayla ilgili bilgileri ve soruları, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlayarak ulaştırmıştır. Yarı Yapılandırılmış Forma verilen yanıtlar elden teslim alınmış ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları açıklama amacıyla yapılır, içerik analizinde verinin açıklanması ve temaların oluşturulmasına gayret edilir. İçerik analizi: “Elde edilen verilerin sınıflandırılması, özetlenmesi, değişken ve kavramların ölçülerek kategorize edilmesidir.” (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizi yapılarak görüşülen psikolojik danışmanlardan, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilen araştırma verilerinden benzerlik oluşturanlar belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek 5 tema oluşturulmuş, veriler bu temalar çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanlardan, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilen bulgular temalar halinde ifade edilmiştir.

Tema 1: Okullarda Uygulanan ya da Yararlanılan Kariyer Eğitimi Programları

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda uyguladıkları ya da yararlandıkları Kariyer Eğitimi Programları hakkında bilgi almak amacıyla sorulan soruya verdikleri cevap incelenmiştir. Okul psikolojik danışmanları genel olarak okullarda uygulanan Kariyer Eğitim Programları hakkında bilgilerinin olmadığını ve kullandıkları ya da yararlandıkları bir program olmadığını dile getirerek bu konuda bilgilerinin kısıtlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar 8. Sınıflar için planlanan Kariyer Planlama ve Rehberlik dersi kapsamında etkinlikler yapıldığını ifade etmiş, diğer kademelerde çalışan öğretmenler lise ve meslek tanıtımları yapıldığını, meslek elemanlarının okullara davet edildiğini, e-Twinning kapsamında kariyer gelişimi çalışmaları yapılabildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

OP1: “8. Sınıf kariyer planlama etkinlikleri. Onun dışında bir programın varlığından haberdar değilim.” OP2: “Meslek sokağı, mezun buluşmaları, meslek elemanlarını davet gibi uygulamalar, ilgi envanterleri, okul ziyaretleri gibi.” OP3: “Kullandığım bir program yok.” OP4: “8. Sınıflar için planlanan Kariyer Planlama ve Rehberlik dersi etkinlikleri uygulanıyor.” OP5: “Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin kazanımları dahilinde çalışmalar yapılıyor.” OP6: “Ben ilkökul kademesinde çalışıyorum. İlkokulda kariyer gelişimi alanında etkinlikler biraz daha kısıtlı. Sınıf rehberlik etkinlikleri programı dışında yapmış olduğum bir e-Twinning projesinde Kariyer rehberliğine yönelik etkinlikler yaptık. Amacımız ağırlıklı olarak mesleki farkındalığı oluşturmaktır. Hedef belirleme, çevremizdeki meslekleri tanıma, meslek ve gerektirdiği özellikleri tanıma konularında çalıştık.” OP7: “Lise ve bölümlerinin tanıtımını yapıyorum.” OP8: “Bir program kullanmıyorum.” OP9: “Hayır yok.”

Tema 2: Okullarda Kariyer Gelişimi ve Planlaması Konusunda Yapılan Çalışmalar

Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi ve planlaması konusunda yaptıkları çalışmaları öğrenmeye yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Farklı kademelerde çalışan okul psikolojik danışmanları üst öğrenim kurumları ve meslek tanıtımları yaptıklarını, meslek elemanlarını ve okulun eski mezunlarını okullara davet ettiklerini, Holland Mesleki Tercih Envanteri gibi test ve envanterler uyguladıklarını, kariyer günleri düzenlediklerini, meslek sokağı uygulamasını kullandıklarını ve öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek konusunda etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

OP1: “Lise tanıtımları ve lise gezileri, lisede öğrenim gören öğrencileri okula davet etme, il dışında öğrenimine devam eden mezun öğrencilerle 8. Sınıf öğrenci ve velilerini Zoom aracılığı ile buluşturma, bu sene organize sanayi müdürlüğünün planlamış olduğu mesleki eğitim seminerlerine katılma, liselerden gelen tanıtım broşürlerini öğrenci ve velilere dağıtma, 5. Sınıf öğrencilerimizi de lise gezileri faaliyetlerine katma, ve 8. Sınıfa gelmeden diğer kademelerdeki öğrencilerin öğrenim görebilecekleri liseleri tanımalarına yardımcı olma. Okul panosunda konuyla ilgili bilgilendirme yazıları asılması, yine okul web sitesinde bunlara yer verilmesi olabilir.” OP2: “Farklı meslek gruplarını veya eski mezunları okula davet ederek paylaşım sağlanması, Holland mesleki tercih envanteri uygulaması (veya isteğe bağlı farklı envanterler) ve tüm mesleklerle dair bilgileri içeren meslek sokağı uygulaması kendim uyguladığım ve meslektaşlarımdan duyduğum en yaygın uygulamalardan.” OP3: “Alan tanıtımı, meslek tanıtımı ve okul türleri hakkında bilgilendirici videolar ve dokümanlar paylaşıyorum.” OP4: “Üst öğrenim kurumları gezileri, meslek tanıtımı ve kariyer günleri, üst öğrenim kurumları tanıtımı ve olanakları, mesleki yönelim için işyeri gezileri, bireyi tanıma tekniklerinin kullanımı, karar verme becerileri konusunda etkinlikleri.” OP5: “Üst eğitim kurumları ziyareti, meslek tanıtımları.” OP6: “Meslek tanıtımları, meslekleri tanıma, hedef belirleme gibi konularda çalışmalar yapıyor.” OP7: “Ortaokullar için lise ve bölümleri tanıtılıyor. Biraz mesleklerden bahsediliyor.” OP8: “İlgi yetenek envanteri uygulamak, hedef belirleme, meslek tanıtımları, üniversite tanıtımları.” OP9: “Öğrencinin kendisini tanımasını sağlayacak çalışmalar yürütmek(test, envanter uygulamak öğrenci hakkında öğretmenlerinden ve öğrencilerde bilgi alışverişinde bulunmak), meslekleri tanıtmak ve mesleğinde uzman kişilerle öğrencileri buluşturmak, yükseköğretim programlarını tanıtmak ve gezdirmek.”

Tema 3: Kariyer Gelişimi ve Planlaması Konusunda Yapılan Çalışmaların Etkililiği

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda kariyer gelişimi ve planlaması konusunda yapılan çalışmaların etkililiğine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Genel olarak yapılan çalışmaların etkili olsa da yeterli olmadığı, ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görüşü hakim görünmektedir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

OP1: “Öğrencinin katılımının aktif olduğu uygulamaların işe yaradığı kanaatindeyim. Sadece bilgi sunulduğu öğrencinin sadece dinleyici olduğu uygulamalar her öğrenciye ulaşmıyor.” OP2: “Kesinlikle işe yaradığını düşünüyorum. Ama farklı faaliyetler ve içerikler olmalı. Uygulamalı eğitimler çoğaltılabilir. Mesela kız meslek lisesi davetinde bizlere tüm bölümlerin neler yaptığı ile ilgili uygulamalı tanıtım yapmışlardı. Harikaydı. Bunu tüm okullar tanıtım faaliyetleri kapsamında yapabilir.” OP3: “Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bir program doğrultusunda hareket edilmesi etkililiği arttırabilir.” OP4: “Yapılan geziler, meslek tanıtım günleri motivasyon açısından fayda sağlıyor. Yetenek ve ilgilerini keşfederek doğru hedefler oluşturmak vakit kazandırıyor.” OP5: “Öğrencilerin bu konuda bilgi alabileceği başka yerler az olduğu için okullar verimli oluyor.” OP6: “Çalıştığım kademe ilkokul olduğu için, mesleki ilgi ve yeteneklerin ayrıştığı bir dönemde olmadıkları için farkındalık geliştirmenin ötesinde yapılan çalışmalar biraz havada kalıyor.” OP7: “Etkin bulmuyorum. Ortaokullarda rehberlik planları var ama böyle bir ders bile yok. Eğitim sisteminde çocuğu yeteneğe göre değil test çözme yeteneğine göre aldığı için Kariye konusunda kendilerini tanımakta geç kalıyor.” OP8: “Sistemli yapıp takip edildiğinde olumlu dönüşler alınıyor.” OP9: “Çalışmalar yeterli olmamaktadır.”

Tema 4: Kariyer Gelişimi ve Planlaması Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Rol ve Destekleri

Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi ve planlaması konusunda sınıf öğretmenlerinin rolleri ve psikolojik danışmanlara sundukları desteğe yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Genel olarak okul psikolojik danışmanları kariyer çalışmalarının rehberlik servisi olarak psikolojik danışmanlar tarafından yürütüldüğünü, zaman zaman sınıf öğretmenlerinden sınıf içi faaliyetler, öğrenci ve veli yönlendirmesi ile anket uygulamaları konularında destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

OP1: “Destek olanlar da oluyor tabi ama çoğunlukla bu gibi faaliyetler okulda sadece psikolojik danışmanların göreviymiş gibi görülüyor. Sınıf öğretmenleri daha çok sınav sonuçları ve başarıları odaklılar.” OP2: “Okul rehberlik servisi olarak çalışmalarımızı yürütüyoruz genellikle. Sınıf öğretmenlerimiz daha çok gezi gibi faaliyetlerde bize yardımcı oluyor. Sınıf içinde zaman zaman kariyer planlama ile ilgili konuşmalar yapılabilir.” OP3: “Kariyer Günleri çalışmalarında veya anket uygulamalarında zaman zaman destek almıştım.” OP4: “Kariyer planlama ve rehberlik dersinin işleyişinde destek olarak etkinlikleri uyguluyorlar. Etkinlikler tam anlamıyla uygulandığında verimli olduğunu gözlemledim. İşbirliği içinde çalışmak zaman kazandırıyor. Eşgüdümlü çalışmalar öğrenciler açısından daha verimli hale geliyor.” OP5: “Maalesef Kariyer Planlama dersleri olmasına rağmen sınıf öğretmenleri bu

konuda çalışma yapmamaktadır.” OP6: “Sınıf öğretmenleri ellerinden geldiğince destekliyorlar. Velilerin yönlendirilmesi, iletişimin sağlanması, ortam koşullarının oluşturulması konularında destek oluyorlar.” OP7: “Sınıf öğretmenleri öğrencileri daha iyi tanıyor tabi. Yönlendirmelerde destek oluyorlar.” OP8: “Destek oluyorlar. Yapılan çalışmalarda işbirlikçi ve takip konusunda destek oluyorlar.” OP9: “Öğrencilerin dezavantajları ve avantajları konusunda bilgi toplamak. Öğrenciyi yeteneği doğrultusunda yönlendirerek takibin sağlandığı takdirde kariyer planlamasında öğrencinin motivasyonunu arttırabilir.”

Tema 5: Kariyer Gelişimi ve Planlaması Konusunda Okulda Yapılabilecek Çalışmalar ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi ve planlaması için okullarda yapılabilecekler konusundaki önerileri ve görüşlerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler verilmiştir:

OP1: “Her okulda yapıldığı gibi öğrencinin kendisini ve ilgilerini yeteneklerini tanıması konusuna ağırlık verilip sonrasında ilgi duyduğu meslekler ya da kariyer planlama sürecine bizzat kendisi dahil olduğu çalışmalar yapılmalı. İlgi duyduğu meslek elemanları ile bir gününü geçirmeli, o mesleğin çalıştığı alanlarda bulunmalı aslında erken staj bile denebilir buna.” OP2: “Kesinlikle tanıtımlara daha erken yaşta başlanmalı. 8. Sınıf çok geç. 5. Sınıf itibarıyla bu konuda çalışmalar yapılabilir. Ve liselerin kendi okullarını tanıttığı planlanmış faaliyetler daha etkili oluyor. Mesleki eğitim tanıtımı için organize sanayi bölgesinde bulunan fabrikalar gezilebilir orda çalışan insanların görüş ve önerileri alınabilir.” OP3: “Bir program olması faydalı olabilir. Anketler, interaktif programlar veya uygulamalar, bilgilendirici ve yönlendirici programlar, hızlı ve güvenilir sonuçlar veren materyaller işe yarayabilir.” OP4: “Öğrencilerin aktif katılımı ile meslek tanıtım günleri planlanabilir. Öğrencilerin kendilerini tanımlarına yönelik etkinlikler arttırılabilir.” OP5: “Meslek tanıtımını bizzat kendi yerinde yapmak daha verimli olacaktır.” OP6: “Yapılan çalışmaların dışında aklıma gelen bir şey yok.” OP7: “Öğrencinin akademik başarısı ve ilgisi yoksa ortaokul seviyesinde başlayan; yeteneği ölçüsünde eğitim alacağı bir sistem olmalı. Öğrenci için zaman kaybı ve eziyetmiş gibi olmamalı okul. Hem de nitelikli eleman yetişir.” OP8: “Bazı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapıp öğrencilerin çalışma sahasını ziyaretleri olabilir. Örneğin adliye emniyet hastane vb.” OP9: “Okullarda yükseköğretim programlarını tanıtıcı etkinliklerin arttırılması(fuar v.s),okul rehberlik servisinin kariyer planlama konusunda eğitim alması.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; okul psikolojik danışmanları genel olarak okullarda uygulanan Kariyer Eğitim Programları hakkında bilgilerinin olmadığını ve kullandıkları ya da yararlandıkları bir program olmadığını dile getirerek bu konuda bilgilerinin kısıtlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar 8. Sınıflar için planlanan Kariyer Planlama ve Rehberlik dersi kapsamında etkinlikler yapıldığını ifade etmiş, diğer kademelerde çalışan öğretmenler lise ve meslek tanıtımları yapıldığını, meslek elemanlarının okullara davet edildiğini, e-Twinning kapsamında kariyer gelişimi çalışmaları yapılabildiğini belirtmişlerdir.

Farklı kademelerde çalışan okul psikolojik danışmanları üst öğrenim kurumları ve meslek tanıtımları yaptıklarını, meslek elemanlarını ve okulun eski mezunlarını okullara davet ettiklerini, Holland Mesleki Tercih Envanteri gibi test ve envanterler uyguladıklarını, kariyer günleri düzenlediklerini, meslek sokağı uygulamasını kullandıklarını ve öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek konusunda etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak yapılan çalışmaların etkili olsa da yeterli olmadığı, ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görüşü hâkim görünmektedir. Genel olarak okul psikolojik danışmanları kariyer çalışmalarının rehberlik servisi olarak psikolojik danışmanlar tarafından yürütüldüğünü, zaman zaman sınıf öğretmenlerinden sınıf içi faaliyetler, öğrenci ve veli yönlendirmesi ile anket uygulamaları konularında destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi ve planlaması için okullarda yapılabilecekler konusundaki önerileri ve görüşlerine baktığımızda; her okulda yapıldığı gibi öğrencinin kendisini ve ilgileri ile yeteneklerini tanıması konusuna ağırlık verilip sonrasında ilgi duyduğu meslekler ya da kariyer planlama sürecine bizzat kendisi dahil olduğu çalışmalar yapılması, öğrencinin ilgi duyduğu meslek elemanları ile bir gününü geçirmesi, o mesleğin çalıştığı alanlarda bulunması, tanıtımlara daha erken yaşta başlanması ve liselerin kendi okullarını tanıttığı planlanmış faaliyetler yapılması, mesleki eğitim tanıtımı için organize sanayi bölgesinde bulunan fabrikaların gezilmesi ve orda çalışan insanların görüş ve önerileri alınması, bir kariyer eğitimi programı olması, anketler, interaktif programlar veya uygulamalar, bilgilendirici ve yönlendirici programlar, hızlı ve güvenilir sonuçlar veren

materyaller kullanılması, öğrencilerin aktif katılımı ile meslek tanıtım günleri planlanması, öğrencilerin kendilerini tanımlarına yönelik etkinliklerin artırılması, meslek tanıtımının bizzat kendi yerinde yapılması, öğrencinin akademik başarısı ve ilgisi yoksa ortaokul seviyesinde başlayan; yeteneği ölçüsünde eğitim alacağı bir sistem olması, bazı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapıp öğrencilerin çalışma sahasını ziyaret etmesi, okullarda yükseköğretim programlarını tanıtıcı etkinliklerin artırılması (fuar vs.), okul rehberlik servisinin kariyer planlama konusunda eğitim alması öneriler arasındadır.

Literatürdeki diğer araştırma sonuçlarına da baktığımızda, okul psikolojik danışmanlarının kariyer planlaması ve gelişimi konusundaki çalışmalarının anaokulu döneminden lise sonuna kadar devam etmesinin öğrenciler için faydalı olacağı, okul psikolojik danışmanlarının lisansüstü eğitimler ve hizmet içi eğitimler ile kariyer rehberliği konusunda bilgilerinin artırılmasının alana katkı sağlayacağı, diğer öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenleri) lisans düzeyinde veya hizmet içi eğitimler ile kariyer rehberliği konusunda bilgilerinin artırılması ile sisteme dahil edilmeleri ve psikolojik danışmanlar ile işbirliği içinde olmaları, velilerin seminerler ve aile eğitim programları ile kariyer rehberliği çalışmalarında aktif rol almalarının sağlanması, kariyer gelişim dosyaları tutularak bilişim ağı yolu ile birikimli ilerleme sağlanmasının okullarda kariyer eğitimi konusunda önemli olduğu vurgulanmıştır (Erdemir & Kutlu, 2022; Yaylacı, 2007).

SINIRLILIKLAR

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Amasya Merzifon'da resmi okullarda çalışan psikolojik danışmanlar ile sınırlıdır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ile sınırlıdır. Araştırmada araştırmacı yanlılığı, katılımcılarla araştırmacının veri toplanan kişiler ile aynı meslekten olması ve genellenebilirlik sınırlı olması araştırmacının sınırlılıklarıdır.

KAYNAKÇA

- Akkoç, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Kariyer Düşüncelerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 221-234.
- Can, A., & Taylı, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çivildag, A., Günbayı, İ., & Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 683-701.
- Doğan, H. (2002). Bilgi Verici Danışmanlık Programının Üniversiteye Giriş Sınavı ve Üniversite Eğitimine İlişkin Yanlış İnançlara Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Erdemir, S., & Kutlu, M. (2022). Kariyer Rehberliği Sistemine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Gelso, C., & Fretz, B. (2001). *Counseling psychology*. San Diego: Harcourt College Publishers.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (1999). *Introduction to counseling and guidance* (Fifth Edition b.). New Jersey: Prentice Hall International.
- Gürkan, U. (2020). Rehberlik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Okul Rehberlik Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 577-605.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 187-197.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2006). İlköğretimde meslek gelişimi. (K. Y., Dü.) 125-155.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş* (6 b.). Ankara: Nobel.
- Meriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf adresinden alındı

- Öztemel, K. (2021). *Kariyer Planlama ve Geliştirme* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Kuramları*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in schools: essential services and comprehensive programs* (Third Edition b.). Boston: A Viacom Company,.
- SG, N., & J, H.-B. (2013). *Career Development Interventions in the 21st Century* (4 b.). Boston: MA, Pearson.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded Theory In Practice*. London New Delhi: Sage Publications.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Vergiliel Tüz, M. (2003). Kariyer Planlamasında Yeni Yaklaşımlar. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4).
- Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2018). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerine İlişkin Metaforik Algıların İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675. <https://doi.org/10.17556/erziefd.405142>
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı. *bilig* (40), 119-140.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yeşilyaprak, B. (2021). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı* (13 b.). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 16.10.2022	<i>Kabul:</i> 10.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Kurnaz, Ö. & Bozkurt, E. (2022). Okullarda kariyer eğitimi programlarının uygulanması ve yapılan çalışmalara ilişkin psikolojik danışmanların görüşleri. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 71-78.		

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK SEBEPLERİNİN DERİNLEMESİNE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Adem BAYAR
Amasya Üniversitesi
adembayar80@gmail.com

Ali Ercan BOZDUMAN
Amasya Üniversitesi
ali_ercan_bozduman@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebeplerinin derinlemesine inceleyerek ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yapılan çalışma olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma boyunca "Okullarda örgütsel sessizliğe neden olan unsurlar, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşamlarının sonuçları nelerdir, örgütsel sessizliğin üstesinden gelinmesi için kime hangi roller düşmektedir?" sorularına yanıt bulmaya çalışılmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden faydalanarak resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen veriler kelime sıklık hesaplama tekniğiyle analiz edilmiştir. Öğretmenler örgütsel sessizliği suskunluk hali, kaçınma, tepkisizlik ve dâhil olmama şeklinde belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebepleri yönetici tutumları, güven eksikliği, iletişim problemleri, örgütsel tabular, ekonomik sebepler ve örgütsel bağlılık eksikliği olduğu şeklindedir. Sonuç olarak örgütsel sessizliğin giderilebilmesi için iletişim, güven ve iş birliğinin artırılması, okul ikliminin güçlendirilmesi, planlamaların ve kararların ortak yapılması, kararların adil, şeffaf uygulanması ve sorumluluk bilincinin güçlendirilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, örgüt, örgütsel sessizlik.

IN-DEPTH EXAMINATION OF TEACHERS' CAUSES OF ORGANIZATIONAL SILENCE

Abstract

In this research, it is aimed to reveal the reasons of organizational silence of teachers by examining them deeply. The study, which was carried out in line with the qualitative research approach, was carried out with the phenomenology pattern. A semi-structured interview form was used to collect data. Throughout the research, "The factors that cause organizational silence in schools, what are the consequences of teachers' organizational silence, which roles fall to whom to overcome organizational silence?" They tried to find answers to their questions. The study group of the research consists of 12 teachers working in official primary, secondary and high schools by making use of the maximum diversity sampling technique within the framework of purposive sampling method. The obtained data was analyzed by word frequency calculation technique. It was observed that teachers stated organizational silence as a state of silence, avoidance, unresponsiveness and non-involvement. The reasons for teachers' organizational silence are managerial attitudes, lack of trust, communication problems, organizational taboos, economic reasons and lack of organizational commitment. As a result, in order to eliminate organizational silence, it has been achieved to increase communication, trust and cooperation, to strengthen the school climate, to make plans and decisions jointly, to implement decisions in a fair and transparent manner and to strengthen the sense of responsibility.

Key Words: Teacher, organization, organizational silence.

GİRİŞ

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek, karşılaştıkları sorunları çözebilmek, insanların refah düzeylerini üst düzeye çıkarabilmek için bazı kurum ve kuruluşlara ihtiyaç duymaktadırlar. Sorunlardan veya ihtiyaçlardan doğan belirli bir amacı olan bu birimler örgüt olarak adlandırılmaktadır (Ayık, 2007). Örgütlerde iletişim önemli bir kavramdır

(Bozkurt, 1999). Örgütsel sessizlik ise, örgütte görevli personelin örgüt sorunlarını, örgütteki diğer bireylerle yaşadıkları sorunları görmezden gelmeleri, hiçbir konu, durum veya olayda fikir beyan etmemeleri sadece üstlerine düşen görevleri veya kendilerine verilen görevleri yapmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Başka bir ifadeyle örgütsel sessizlik; probleme yönelik çözüm üretebilecek herkesin çözümleri iç seslerine saklaması olarak ifade edilmektedir (Dilek ve Taşkıran, 2016).

Toplumsal önemli örgütleri içerisinde olan okullar; toplumların sosyal varlığını devam ettirebilmelerini amaçlayan örgütlerdir. Okullarda bu işlevin gerekliliklerini görev edinen, gelecek nesillere aktaran ise öğretmenlerdir (Özlü, 2020). Öğretmenler bu görevleriyle bulundukları toplumu etkiler, topluma yön verir ve toplumu şekillendirirler. Okullarda aktif olarak faaliyet göstermeyen, kendini ifade etmekten kaçınan veya ifade edemeyen, derse girmekten başka bir iş yapmak istemeyen ve okullarında kendi içlerine kapanıp sessizliğe bürünen öğretmenlerden yeterli verim alınması mümkün olmayacak ve bu sebeple öğretmenler toplumun ve okulların amaçlarına yeterli düzeyde katkı sağlayamayacaktır (Demir ve Cömert, 2019).

Okullarda öğretmenlerin sessiz çılgınlıklarının miktarı ve bu çılgınlıkların öğretmenlere ve eğitime verdiği zarar her geçen gün artmaktadır. Independent Türkçe (2019) haber sitesinde yer alan bir habere göre Gaziantep Şehitkâmil’de görev yapan bir öğretmen sosyal medya paylaşımında mobbinge uğramaktan ve her gün pamuk ipliğine bağlı olduğunu duymaktan bıktığını belirtmiş ve intihar etmiştir. Eğitim öğretimde istenilen kaliteyi sağlayabilmek için öğretmenlerin problemleri görmezden gelinmemelidir. Öğretmenlerin okullardaki sessizliğinin sebepleri belirlenerek bu sebeplere yönelik çözüm önerileri sunulması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırma eğitim sisteminin önemli bir konusuna değindiğinden dolayı alana ve okuyuculara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmamızın bu bölümünde bir eğitim örgütü olarak okul, okulun vazgeçilmez bir unsuru olarak öğretmen ve son olarak da örgütsel sessizliğin nedenleri başlıklarına yer verilmiştir.

Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul

Bursalıoğlu’nun (1979) kendine özgü bir çevre şeklinde nitelendirdiği okul, planlanan amaçlar doğrultusunda öğrencilere okuryazarlık, sayısal beceri, soyut bilgi ve düşünce kazanımlarıyla birlikte yeni istenilen davranışlar oluşturacak veya istenilmeyen davranışları ortadan kaldıracak bir örgüttür (Bozkurt, 2017; Gündüz ve Pekçetaş, 2018; Eren, 2019). Çağın gerektirdiği teknolojik ve sosyolojik gelişmeler toplumların değişimine sebep olmakla birlikte toplumda düzeni sağlayan örgütlerin de değişimine sebep olmaktadır. Okul örgütü de etkisini korumak ve geliştirmek için bu değişimlere uyum sağlamak zorunda ve değişim sonucunda daha yaratıcı, sürece ve sonuca odaklı, problemlere çözüm üretici niteliklerde karar alma süreçlerini ortaya koyacak biçimde gelişimini sürdürebilmelidir. Değişime uyum sağlayabilen ve gerektiğinde değişimi başlatabilen okullar Özdemir’e (2000) göre;

- Eğitim öğretim programlarının amaçlarına odaklanmış görevleri vardır,
- Bu okulların yöneticileri sadece yönetim görevini değil aynı zamanda eğitimin liderliği görevini üstlenmektedir,
- Okulun tüm paydaşları yüksek beklenti hedeflemektedir.
- Öğrencilerin öğrenme durumları sürekli gözlemlenerek değerlendirilmektedir,
- Okulun tüm kaynakları daha iyi öğrenci yetiştirmeye ve başarıyı arttırmaya harcanır,
- Okul kültürü ve iklimi klasik sorunlardan arındırılmış olarak sıralanabilir.

Okul kültürünün oluşturulmasında yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler baş faktörlerdir. Bu faktörler arasında en önemli öğenin öğretmenler olduğu eğitim bilimlerinde kabul edilen bir gerçekliktir. Sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmesi ve motive olmaları gerekmektedir. Böylece okul kültürü güçlü bir aile ortamına dönüşebilir (Taner, 2008)

Okulun Vazgeçilmez Bir Unsuru Olarak Öğretmen

Öğretmen Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre mesleği bilgi öğretmek olan birey, hoca, muallim veya muallime olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Başka bir ifadeyle öğretmen eğitim, öğretim ve bu süreçlerdeki yönetim görevlerini gerçekleştiren özel bir meslek grubuna haiz olan kimse olarak açıklanmıştır (MEB, 1983). Tüm bu tanımlamaların yanı sıra teknolojinin ve toplumun değişimi ve gelişimi neticesinde öğretmenliğin tanımı, görevleri

ve sahip olması gereken yeterlikler de değişmektedir. Öğretmenin kendi alanında uzmanlık bilgi yeterliğine ve eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak öğretmenlik becerilerine sahip olması gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1987). Bu bağlamda 2020 yılında güncellenerek yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak karşılıklı ilişki içerisinde olan üç alan ve bu üç alanının uygulanmasında gerekli olan 11 yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterliklerin uygulanmasına katkı sağlayan ve öğrencilerin duygusal gelişimlerinde çok önemli rol oynayan faktörler öğretmenlerin ilgi, sevgi ve fedakârlıklarıdır. Bu yeterlik ve kişisel özellikler sebebiyle lisans ve formasyon eğitimi tamamlayan her bireyin öğretmenlik mesleğini yapabilecek olması eğitim sistemindeki hatalardan birisidir (Ayas, 2009). Sonuç olarak öğretmenlik fedakârlık ve sevgi temelli olup bir meslekten öte bir yaşam tarzıdır.

Örgütsel Sessizlik ve Nedenleri

Örgüt, devletin ve toplumun yapısı ve ihtiyaçları doğrultusunda belirli amaçları gerçekleştirebilmek için bir araya gelmiş insanların veya kurumların oluşturduğu teşkilatlardır. Örgütün belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi, örgütü oluşturan bireylerin ve örgütün maddi unsurlarının en etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir (Yılmaz, 2004). Günümüzde iletişim teknolojilerinin artmasıyla birlikte hızla meydana gelen sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler ve gelişmeler sonucunda toplumların yapısı ve ihtiyaçları her geçen gün değişmektedir. Örgütler varlıklarını sürdürebilmeleri, hedeflerini gerçekleştirebilmeleri ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için bu değişimlere uyum sağlamak zorundadırlar. Bu değişime adapte olamayan örgütler bir süre sonra kendi bireyleri tarafından da etkisiz olarak görülmekte ve örgüt olma yetilerini kaybederek yok olmaktadır (Yeşil, 2018). Bu durumun önüne geçilmesi için çağdaş yönetim uygulamaları ilke edinilerek, örgütlerde yönetimin tek kişiyle yönetilen bir süreç değil, tüm örgüt çalışanlarıyla birlikte yönetilen ve yönetim süreçlerinde örgütteki bireylerin özgürce fikirlerin beyan ettiği ve karar alma süreçlerine dâhil edildiği bir süreç oluşturulması gerekmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2015).

Örgütler rekabet ettiği diğer örgütlere göre etkililiğini arttırmak için örgüt kültürüne, iklimine, iş birliğine ve örgüt çalışanlarının örgüte yönelik tutum ve davranışlarına önem vermesi gerektiğini bilmesine rağmen bilerek veya bilmeyerek onları örgütsel sessizliğe yönlendirmektedir (Nartgün ve Kartal, 2013). Klasik yaklaşımlarda bireylerin sessiz kalma eylemi kabullenme, itaat olarak görüle de modern yaklaşımlarda sessiz kalmanın bir tepki, geri çekilme veya sinme olarak görüldüğü bilinmektedir (Bildik, 2009). Bu bağlamda konuşmayı riskli gören bireyler kendilerinden emin olsalar dâhi fikirlerini beyan etmelerinin ve tartışma ortamlarına katılmalarının sonucunda zarar göreceklarını düşündüklerinden dolayı sessiz kalmaktadırlar (Premeaux ve Bedeian, 2003, Akt. Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Örgütsel sessizlik, örgütün sorunlarına yönelik çözüm fikri veya yetisi olmasına rağmen örgütteki bireylerin bilinçli olarak tepkisiz kalması olarak tanımlanmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Başka bir ifadeyle örgütteki problemleri durum akışını değiştirebilecek bilgi ve beceriye sahip örgüt çalışanlarının fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak gerçek benliklerini ortaya koymamaları, saklamalarıdır (Pinder ve Harlos, 2001). Blackman ve Smith'e, (2009) göre örgütsel sessizlik iki şekilde oluşmaktadır. Birinci durumda örgüt çalışanı susmayı benimser; ikinci durumda ise örgüt çalışanı diğer çalışanlar veya yöneticiler tarafından susturulmaktadır. Park ve Keil (2009) ise sessizliği üç farklı boyutta ele almaktadır. Sessizliğin ilk boyutu olan bilinçli sessizlikte kişi bilerek sessiz kalmakta problemlerini ve düşüncelerini ifade etmemektedir. İkinci boyut olan defansif (savunmacı) sessizlikte kişi kendi çıkarlarını korumak ve çatışma yaratan olmamak için sessiz kalmaktadır. Son boyut olan toplu sessizlikte ise örgütteki bireyler toplu aldıkları karar neticesinde düşüncelerini ve fikirlerini sunmamayı sadece susmayı tercih etmektedirler. Örgütsel sessizlik çağın gereklerine yönelik örgütlerin gelişiminin önünde büyük engel teşkil etmektedir. Örgütsel sessizlik sonucunda çalışanların fikir beyan etmemeleri, örgüt içi ve dışı problemlerin göz ardı edilmesi, örgüt faaliyetlerinin eleştiriye kapalı olması ve yeni durumlara tepkisiz kalınması gibi sonuçlara sebep olmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Sessizlik hali yayılarak örgütün tamamını etkilemektedir. Bunun neticesinde ortaya çıkaracağı problemler örgütün etkililiğini ve devamlılığını tehlikeye sokmaktadır.

Toplumun devamlılığı ve gelişimi için oldukça önemli bir yeri olan okullarda, örgütsel sessizlik kavramı araştırmalara konu olan bir problem haline gelmiştir. Toplumun ihtiyacı olan insan kaynağını yetiştiren öğretmenlerin sessizlik davranışının okulların bütününe nüfuz etmesi meslekte iş birliğini engellemekte, öğretmenlerin okula bağlılığını zayıflatmakta ve yabancılaşmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin meslekteki tecrübe ve uzmanlığı dikkate alındığında okul örgütünün gelişimi için fikir ve önerilerini özgürce beyan etmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel sessizliğinin geniş çerçevede ve detaylı bir şekilde

araştırılması gerekmektedir. Bu amaca uygun olarak yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin sebeplerinin derinlemesine incelenmesi ve bu sessizliklerini ortadan kaldırabilecek çözüm önerileri sunabilmesi adına sağlayacağı katkı açısından büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar çalışma süresince aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır.

- 1- Örgütsel sessizlik nedir?
- 2- Okullarda örgütsel sessizliğe neden olan unsurlar nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşamalarının sonuçları nelerdir?
- 4- Örgütsel sessizliğin üstesinden gelinmesi için kime hangi roller düşmektedir?

YÖNTEM

Bu başlık altında sırasıyla araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile araştırmacıların rolü başlıklarına sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebeplerine yönelik yapılan bu araştırma nitel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma insani değerleri ön planda tutan, olay ve olguları doğal, gerçek ortamlarında incelenmesine olanak sağlayan bir süreç olmakla birlikte araştırılan soruna yönelik açıklayıcı, sorgulayıcı ve yorumlayıcı bakış açısına sahip olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln 1994; Akt. Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni insanların hayat tecrübelerini felsefi ve psikolojik açıdan ele alan bir yaklaşımdır (Emiroğlu, 2004). Bu desenin amacı, doğal bir olaya yönelik insanların algılarının belirlenmesi ve yorumlanmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışmaya katılan öğretmenler amaçlı örneklem yönteminden faydalanarak maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede zengin bilgiye sahip olan bireyler seçilir (Bozkurt, 2007). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği araştırılan olguyla ilgili farklılıkları kapsayarak ana konuları tespit etmek ve bu konuları tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014; Akt. Baltacı, 2018). Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Amasya ili Taşova ilçesindeki resmî ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan 12 öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların özel ve kimlik bilgileri ile ilgili bir bilgiye çalışmada yer verilmemiştir ancak bulguları destekleyici olması açısından katılımcıların söylemiş olduğu cümleler bulgular bölümünde örnek cümle olarak verilmiştir. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Eğitim Seviyesi	Meslekteki Çalışma Yılı	Okul Türü
Ö1	K	27	Sınıf Öğretmeni	Lisans	4	İlkokul
Ö2	K	28	Sınıf Öğretmeni	Lisans	6	İlkokul
Ö3	E	30	Sınıf Öğretmeni	Lisans	7	İlkokul
Ö4	E	30	Sınıf Öğretmeni	Lisans	8	İlkokul
Ö5	K	41	Sosyal Bilgiler	Lisans	11	Ortaokul
Ö6	K	39	Türkçe	Lisans	13	Ortaokul
Ö7	E	31	İngilizce	Lisans	9	Ortaokul
Ö8	E	41	Fen Bilimler	Lisans	17	Ortaokul
Ö9	K	28	Rehberlik	Lisans	3	Lise
Ö10	K	37	Edebiyat	Lisans	13	Lise
Ö11	E	38	Tarih	Lisans	15	Lise
Ö12	E	35	Matematik	Lisans	10	Lise

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 6’sı kadın 6’sı erkek; yaş aralıkları 26-42 aralığında değişmekte olup 4’ü ilkokulda sınıf öğretmeni olarak, 4’ü ortaokulda branş öğretmeni olarak ve 4’ü lisede yine branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bakıldığında

%50'si 1-10 yıl arasında ve %50'si 10-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış ve bu amaçla araştırmacılar tarafından düzenlenen ve geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanırken görüşme esnasında katılımcının cevaplarına göre soruların sırası değiştirilebilir veya alınan yanıtlara göre ek soru ilave edilebilir (Patton, 2014). Görüşme formu hazırlama sürecinde ilgili literatür tarandıktan sonra uzman görüşlerinden faydalanılmış ve son olarak soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla üç öğretmenle pilot uygulama yapılarak forma son şekli verilmiştir. Katılımcılar aşamalı olarak belirlenmiş olup, görüşme sorularına rahat bir şekilde ve samimi cevaplar verebilmeleri için konu ile ilgili bildirimler yapılmış, katılımcıların kendi istedikleri yer ve saatte buluşarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan alınan izin doğrultusunda alınan yanıtlar Word programlarında yazıya aktarılmıştır. Veri kaybı ve veri hatası olmaması için aktarılan cevapların çıktılar katılımcılara okutularak katılımcıların son onayı alınmıştır. Son hale gelen ham veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinin uygulanmasının sebebi, var olan temalara uygun olarak özetleme ve yorumlama imkânı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı öğretmenlik hayatında öğretmenlerin okul içindeki sessizliklerine tanıklık etmiştir. 2013 yılından bu zamana üniversitede akademisyen olarak devam etmekte olan araştırmacı bu duruma dikkat çekme amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirme kararı vermiştir. İkinci araştırmacı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve 2015 yılından itibaren resmi okullarda Okul Öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı olaylara karşı öğretmen arkadaşlarının okul içindeki ve okul dışındaki yaklaşımlarının farklı olduğunu fark etmiştir. Bu soruna dikkat çekmek, sebeplerini ve olası çözüm yollarını ortaya koymak amacı ile bu çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

BULGULAR

Elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan görüşme sorularına göre sırası ile analiz edilmiştir. Buna göre “Örgütsel sessizliği nasıl tanımlarsınız” ve “Örgütsel sessizlik denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?” sorularına yanıt olarak elde edilen verilerin analiz sonucu öğretmenler örgütsel sessizliği; 1. suskunluk hali, 2. kaçınma-çekinme, 3. Tepkisizlik ve 4. dâhil olmama şeklinde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu görüşlere ilişkin tablo örnek cümlelerle birlikte gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Örgütsel Sessizliğe İlişkin Düşünceler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Suskunluk hali	10	42	“İnancımı kaybettiğim için suskun kalmayı tercih ediyorum.” (Ö11).
2	Kaçınma-Çekinme	6	25	“Bulunulan örgüt içerisindeki üyelerin doğru iletişim kanalını bulamayıp duygu, düşünce, dilek vb. durumlarda birbirleri ile ve bulundukları örgütlerin liderleri ile paylaşmaktan çekinmeleri durumu olduğunu düşünüyorum.” (Ö1).
3	Tepkisizlik	5	21	“İnsan olarak var olma koşullarının yerine getirilmediği durumlara karşı tepkisiz kalmak.” (Ö12).
4	Dâhil Olmama	3	12	“Kurum amirlerinin fikir ve öneri almak istediklerinde konuya dahil olmaktan kaçınan personeller örgütsel sessizliği oluşturmaktadır.” (Ö3).
Toplam		24	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri %42 oranında suskunluk hali, %25 oranında kaçınma-çekinme, %21 oranında tepkisizlik ve %12 oranında dâhil olmama şeklinde belirtilmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu “Size göre örgütsel sessizliğin nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların örgütsel sessizlik nedenleri 1. yönetici tutumları, 2. güven, 3. iletişim problemleri, 4. örgütsel tabular, 5. ekonomik etmenler ve 6. örgütsel bağlılık şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcıların görüşlerine yönelik tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Örgütsel Sessizliğin Nedenlerine İlişkin Düşünceler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Yönetici Tutumları	9	30	"Baskıcı yönetimden dolayı insanlar örgütlü bir şekilde hareket etmekten kaçınıyorlar." (Ö5).
2	Güven Eksikliği	6	20	"Öğretmenin kurum yönetici ve velilere karşı güven duygusunun azalması." (Ö7).
3	İletişim Problemleri	5	17	Eğer bir örgütte insanlar (çalışanlar) istek ve temennilerini ya da sıkıntılarını yöneticilere karşı dile getiremiyorlarsa bu örgütte iletişim sorunu var demektir." (Ö8).
4	Örgütsel Tabular	4	13	"Örgütün geçmişinde yaşanan tabulaşmış olaylar." (Ö12).
5	Ekonomik Sebepler	3	10	"İmmm... İşten atılma ya da istifaya zorlanma korkusu, yeni bir iş bulma ya da geçimini sağlama koşullarını bulamama korkusu." (Ö11).
6	Örgütsel Bağlılık Eksikliği	3	10	"Bence temelde örgüt içerisindeki kişilerin örgütü sahiplenmemesi ve örgüt içinde olumlu bağlılık edilmemesinden kaynaklanmaktadır." (Ö10).
Toplam		30	100	

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel sessizliğin nedenlerine ilişkin görüşleri %30 oranında yönetici tutumları, %20 oranında güven eksikliği, %17 oranında iletişim problemleri, %13 oranında örgütsel tabular, %10 oranında ekonomik sebepler ve %10 oranında örgütsel bağlılık eksikliği şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu "Okuldaki gönüllülüğe dayalı aktivitelerde görev alır mısınız? Neden?" ve araştırmanın beşinci sorusu "Okuldaki iş arkadaşlarınızla birlikte okul dışında faaliyetlerde bulunur musunuz? Evet, ise ne gibi? Hayır, ise neden?" şeklindedir. Araştırma sorularından elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların görüşlerine yönelik tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Faaliyetlere Katılım Durumu

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Okul İçi Faaliyetlere Katılım Sağlama	8	33	"Zorunlu olsun olmasın genel aktivitelerle katılmaya özen gösteririm." (Ö2).
2	Okul Dışı Faaliyetlere Katılım Sağlama	7	29	"Evet. Okul dışında piknik, çay içme ve ev ziyaretleri gibi okul arkadaşlarıyla faaliyet yapmayı seviyorum." (Ö4).
3	Okul Dışı Faaliyetlere Katılmama	5	21	"Hayır katılmam. Çalışma arkadaşlarımdan samimiyetlerine inanmıyorum ve güvenmiyorum. Okul dışı aktivitelerdeki konuşmalar okulda ihtiyaç olduğu zaman söylenmiyor." (Ö12).
4	Okul İçi Faaliyetlere Katılmama	4	17	"Ders yoğunluğu nedeni ile gönüllü aktivitelerde yer almıyorum." (Ö7).
Toplam		24	100	

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %33 oranında okul içi faaliyetlere katılım göstermekte, %29 oranında okul dışı faaliyetlere katılım göstermekte iken %21 oranında okul dışı faaliyetlere katılım sağlamamakta ve %17 oranında okul içi faaliyetlere katılım sağlamamaktadır.

Araştırmanın altıncı görüşme sorusu "Size göre örgütsel sessizliğin sonuçları nelere sebebiyet vermektedir?" şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sebep olduğu durumlara ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcılara Göre Örgütsel Sessizliğin Sebebiyet Verdiği Durumlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Mesleki İsteksizlik	6	25	"Mesleğini seven bir öğretmen eğer örgütsel sessizliğe itilmişse yaptığı işten zevk almamaya başlar. Hatta okula giderken çok düşünceli bir şekilde gider. Sınıfa derse girerken ayakları geri geri gider." (Ö9).
2	Mutsuzluk	6	25	"Okul ortamında duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getiremeyen, okuldaki istek ve ihtiyaçlarının yöneticiler tarafından reddedilmesi kişileri mutsuz eder." (Ö4).
3	Akademik Başarısızlık	5	21	"Kişiler arası olumsuz düşünceler eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansır, kurumun başarısını olumsuz yönde etkiler." (Ö6).
4	Zayıf İşbirliği	4	17	"İşbirliğini ve paylaşımı öldürüyor. Okula yeni dâhil olan öğretmenlerde bu duruma dâhil oluyor." (Ö12).
5	Olumsuz Okul İklimi	3	12	"Örgütsel sessizliğin hâkim olduğu okullarda görev alan öğretmenler okula motivasyonları düşük bir şekilde giderler." (Ö10).
Toplam		24	100	

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel sessizliğin sebebiyet verdiği durumlara yönelik görüşleri incelendiğinde %25 oranında mesleki isteksizliğe, %25 oranında mutsuzluğa, %21 oranında akademik başarısızlığa, %17 oranında zayıf iş birliğine ve %12 oranında olumsuz okul iklimine sebebiyet verdiği şeklindedir.

Araştırmamızın yedinci sorusu "Örgütsel sessizliğin üstesinden gelinmesi için kimlere hangi roller düşmektedir?" şeklinde belirtilmiştir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin örgütsel sessizliğin üstesinden gelinebilmesi için önerileri 1. iletişim, güven ve iş birliği artırılmalı ve desteklenmeli, 2. okul iklimi güçlendirilmeli, 3. planlamalar ve kararlar örgütçe yapılmalı, 4. kararlar adil ve şeffaf uygulanmalı, 5. görev ve sorumluluk bilinci güçlendirilmeli şeklinde sıraladıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin üstesinden gelebilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Örgütsel Sessizliğin Üstesinden Gelinmesine Yönelik Algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	İletişim, Güven, İş birliği	8	26	"Okul yöneticilerinin iletişime açık olması gerekmektedir, her görüşe açık olduklarını belirterek öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemseyici tutum takınmaları gerekmektedir." (Ö6).
2	Okul İklimi	7	23	"Okul iklimini sadece kanun ve yönetmeliğe göre değil, o okulun çevre şartları ve demografik yapısı dikkate alınarak kendine has bir iklim oluşturulmalı." (Ö7).
3	Planlama ve Karar Süreçleri	6	19	"Karar alırken okulun tümünü ilgilendiriyorsa öncelikle öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşü alınması gerekir." (Ö9).
4	Adil ve Şeffaf Kararlar	5	16	Yöneticiler öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini önemsemeli, kararları uygularken tutarlı ve adaletli olmalı." (Ö12)
5	Sorumluluk Güçlendirilmeli	5	16	"Görev ve sorumluluklarına sadık, saygılı çocuklar olmaları öğretmeni motive etmeye yeter." (Ö1).
Toplam		31	100	

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin üstesinden gelinmesine yönelik algıları %26 oranında iletişim, güven ve işbirliği, %23 oranında okul iklimi, %19 oranında planlama ve karar

süreçleri, %16 oranında adil ve şeffaf kararlar ve %16 oranında sorumluluk güçlendirilmeli şeklinde belirttikleri bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebeplerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında fiilen görev yapmakta olan lisans mezunu öğretmenlerle yapılmıştır. Okullarda görevlerine devam eden öğretmenlerin farklı sebeplerden dolayı sessizleştikleri ve bu sebeple kendilerinin, okul örgütünün ve akademik başarının olumsuz etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar ilk olarak katılımcıların örgütsel sessizliği suskunluk hali, kaçınma-çekinme, tepkisizlik ve dâhil olmama olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında benzer olarak örgütsel sessizlik eylemsizlik, aidiyet ve güven eksikliği şeklinde tanımlanmaktadır (Alparslan ve Kayalar, 2012; Nader 2001, Akt. Alparslan, 2010). Yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin sessizlik nedenleri %30 oranında okul yöneticilerin tutumları, %20 oranında okuldaki güven eksikliği, %17 oranında iletişim problemleri, %13 oranında örgütsel tabular, %10 oranında öğretmenlerin ekonomik sebepleri ve %10 oranında örgütsel bağlılık eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Konuya ilişkin ilgili çalışmalarda örgütsel sessizliğin nedenleri yönetsel ve örgütsel nedenler, işe ilişkin korkular, örgütsel örtük inançlar olarak bulunmuş ve yapılan bu çalışmayla benzerlik gösterdiği saptanmıştır (Yalçınsoy, 2017; Yeşilaydın, Bayın ve Esatoğlu 2015).

Örgütsel sessizliğe sebebiyet veren bu durumların ortaya çıkardığı sorunlar mesleki isteksizliğe, mutsuzluk haline, başarısızlığa, zayıf iş birliğine ve olumsuz okul iklimine sebep verdiği sonucuna varılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında örgütsel sessizliğin sebep olduğu durumlar çalışanların performanslarını düşürme, mutsuzluğa itme, gelişimi ve ilerlemeyi engelleme şeklinde ortaya konmuştur (Algin, 2014; Çakıcı, 2008). Örgütsel sessizliğin üstesinden gelinmesi için, yöneticilerin okuldaki iş birliğini, iletişimi ve güven durumlarını ve ortamlarını desteklemeleri, okul iklimini güçlendirmeleri, planlama ve karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmeleri, kararları adil ve şeffaf uygulamaları ve okul örgütü içerisindeki tüm bireylerin görev ve sorumluluk bilincinin farkında olarak hareket etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmalarda örgüt içi güvenin olması gerektiği, samimi ve işbirliğine dayalı ortamların sinerjiyi yükselteceği, mesleki yeterliliğe ve sorumluluk bilincine olması gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır (Afşar, 2013; Algin ve Baskan, 2015; Kahya, 2015).

Yukarıda ifade edilen sebeplerin öğretmenleri sessizliğe sürüklediği, bunun sonucunda örgütsel sorunlar yarattığı ve bu oluşan sorunların üstesinden gelebilmek için kimlere hangi rollerin düştüğü araştırma sonuçlarında ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılar birtakım öneriler geliştirmiştir. Bunlar;

- Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimlerinde, öğretmenlere yönelik davranış ve tutumlarında yapıcı, iyimser ve daha dikkatli olmaları gerektiği ayrıca yöneticilik atamalarında bu özelliklerinde (iletişim, güven ve iş birliği) yeterlik olarak ölçüt olması gerektiği söylenebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler okuldaki güven ortamını zedelememek için birbirlerine karşı dürüst olmalı ve bu süreçte fikir ve düşüncelere saygı duymaları gerekmektedir.
- Okul kültürünü ve iklimini geliştirebilmek için faaliyetler, etkinlikler yapılabilir ve bu alanda uzman kişiler aracılığı ile öğretmenlere ve yöneticilere eğitimler düzenlenebilir.
- Yöneticiler yönetim, planlama ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunabilmeli, öğretmenlere görev ve sorumluluk vererek öğretmenlerin yönetim sürecine ve karar alma sürecine dâhil olmalarını sağlayabilir.
- Yöneticiler öğretmenlerin geneline demokratik davranmalı, kararları adil ve şeffaf olarak uygulamalıdır.
- Öğretmenler ve yöneticiler görev ve sorumluluk bilincinin farkında olup bu hususlara uygun davranmaları gerekmektedir.
- Bu araştırma konusu daha geniş katılımın sağlanabileceği nicel araştırma yöntemi ile yapılabilir.
- Bu araştırma sonucunda da görüldüğü üzere örgütsel sessizlik eğitimde farklı konuların sebepleri veya yorumlayıcısı olabilmektedir. Örgütsel sessizlik ve iletişim problemleriyle ilişkili çalışma veya öğretmenlerin sessizliklerinin yöneticiler açısından değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Algin, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Algin, İ. & Baskan, G. A. (2015). Üniversitelerde örgütsel sessizliğin olası sonuçları. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 81-90.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Isparta.
- Alparslan, A. & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları, örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-11.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Erzurum İli Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayın, G., Yeşilaydın, G., & Esatoğlu, A. E. (2015). Hemşirelerde örgütsel sessizlik nedenlerinin belirlenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 248-266.
- Bildik, B. (2009). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli.
- Blackman, D. & Smith, E. (2009). The silent and the silenced in organizational knowing and learning, *Management Learning*, 40(5), 569-585.
- Bozkurt, E. (2017). Okul çevre ilişkileri ve okulu toplumsal katılım. A. Üstün ve A. Bayar (Editörler). *Son Değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde* (s. 185-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, E. (2007). Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar. D. Ekiz (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. içinde (s. 61-99). İstanbul: Lisana Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (1999). Bireylerin İletişim Sorunları ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 58-60.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Demir, E. & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 49, 148-165.
- Dilek, Y. & Taşkıran, E. (2016). Kişilik özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7 (13), 402-434.
- Emiroğlu O. (2004). Araştırma tasarımı. Erefe İ. Ed.: *Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri* (3. Bs), İstanbul, *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Derneği* Yayın No.1,112.
- Eren, Z. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (173-229). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan N. & Erden M. (1991). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gündüz, Ş. & Pekçetaş, T. (2018). Kuşaklar ve örgütsel sessizlik / seslilik. *İşletme Bilimi Dergisi*, 6 (1), 89-115.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167). 50-64.
- Kahya, C. (2015). Mesleki özyeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 293-314.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 20.06.1983.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nartgün, Ş. & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 2, sayı 2 s.47-67
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özlü, A. (2020). *Örgütsel sessizliğin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Park, C. W. & Keil, M. (2009). Organizational silence and whistle-blowing on it projects: an integrated model, *Decision Sciences* 40 (4): 901-919.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, (20), 331–369.
- Sağlam, Ç. & Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(7), 317-332.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş 7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taner, D. (2008). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tayfun, A., & Çatır, O. (2021). Örgütsel Sessizlik ve Çalışanların Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114–134.
- Yalçınsoy, A. (2019). Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 67-77.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2004). Bir örgüt olarak bilgi merkezlerinde yönetim ve yönetici. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 18, 2 (2004), s.163-184

İnternet Kaynakları

- İ.H.A. (2019). *Yaşamına son veren Saadet öğretmenin “mobbing” paylaşımı ortaya çıktı*. 16.11.2022 tarihinde <https://www.indyturk.com/node/90746> adresinden alınmıştır.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 16.12.2022	<i>Kabul:</i> 24.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Bayar, A. & Bozduman, A.E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik sebeplerinin derinlemesine incelenmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 79-88.		

PSYCHODRAMA APPLICATIONS IN WAR¹

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI
Sinop Üniversitesi
husakli@sinop.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4307-2226>

Abstract

The aim of this study is to organize remote psychodrama with people fleeing the war. This study was designed as a basic qualitative research method. Eight young people who migrated from Syria to Turkey participated in the research. Eight sessions were held, each lasting ninety minutes. All the sessions were held with the internet Zoom meeting. Drama techniques such as mirror, role switching, and matching were used in the sessions. In addition, remote warm-up games were used in the sessions. Maxqda 2022 social science computer program was used to analyze the qualitative data. As a result, the categories of education, marriage, work, fear, pain, violence, loss, trust, peace, and happiness were created under three themes as pre-war, during the war and after the war. Codes such as school, work, salary, raid, injury, kidnapping, imprisonment, escape, settlement, aid were made. Studies recommended on how psychodrama during the war affects the participant.

Key Words: War, psychodrama, Syrian refugees.

INTRODUCTION

In today's world, the most powerful social event that contains the traces of the past and the plans of the future, which leave deep traces in the collective memory of the nations, where each individual forming the society in which many species live at the same time and in different geographies, is affected as a result of this phenomenon. It would not be wrong to consider the scientific history of war in terms of the first human's landing on the earth and the understanding of property. War; violence is considered separately from aggression and murder and presented as a cultural reflection rather than a pathology that has been eradicated altogether. Thus, there was a natural tendency to war and war became inevitable. There are six types of warfare: (a) Primitive / ceremonial, (b) Political / passionate, (c) Epic / honorific, (d) Sacred / in the name of god, (e) Defensive / protective of a group or country, (f) Terrorist and guerrilla / defensive against an invisible internal enemy (Zur, 1987). While making these definitions of war, two principles are emphasized: the suitability and development of the targets, the conditions of each war situation and the change of the concept of the enemy. According to Zur (1987), the idea that war always exists includes the idea that people are aggressors. In this case, wars mean that the state of aggression in human beings is revealed at certain intervals. Fighting was perceived as an instinctive state, a genetic human temperament. It is very difficult to accept that war is an instinctive situation in today's world. According to Barbera (1980), war is organized physical hostilities between two nations that are at least politically independent in pursuit of ends. In both cases, war is a phenomenon that deeply affects societies and individuals, even though it arises as a result of either a part of human nature or an organized movement.

Although the understanding of war in our age is inspired by all the factual war situations that have been tried to be defined above, war always has devastating consequences in the social perspective. The concepts of mass migration, refugee, population exchange, concentration camps, war victimization have entered the literature as a result of wars. According to Zur (1987), if we agree on a rationally planned and socially organized model of war, we can no longer agree with the easy and fatalistic view that wars are caused by an inherent human tendency to aggression. War is a cultural phenomenon that depends on a complex set of sociological and psychological factors. If we look at these factors from a psycho-historical perspective, we can better understand our present situation and take steps towards a more peaceful future.

¹ This study was presented in I International Youth Scientific & Practical Conference LEARNING & TEACHING: during War and Peace Ukraine, Kharkiv 10.11.2022

Undoubtedly, children are the most harmed and innocent people in wars and conflicts. Millions of children around the world have been victims of wars, conflicts, and acts of terrorism for centuries. The negative effects of these wars and conflicts on children; maiming, killing, injury or murder of parents or relatives. In addition, physical, psychological, and sexual violence, being used as a soldier in conflicts, being exposed to a forced migration, ill-treatment in the migrated regions, exclusion, marginalization, having extreme political and nationalist tendencies, illness, poverty, malnutrition is also related to war and malnutrition. can be listed as the other effects of conflicts on children. It is also possible for children experiencing migration to have problems in adapting to the home and school environment (Eroğlu, 2020). It is possible to clearly see both the physical and social effects of the chaotic environments in which wars and conflicts occur on children. However, it has been observed that children who are directly exposed to the negative effects of war, witness conflicts in wars or are in chaos, complain of psychological problems such as severe fear or helplessness. The basis of these fears can be based on things like repetition of events, fear of being injured or killed, being alone and helpless, being punished for their mistakes or blaming themselves. Similar fears may occur in children who have not experienced the events such as war and conflict, and who have not been in that environment, and who have seen the news of conflict and war through media organs such as radio and television, because they receive the message that the world is an unsafe and damaging place (Erden & Gürdil, 2009, cited in Eroğlu, 2020). In the light of this information, it can be concluded that the war affected the most innocent people deeply.

Psychodrama is a treatment method that directs individuals to revive their various problems instead of talking about them (Blatner, 2002). In psychodrama sessions with animation techniques, it is aimed to provide purification (catharsis) and gain insight, test reality and develop logical thoughts, and create learning and behavior change (Dökmen, 2005). Psychodrama, a contemporary method of mental therapy, was developed by the Viennese physician J. L. Moreno and takes its origins from an existentialist psychodrama found in traditional Austrian culture: *"Two people meet; eye to eye, face to face; When they get close, I will take off your eyes and put them on myself, you will take off my eyes and put them on yourself. Thus, you will look at me with my eyes and I will look at you with your eyes"* (Geçtan, 1976).

Research suggests that psychodramatic therapy may lead to an increased sense of competence and self-efficacy. It may contribute to a better understanding and resolution of trauma (Carbonell & Partelano-Barehmi, 1999). According to Geçtan (1976), psychodrama consists of the following elements: (1) Protagonist (The person whose mental problems are taken as the subject or the main actor), (2) Director (Therapist), (3) Auxiliary egos (group members chosen to portray people who have a place in the life of the protagonist and in the formation of his mental problems), (4) Attendance (Treatment group), (5) Stage or an area used for this purpose. Psychodrama has two main orientations:

- 1- Psychodrama that centers the protagonist: In this type, which is applied for the purpose of spiritual treatment, a personal problem of one of the group members is played on the stage.
- 2- Group-centered psychodrama: The subject chosen in this type of practice is a common problem of the group. More schools, factories, etc. applied in places.

Another benefit is that psychodrama has a wide variety of applications. It is adaptable depending on the individual's needs and situation. In addition to being used to help individuals, it has also been utilized in a variety of settings including business, teaching, management, training, and religion (Pramann, 2016). According to Moreno (1958), the concept of psychodrama has four basic theories:

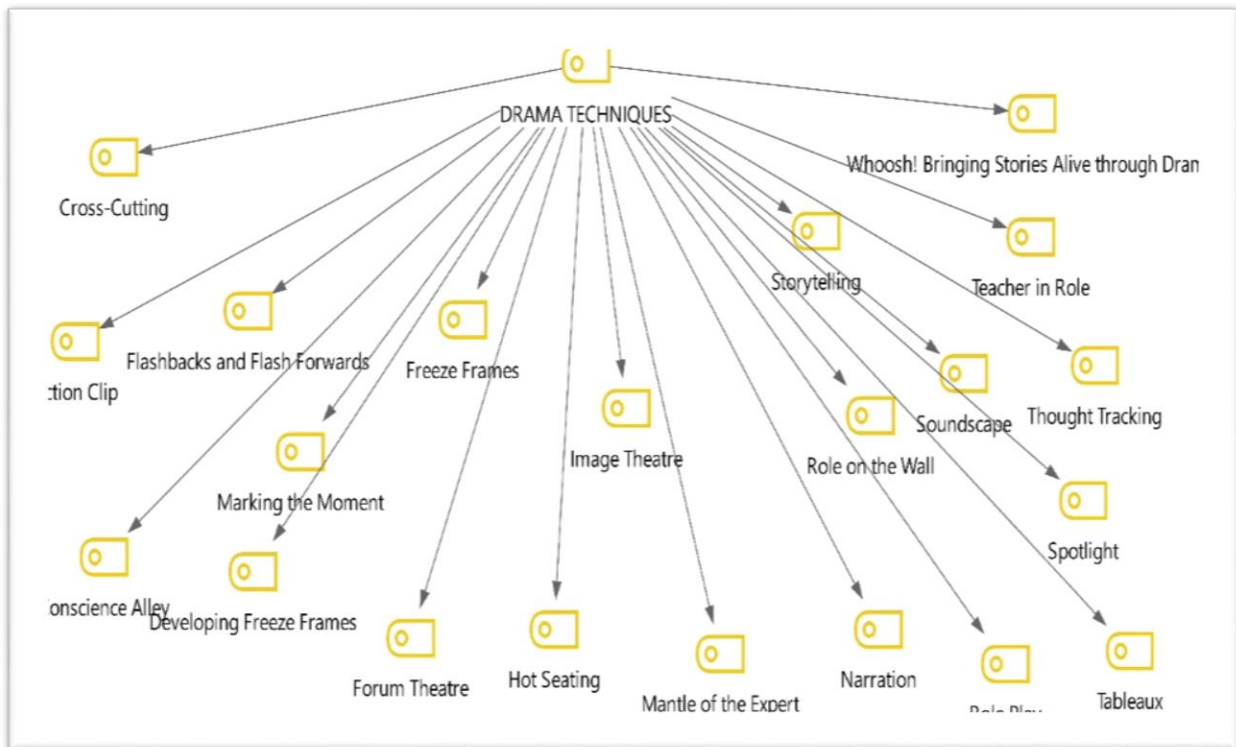
- 1- The production that occurs during the session is the only basis of perception for observation and treatment.
- 2- The psychodramatic process focuses on the present rather than the past.
- 3- Free association gives way to free behavior and interaction, which includes free association with words.
- 4- In classical psychoanalysis, the area of behavior restricted to the sofa or armchair is replaced by the social space. A bare room or stage is used for this purpose.

Psychodrama is based on Moreno's theoretical view based on the concepts of spontaneity, action and creativity (Kaner, 2019). According to Moreno (1977), spontaneity is a force that prepares a person for action in a satisfying way to a new situation. Man is an action-oriented entrepreneurial being. Action is a natural consequence of spontaneity. Where there is spontaneity and action, we can speak of creativity. Psychodrama tries to eliminate

the disruptions in creativity by activating spontaneity through warming in cases where spontaneity and creativity are blocked in people. It helps the individual to establish meaningful relationships with himself and others, enabling him to come from a static, frozen state to an open, active and dynamic state (Kaner, 2019).

After the emergence of psychodrama, many techniques have developed (Figure 1). Some of those: (1) The technique of speaking to an empty chair. (2) *Self-talk technique*: The protagonist expresses his problems by singing a monologue alone in front of the audience, (3) *Self-promotion technique*: The protagonist single-handedly portrays himself, his family members, and all other important people in his life. (4) *Binary Technique*: The protagonist tells his problems; a helper ego enacts what is told on stage. (5) *Technique for self-actualization*: The protagonist enlivens his plans for the future in the presence of auxiliary elements. (6) *Mirror Technique*: The protagonist sits in the audience, a co-ego enacting his problems on stage. (7) *Dream technique*: Instead of verbalizing a dream, the protagonist plays it on stage. First, he lies down, looks like he has fallen asleep for a while, then gets up and starts playing his dream on the stage. (8) *World technique with assistants*: The protagonist enacts his own world on the stage, accompanied by auxiliary egos (Geçtan 1976).

Figure 1. *Drama Techniques*



Source: Figure 1 illustrates all drama techniques.

Today, psychodrama has become a method used by researchers in many fields. It can be thought that the phenomenon of war is an area that can be studied with psychodrama methods, and that the dramatic and traumatic situations caused by war on individuals are portrayed on stage with psychodrama methods, and it can be applied to reveal the psychological attitude of the individual, to express himself and to adapt to the society.

METHOD

Research Model

This study was designed as qualitative research. Qualitative research involves collecting and analyzing non-numerical data (e.g., text, video, or audio) to understand concepts, opinions, or experiences. It can be used to gather in-depth insights into a problem or generate new ideas for research. Qualitative research is the opposite of quantitative research, which involves collecting and analyzing numerical data for statistical analysis.

Qualitative research is commonly used in the humanities and social sciences, in subjects such as anthropology, sociology, education, health sciences, history, etc. (Bhandari, 2022).

Participants

Eight university students, four women and four men, who came to Turkey with immigration from Syria, took part in this study. Eight psychodrama sessions were held with the participants.

RESULTS

Eight psychodrama sessions were held with the participants. The evaluation phase of each session was recorded with the permission of the participants. Recorded conversations were transcribed. In total, fifteen pages of twelve font size were obtained with times new roman font as a word file. Six thousand one hundred and seventy-two words were obtained by removing the repetitions.

Figure 2. Themes, Categories and Codes

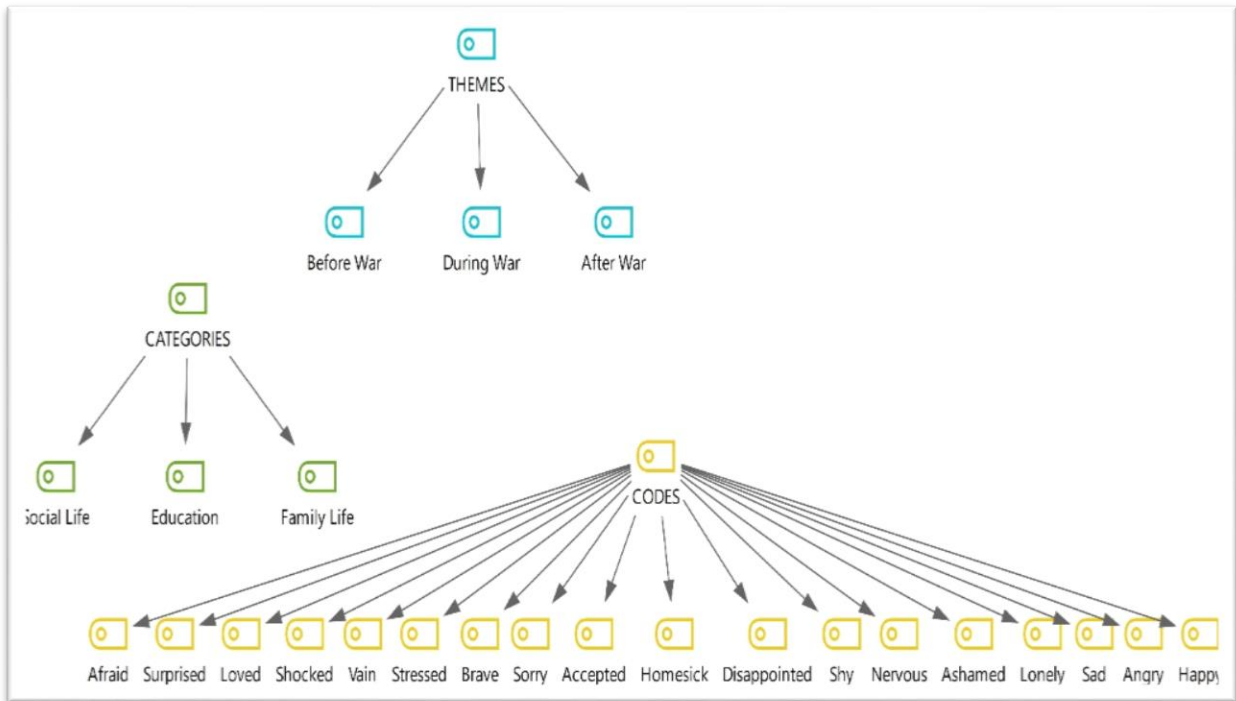


Figure 2 illustrates themes, categories, and codes of this study. The written text was carefully read by three experts. Experts determined the themes, categories and codes. The agreement among experts is eighty-two percent. As a result, three main themes were determined as pre-war, during the war and post-war. Three categories were created under each theme: social life, education life and family life. By looking at figure two, it can be seen that each category is included in a mixed code group.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

War is an undesirable event where people die, are injured, leave their homes and experience very difficult situations. The benefits of psychodrama, then, go beyond merely solving the problem at hand: they develop skills in mental flexibility and social interactivity. Psychodrama is an interaction that helps alleviate the pain of war.

Mankind has been fighting since the day it appeared on the stage of history. People fight each other for food, land, and prestige. However, there is no winner in the war, and it leaves behind death, injury, loss, and destruction. War is an armed conflict between nations, governments, society, or paramilitary organizations such as mercenaries, rebels, and militias. Extreme violence, aggression, damage, and death are common features and are carried out by conventional or irregular military units. War refers to behaviors and characteristics common

to different types of warfare or wars in general. Total war is defined as conflict that is not limited to legitimate military objectives and can result in significant civilian and non-combatant suffering and casualties. Some war researchers believe that war is a universal and ancestral component of human nature, while others believe that war is the result of specific socio-cultural, economic, or ecological conditions.

Psychodrama is a method invented by Jacob Levy Moreno. Basically, psychodrama uses the therapeutic power of theatre. Psyche means "essence" (or "spirit"), it means "of" and drama means "event". As a result, it can be taken literally as "soul drama" or more simply and truly as "what happens to a person in relation to the surrounding environment". It is a sociometric (interpersonal) strategy that requires a relationship between the self and the mundane world of people, objects, and animals. Psychodrama can be used to explore a topic, celebrate something, or embark on a journey of discovery. It is not about finding a solution to a problem or discovering the truth.

Moreno (2022) asks a question: "Who shall survive?" He also answers people who are spontaneous and creative are the winners of this struggle. Psychodrama provides an environment that gives both psychological and physical confidence to its participants. A bullet or bomb, from where it was fired, can mean human life at any time. Those who endure the negative pain of war can express themselves through psychodrama. The benefits of dramatherapy and psychodrama as follows: social, relief from tension, insight and integration, rehearsing a future, distance and empowerment, prevention of suicide and self-harm (Casson, 2004). While clinicians are often riveted by psychodrama and sociometry and recognize its benefits, they don't feel sufficiently trained in the method and are appropriately concerned about using it (Dayton, 2005). The benefits of psychodrama, then, go beyond merely solving the problem at hand: they develop skills in mental flexibility and social interactivity and also self-expression (Blatner, 2000). This study generally focused on psychodrama during the war. Other studies are recommended on how psychodrama during the war affects the participant.

REFERENCES

- Barbera, H. (1980). On the frequency of war: Towards a reconciliation of state sovereignty and world order, *Journal of Political and Military Sociology*, 8 (2), 257-268.
- Bhandari, P. (October 10, 2022). *What is qualitative research? Methods & examples scriber*. Retrieved October 15, 2022, from <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>
- Blatner, A. (2002). *Fundamentals of psychodrama*, Istanbul: Sistem Publishing.
- Blatner, A. (2000). *The Foundation of psychodrama.: History, theory and practice*. New York: Springer Publishing Co.
- Casson, J. (2004). *Drama, psychotherapy and psychosis*. New York: Brunner-Routledge.
- Carbonell, D. M. & Partelano-Barehmi C. (1999). Psychodrama groups for girls coping with trauma. *Int J Group Psychother.* 49(3):285-306. doi:10.1080/00207284.1999.11732607
- Dökmen, Ü. (2005). *Sociometry and psychodrama*, Istanbul: Sistem Publishing.
- Dyton, T. (2005). *The living stage a step-by-step guide to psychodrama, sociometry and experiential group therapy*. Florida: Health Communications, Inc.
- Eroğlu, M. (2020). The psychological effects of ethnic identity, war and migration on children and adolescents, *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 94-105.
- Gectan, E. (1976). Spiritual treatment through theater psychodrama. *Journal of Theater Studies*, 7 (7), 103-112.
- Kaner, S. (2019). Psychodrama-theory, techniques and tools, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23 (2), 457-480.
- Moreno, J.L. (1958). *Fundamental rules and techniques of psychodrama progres in psychotherapy*, Vol III, New York: Grune,
- Moreno, J.L. (1977). *Psychodrama*, Vol I, Becon House Inc.
- Moreno, J. L. (2022). *Who shall survive?* (Trans. Edt. Kırılancı-Şimşek, B.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Pramann R. (2016). Benefits, limitations, and potential harm in psychodrama (training). *CCCU Training in Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*.
- Zur, O. (1987). The psychohistory of warfare: The co-evolution of culture, psyche and enemy, *Journal of Peace Research*, 24 (2), pp. 125-134.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 21. 10.2022	<i>Kabul:</i> 23.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Research Article		
Önerilen Atıf	Uşaklı, H. (2022). Psychodrama applications in war. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 89-94.		

CORUPPTION RISKS IN CONTEXT OF COVID – 19¹

Assoc. Prof. Jordan Deliversky, PhD
University of Library Studies and Information Technologies
deliversky@yahoo.com

Abstract

Healthcare systems are highly vulnerable to exposure to corruption risk, as this is being observed especially in times when high pressure is being applied on the healthcare sector. In times of emergency situations such as involving high public health risks, the healthcare systems are functioning under conditions requiring the involvement of protective mechanisms against bribery in medical related services, public procurement and fraud. Corruption risks in the healthcare sector could apply to national, central or local levels as such risks could involve different types of medical facilities, hospitals or medicalized structures. They could directly involve or be related to access to healthcare and treatment or access to specific medical product or vaccine. Many national legislations have adopted regulations for facilitating national procurement laws allowing public buyers to purchase medical and personal protective equipment faster and easier avoiding heavy administrative procedures. Policymakers developing regulation in procurement system must balance a number of goals. Measures to restrict negative results from corruption practices or even to eliminate corruption activities could involve corruption risk assessment, identifying and protecting vulnerable individuals and communities, as well as introducing transparent and accountable public procurement processes

Key Words: Corruption, healthcare, pandemic, measures, prevention.

INTRODUCTION

World pandemic crises caused by the novel coronavirus (COVID-19) has resulted to transformation of healthcare services distribution mechanisms, medical supply chain pathways, regulatory framework governance and decision-making processes. Governments had to establish flexible mechanisms and solution in order to deal with competition practices, regarding healthcare services delivery, medical supplies delivery, access to medical treatment and directly involving patients/clients - doctor/provider (supplier) relationship. Medicines, medical equipment and medical supplies, especially in times of pandemics, are essential for guarantee high level of functioning of healthcare systems. Unfortunately, in difficult and challenging times when facing threats for human lives and when social and healthcare systems worldwide are functioning under enormous pressure, corruption risks come forward as cases of illegal and informal payments in healthcare sector and negative practices in healthcare supply procurement and distribution have been noticed in some countries.

Corruption undermines good governance, weakens health systems, and violates human rights. Corruption is not limited to a particular type of health system structure. It is present in systems that are public or private, well or poorly funded, and technically simple or complex. (Savodoff WD, Hussmann K., 2006). Even though corruption is a real danger to achieving goals such as better access to healthcare services, or even access of the population to medicines, given its complexity, we still not always obvious what interventions can be most effective in reducing the risk of corruption practices. Practices defined as corruption may vary depending on country and context. A common challenge for many countries is implementing mechanisms to reduce the risk of corruption in the procurement procedures in general and especially in the healthcare sector.

Corruption in procurement is not limited to one location or type of procurement system. It can occur at national or local level, as well as in centralized and decentralized procurement systems. The nature of corruption varies widely between countries. It is important to understand how corruption manifests generally in a specific country

¹ This study was presented as an oral presentation at the "13th International Congress of New Trends in Education" organized by the Association for Excellence in Education and the University of Prizren on 12-14 May 2022.

and then look into the specific sector. In order to address corruption in the health sector effectively, it is crucial to identify and understand the problem within the countrywide context and to design appropriate counter measures. (European Research Centre for Anti-Corruption and State-Building at the Hertie School of Governance, 2013).

Public procurement refers to the acquisition by a government department or any government-owned institution of goods or services. (Transparency International, 2014). Public procurement is the most vulnerable government activity comparing to other services provided by governments. Complex administrative servicing is aimed at facilitating the access to administrative services, reducing costs and deadlines for administrative servicing, assuring its orientation to the needs of citizens and organizations, as well as reducing administrative burdens. (Neykova M., 2017). Corruption and lack of transparency and accountability undermine health by limiting equitable access to health services and financial protection. Corruption practices could increase during COVID-19 crisis based on the fact that legislative norms have been changed to allow flexibility and less complexity when it comes to access to healthcare services, overcoming drug shortage, facilitate medical equipment supply. Corruption can be initiated by the private sector (either directly or through agents) – the supply side – or by a government official – the demand side. More subtle forms of corruption occur when bribes are used to manipulate budget allocations and project selection, even before the contracting process begins, through the manipulation of eligibility criteria in the tender documents, or having technical specifications that are biased and without merit (Transparency International, 2014).

Good procurement should meet public needs, secure value for money for the people and be fair to bidders. Often public procurement procedures are complex and in many countries the transparency of the process has been ensured by legal regulatory framework, as various reform initiatives could integrate competition and transparency within the procurement phases. Many national legislations have adopted regulations for facilitating national procurement laws allowing public buyers to purchase medical and personal protective equipment faster and easier avoiding heavy administrative procedures. Policymakers developing regulation in procurement system must balance a number of goals. Of those goals, experience has shown that competition, transparency and integrity are probably the most important. If a government's procurement system reflects all three elements, the system is much more likely to achieve best value in procurement and to maintain political legitimacy. (United Nations Offices on Drugs and Crime, 2013).

PROCUREMENT OF MEDICAL EQUIPMENT

Procurement in healthcare involves the purchase of products, supplies, equipment and related services. Markets for medical devices and pharmaceuticals have some special characteristics that influence the functioning of these markets and have an impact on the risks for corruption, such as: patented products, close relationship between industry and providers in the development of new goods, as the high stakes involve taking into account the Research and Development (R&D) intensive nature of the industry.

Corruption can occur at all stages of the public procurement process: in the pre-tendering phase, (during the process of assessment and tender design); in the tendering phase (as part of the bidding and awards process); and in the post award phase (during implementation and monitoring). Procurement cycle includes different phases among which: procurement planning, procurement invitation process, as well as contract award and performance. The phase of procurement planning is where procurement entities determine their needs in terms of goods and services, as requirements have to be set during this phase of the process. Tender invitations process regarding some characteristics could be determined as especially vulnerable to corruption activities as at this phase is where products or service specifications and criteria for evaluation could be related to favour a particular supplier or service provider. At this phase it is also possible specific elements to be drafted in order to emphasize weaknesses of a particular competitor.

Corruption and lack of transparency and accountability undermine health by limiting equitable access to health services and financial protection. Health crisis and emergencies have required swift action as in times of global pandemic corruption impedes life-saving resources from reaching people in need. Corruption risks can be a major concern for hospitals and other medical or healthcare structures struggling to cope with COVID-19, since they face shortages in staff and equipment. To facilitate the timely availability of the medical supplies, required to respond to the coronavirus emergency, the European Commission has created a platform for member states

to share information and support dialogue for building capacity and obtaining co-operation in overcoming shortage of medical supplies and equipment. In order to minimize main factors leading towards corruption causing negative effect on public procurement procedures, the European union has introduced public procurement framework applicable especially in cases of urgency and extreme urgency. The European public procurement framework provides all necessary flexibility to public buyers to purchase goods directly linked to the COVID-19 crisis. Corruption is a risk factor not only in times of emergency situations related to public health and in the context of pandemics, but it is also a major concern for hospitals and medical facilities as well as for structures providing healthcare services. Corruption puts in danger the exercise of fundamental human rights and the equal access to health care, as the access to care is a key aspect of the right to health. Respecting principles of integrity, transparency, accountability, fairness, efficiency and professionalism throughout the procurement process will minimize corruption risks and maximize the chance that the economic, social, environmental and political benefits of public procurement. These principles underpin and provide guidance on the essential standards to be met and elements needed to help ensure procurement systems are corruption free.

DRUGS AND VACCINES SUPPLY

Scientists and researchers are developing drugs and vaccines to prevent the spread of the coronavirus but also to limit the negative effects, circumstances and results from COVID-19. Vaccine development is a complex and lengthy process, which normally takes several years. Regarding the enormous pressure under which healthcare systems around the world are functioning during the pandemic, at European level a regulatory mechanism has been introduced related to the development of more efficient, safe and effective vaccine against COVID-19. An EU Vaccine Strategy has been implemented for achieving acceleration in the development, manufacturing and distribution of vaccines against the novel coronavirus. The European union strategy for COVID-19 vaccines introduces mechanism where the European Commission itself enters into agreements with individual vaccine producers on behalf of Member States.

To overcome difficulties and challenges faced in times of public health crisis, it would be necessary to increase the capacity, authority and public accountability of State institutions entrusted with regulatory and control functions in relation to the management of public resources. The World health organization has established a global strategy and preparedness plan to allow fast activation of research and development activities during epidemics. It aims to accelerate diagnostics, vaccines and therapeutics for COVID - 19 by improving coordination between scientists and global health professionals, accelerating the research and vaccination development process, and establishing new norms and standards to learn from and improve upon the global response.

The urgent demand for a vaccine may create opportunities for corruption that are likely to impede public health efforts. This risk is particularly pronounced when supplies are limited, and demand is high, as it is the case during a pandemic. In public health crisis, corruption risks in procurement are amplified by the urgency of needs, required flexibility and requested speed. The demand for a particular medical product (drug or vaccine) or healthcare service could increase the corruption risk through the entire procurement cycle, creating negative spot in all phases of the procurement procedure. During the pre-bidding phase the corruption risks could mainly be related to tender documentation or actions towards favor a particular bidder, while in the bidding phase itself – risks could be emphasized as receiving bribes. During the post bidding phase usually the risk factors involve fulfilling contract agreements, invoicing or even the delivery process itself. The adoption and implementation of special anti-corruption measures could provide the necessary integrity, transparency and accountability which could lead to minimizing and preventing corruption risks during public health emergency situations. The creation of a specialized body with a strong anti-corruption mandate to oversee the prioritization, distribution and monitoring of vaccine programs, as well as related public policy, can act as a critical oversight body during a public health emergency.

MEASURES TO REDUCE CORRUPTION RISKS

Eliminating competition in government purchases, and focusing on the tools which can help maintaining open and fair competition might result to positive impact on corruption risk minimization. Regulative measures and legal actions on implementing additional internal legislative norms could further facilitate the limitation and reduction of corruption risk, in addition to the fact that a significant number of legal acts have been adopted that govern different aspects of the provision of administrative services (Neykova M., 2018). A key assessment tool

for measuring vulnerability to corruption is a control system review or risk assessment. Control systems are the internal operational processes by which an organization makes decisions and uses resources to perform its mission. A control system review can help measure discretion, accountability, transparency and enforcement. Corruption in the health sector and especially in relation to public procurement activities could have severe consequences on the access to, quality, equity and effectiveness of health care services. That is the reason why adequate measures and mechanism for detection limitation and prevention of corruption risk and corruption practices have to be placed in the focus of attention.

Possible measures and actions which could result to providing positive impact may include:

- 1- Introducing appropriate legislative measures especially designed to minimize and prevent corruption risk in healthcare sector during public health emergency situations could have positive impact on reducing corruption risks. Strengthening anti-corruption laws and policies could provide long-term effective results in detection and prevention risks in health emergency situations.
- 2- Development and enforcement of educational programmes dedicated to successful anti-corruption teaching and training of administrative personnel, government members, public servants, members of legislative bodies, personnel providing services to national and regional level and stakeholders directly involved in procurement procedures in healthcare sector could lead to prevention of corruption activities and capability of distinguish and properly acting toward corruption activities.
- 3- Enforcement of effective Corruption Risk Assessment mechanism, guidelines and tools for detection, prevention and combating corruption risk factors and practices in healthcare sector could lead to reduce the negative public view of healthcare services environment caused by currently existing social disbalances related to access to healthcare services.
- 4- Transparent and accountable public procurement processes during pandemic could ensure minimization of corruption risk, for benefit and protection of public health values and preventing main factors leading to disproportions and inequalities.
- 5- Introduce training policies and programmes for health professionals could result to high quality of healthcare services provided by professionals working in corruption-free environment.
- 6- Simplifying the administrative procedures required for the public to be able to receive health care services, diagnostic screening, preventive actions and treatment services, could act as healthcare system strengthening factor for obtaining efficacy and safety for obtaining better healthcare services providing environment.

CONCLUSION

Corruption lowers public sector efficiency and effectiveness. Corruption is a complex phenomenon and it might be caused by weak governance system performance and management. Preventing corruption requires a systemic approach based on both rules and values with a comprehensive strategy. Corruption prevention and control require strong and authentic political commitment, sufficient knowledge of the health sector, and resources to implement strategies and interventions (Holmberg S, Rothstein B., 2011). Strengthening the capacity of public officials and institutions to promote integrity and transparency is of significant importance. Regarding the corruption risks in the context of COVID-19 the Group of States against Corruption (GRECO) has consistently recommended specific anti-corruption and governance tools focusing on transparency and accountability. The Council of Europe Civil Law Convention on Corruption requires States Parties to provide for effective remedies for persons, both natural and legal persons, who have suffered damage as a result of acts of corruption, to enable them to defend their rights and interests, including the possibility of obtaining compensation for damage.

Corruption in healthcare may be provoked by weaknesses in the healthcare system (low salaries, relatively low levels of healthcare spending or research budgets, close ties between the industry and healthcare providers) or flaws and loopholes in healthcare supervision, anti-corruption legislation or judicial effectiveness. Integrity violations and misuse of rights and opportunities depend on personal motivations, norms and values. In regards to public procurement in healthcare there are various ways to implement anti-corruption measures as mandatory or as discretionary. Corruption control can also be included as a goal of procurement regulation. Administrative measures are measures which may not be specifically required by legislation, but which are permitted under the exercise of executive discretion may be of positive impact on fight against corruption. Regulatory tools are the obligatory measures, which must be imposed where corrupt activity is found to have

occurred, administrative methods for combating corruption may be more effective, as healthcare should be driven by a constant focus on delivering outcomes that truly matter to patients. The starting point for achieving value is to measure outcomes. The measures to address corruption range from national laws and guidelines to international and multilateral binding instruments.

Improving the legislation in the field of control and sanctioning activity of the administration with a view to limiting the possibilities for corruption practices, as well as creating model formats for public interaction between policy and business at the local level, aiming at the establishment of impartial rules for economic activity, may result to ensuring healthy and fair competition. A useful tool to decrease, reduce and even prevent corruption is without any doubt an investment in people's education, training and development, focusing on forming an impact on the way people think, act and respond to corruption activities. An introduction of behavioral approach with an emphasis of cultivating a cultural integrity is a main approach of successful anti-corruption educational activities. Achievements resulting to prevention of corruption influenced by behavioral factors, could be supported by proper ethics management. When focusing on limitation or prevention of corruption in public services, some of the main ethical standards and guidelines could be introduced into the training process. Ethical standards have to be clear and practical as they have to be applied as public service guide.

REFERENCES

- Council of Europe. (2013). *Parliamentary assembly, Resolution 1946, Equal Access to health care*.
- Doshkov I. (2017). Management of horizontal integrated structure of companies providing healthcare services. *Health policy and Management*, 1, pp. 67-68 [in Bulgarian]
- Doshkov I, Deliverska M. (2017). *Key factors in the management of horizontally integrated structure of medical services companies*. J of IMAB, Jan-Mar;23(1), pp. 1451-1452. DOI: 10.5272/jimab.2017231.1451.
- European Commission. (2013). *Study on corruption in the healthcare sector*, pp. 9 (HOME/2011/ISEC/PR/047-A2)
- European Commission. (2020). Communication from the Commission to the European parliament, the European council, the council and the European investment bank. *EU Strategy for COVID-19 vaccines* COM, 245 final, pp. 3
- European Research Centre for Anti-Corruption and State-Building (ERCAS) at the Hertie School of Governance (2013), *Advanced policy paper for discussion in the European Parliament, The good, the bad and the ugly*. Controlling Corruption in the European Union.
- GRECO. (2020). *Corruption risks and useful legal references in the context of COVID-19*. 4, 15 April 2020
- Holmberg S, Rothstein B. (2011). Dying of corruption. *Health Econ Policy Law*, 6, pp. 529-47.
- Neykova M., (2017). Changes in the administrative procedure code and principles of the complex administrative servicing. *Globalization, the State and the Individual*, 2(14), pp. 79-83.
- Neykova M., (2018). Analysis of the Regulatory Framework Governing the Administrative Service, *World Science*, June (8), pp. 46 – 50, DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5893
- Savedoff WD, Hussmann K (2006), *Why are health systems prone to corruption?* Transparency International, Global Corruption Report 2006. London, UK: Pluto Press; 2006
- Transparency International (2014), *Curbing corruption in public procurement. A practical guide, 2014*.
- Tutunarov., H. (2020). Communication and information problems during a state of emergency. Fake news and influencers during a pandemic, *Information literacy & Intellectual property*. Za bukvite, O pismenah - 2020, ISBN: 978-619-185-406-6 [in Bulgarian]
- United Nations Offices on Drugs and Crime (2013), *Good practices in ensuring compliance with article 9 of the United Nations Convention against corruption, 2013*.
- United Nations Office on Drug and Crime. (2020). *COVID-19 vaccines and corruption risks: Preventing corruption and distribution of vaccines*. Available at: <https://www.unodc.org/documents/corruption/COVID->

19/Policy_paper_on_COVID-19_vaccines_and_corruption_risks.pdf

World Health Organization. (2020). *R&D blueprint and COVID-19*. Available at www.who.int/teams/blueprint/covid-19

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 30. 04.2022	<i>Kabul:</i> 24. 11.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Research article		
Önerilen Atıf (Citation)	Deliversky, J. (2022). Corruption risks in context of COVID – 19. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), pp. 95-100.		

RESMİ VE ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA HİBRİT EĞİTİM UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK
K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi
hakantoytok@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3638-1901

Filiz ÖZTAŞ
Adana Milli Eğitim Müdürlüğü
filizoztas9907@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6491-2389

Özet

Bu çalışmanın amacı. Hibrit eğitim uygulamaları adı altında çevremizde hangi modellerin kullanıldığı noktasında kamu ve özel okul yöneticileri görüşleri ile ortaya konulmasıdır. Araştırmada okul yöneticilerinin Hibrit uygulamaları konusunda fikirlerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışma olup olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın grubu 2021 -2022 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ve Çukurova ilçesinde bulunan özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmadaki çalışma verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticileri gelişen ve değişen dünya karşısında teknolojiyi eğitim ortamına dahil edilmesinin kaçınılmaz olduğunu, resmi okullarda Hibrit uygulama olarak sadece pandemi döneminde EBA ve Zoom üzerinden uygulama yapıldığı, özel okullarda ise hem pandemi döneminde hem de pandemi sonrasında hibrit eğitim modeline yakın dijital platformlarda eğitim yaptıkları sonucunda ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, hibrit eğitim, e-öğrenme, dijital eğitim.

INVESTIGATION OF HYBRID EDUCATION APPLICATIONS IN OFFICIAL AND PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of public and private school administrators at the point of which models are used in our environment under the name of hybrid education applications. In the research, it is a qualitative study to determine the opinions of school administrators about Hybrid applications, and it was carried out in a phenomenology pattern. The study group of the research consists of 20 school administrators working in private and public education institutions in Adana province Seyhan and Çukurova in the 2021-2022 academic year. Research data were collected through an interview form consisting of semi-structured questions. Research data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, school administrators stated that it is inevitable to include technology in the educational environment in the face of the developing and changing world. In addition, it has been seen that EBA and Zomm applications are used as hybrid applications in public schools only during the pandemic period. It has been reached as a result that private schools provide education on digital platforms close to the Hybrid education model both during the pandemic period and today.

Key Words: Blended Learning, hybrid education, e-learning, digital education.

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen evren karşısında teknolojinin de her alanda gelişmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu gelişmenin eğitim alanında da yaşanması ile birlikte öğretmenler ve öğrenciler içinde birçok dijital materyal kullanımına gereksinim duyulduğu görülmüştür. Bu değişime eğitim alanında da ayak uydurmanın kaçınılmaz bir zorunluluk olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda teknolojinin eğitime dâhil edilmesi, etkili öğrenme açısından öğrencilere ve öğretmenlere yeni imkânlar kaynaklar sağlayarak öğrenme kavrama anlamında bilgiye basit, hızlı ve güvenli bir şekilde erişmelerini sağlayarak öğrenmeyi olumlu anlamda pekiştirdiği düşünülmektedir.

Dünyada teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim kurumları da bu noktada teknolojik gelişmeleri daha etkili ve verimli kullanılabilmek için yeni ve farklı araştırma içerisine girerek eğitim kalitesini artıma çabasında olduğu görülüyor. Daha önceki yıllarda televizyon, radyo ve posta ile desteklenmeye çalışılan uzaktan eğitim araçları günümüzde meydana gelen değişimle çok daha fazla imkânlar sunmaktadır. Son yıllara baktığımızda hem ülkemizde hem de dünya genelinde eğitim alanında dijital öğrenme kullanım açısından artış gösterdiği görülmektedir (Eren, 2021; Meriçelli ve Uluyol, 2016). En önemlisi bu dijital öğrenme araçlarının verimli ve etkili bir biçimde faydalanabilmek için doğru bir şekilde planlama yapmanın gerektiğinde düşünülmektedir (Korucu & Kabak, 2020). Bilimsel çalışma literatüründe eğitim öğretim bünyesinde birçok dijital öğrenme biçimleri kullanılan teknolojilerin verimliliği tartışılmış ve raporlanmıştır.

Dijital öğrenme ile yüz yüze öğrenme birbiri ile harmanlanarak öğrenme süreci hızlandırılmış ve öğrenmeyi artırmak anlamında bu kavramlar önem kazanmıştır. Buna bağlı olarak da hem dijital eğitim hem de klasik eğitim-öğretim uygulamaları farklı modeller ile yaygın hale geldiğini görüyoruz. Uzaktan öğretim için en büyük sorun sosyal etkileşimin düşük olmasıdır. Bu durumda sonuç olarak öğrencilerde bazı motivasyon eksiklerinin oluşabileceği düşünülmektedir. Yüze yüze öğretimde ise öğrenciye esnek zamanlama sunamaması öğrenenin haftanın her günü sınıfta bulunma zorunluluğunda bırakması gibi olumsuz durumlar sonucunda eğitim araştırmacıları yeni bir model arayışına girmiştir. Bu arayışın çıktısı olarak hibrit eğitim ya da harmanlanmış eğitim olarak adlandırılan modellerin geliştiğini görüyoruz (Yolcu, 2015). Hebecci'ye (2015) göre, karma öğrenme farklı iki öğretim yaklaşımının güçlü yönlerini alıp harmanlayarak eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesinin sağlanması tanımlanabilir.

Eğitim öğretim süreci içerisinde en etkili ve verimli yöntem, eğitimin tek başına ne klasik eğitim yöntemlerinin ne de sadece dijital tabanlı öğrenme yöntemlerinin uygulanmasıdır. Asıl olması gereken her iki yaklaşımın da öne çıkan yanlarını alarak bu yaklaşımları bir arada harmanlayarak kullanmaktır (Gülbahar, 2005). Yüz yüze öğrenme ile dijital tabanlı yöntemlerin tek başlarına eğitim öğretim süreci içerisinde kullanılmasında ortaya çıkan sınırlılıklara karşı çözüm olarak bu yöntemlerin harmanlanması önerilmektedir. Bu durumda, öğrencinin gereksinimleri boyutunda dijital tabanlı ve çevrimiçi öğrenme etkinlikler geleneksel öğrenme ortamlarının vazgeçilmezi olduğu düşünülmektedir (Pesen & Oral, 2016). Eğitim kurumlarında öğrenme ortamlarının verimli ve etkili yürütülmesi ve zamanın etili kullanılması bağlamında Hibrit öğrenme modeli esnek öğrenme sağlayarak öğrenci tarafından tercih ediliyor olmasının olumlu yönde fayda sağladığı görülmektedir (Korucu & Kabak, 2020). Türkiye'de Hibrit öğrenme konusunda Delialioğlu (2004) doktora tezi çalışmasında dijital tabanlı eğitim ortamında deneysel bir çalışma yürütülmüştür. 50 öğrenciden elde edilen nicel bulgular bilgiyi akılda tutma ve ders içeriğine karşı yaklaşım yönünden anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmektedir. Online olarak öğrencilere ulaşım imkanı sunularak, işbirlikçi öğrenmenin, öğrencilerin Hibrit öğrenme uygulamasında olumlu bir imkan sunmaktadır.

Bu görüşler bağlamında eğitim ortamlarında dijital tabanlı yaklaşımları içerisine alan, öğrenciye kendi öğrenme hızında öğrenme imkânı sağlayan, bilgiye dilediği kaynaktan ulaşmalarına olanak veren, öğrenciye sınıfın bir parçası olduğunu unutturmadan eğitim ortamına bağımlı kalınmadan ve klasik ve online iletişimin yararlı yanlarını alarak karma öğrenme (blended learning, hybrid learning). Ortamlarının değer kazandığını görmekteyiz. Hibrit öğrenme, öğrencilerin yer, zaman, yöntem ve öğrenme hızları üzerinde belirli düzeyde kontrol sahibi oldukları ve büyük ölçüde online ortamda gerçekleşen; fakat aynı zamanda evleri dışındaki fiziksel bir ortamda öğrenmenin yönlendirilmesi ile hem yüz yüze hem de online olarak öğrenmeye devam ettikleri; her öğrencinin öğrenme sürecinde keşfettiği yeni bilgi ve becerileri bir araya getirerek bütünleşmiş bir öğrenme deneyimi sunduğunu görüyoruz.

Hibrit modeller ile öğrencilerin hem yüz yüze hem online eğitim görebildikleri eğitim modeli birçok ülkede uygulandığı görülmektedir. Geleneksel eğitim modelini çevrimiçi eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi yani harmanlandığı kullanılan teknolojilerin yanında farklı eğitim felsefelerinin geleneksel öğrenme metodlarının kullanılması ile geleneksel eğitim modelleri desteklenerek öğrenme hızı ve kalitesinin artırıldığı düşünülebilir. Literatürde hibrit eğitim ve öğrenme diğer adı ile harmanlanmış karma öğrenmenin; eğitim ortamında esneklik, öğrenme seviyesinde artış, kalıcılık, öğrenmeye ilginin artması, kaliteli etkileşim, ekonomiklik gibi avantajlarının olduğu görülmüştür (Yapıcı & Akbayın, 2013).

Araştırmalarda Hibrit eğitim ve öğretim modelleri üzerinde durulmaktadır: Esnek model (Flex model), Seçimli model (A la carte model), Zenginleştirilmiş sanal model (Enriched virtual model), Bireysel rotasyon modeli,

İstasyon rotasyon modeli, Laboratuvar rotasyon modeli ve evde ders okulda ödev modeli (flipped classroom). Diğer bir adı ise ters yüz edilmiş eğitim modeli olarak ifade edilmektedir. Bu modellerden ters yüz edilmiş eğitim modeli literatürde 2000’li yıllardan bu yana önemi korumuş hem dünyada hem de ülkemizde son yıllarda popülerleşmiş ve hemen hemen her alanda kullanım alanı bulmuştur (Demiralay & Karataş, 2014).

Özellikle Covid -19 salgınından sonra tüm dünyada okullarda uygulanması beklenen Hibrit eğitim ve öğrenme modeli dijital ve klasik eğitim tarzını harmanlamış ve örgün eğitime karma bir bakış açısı getirmiş Hibrit eğitim yaklaşımı harmanlanmış öğrenme adı altında birçok eğitim ortamında tercih edildiği görülmektedir. Ülkemizde ise EBA üzerinden ders videoları yüklenmesi ve öğretmenlerin aynı portaldan ve zoom üzerinden online olarak ders yapıldı pandemi sürecine göre belli zamanlarda online diğer zamanlarda ise yüz yüze olarak ve yine pandemi seyrine göre belirlenen zamanlarda ise çevrimiçi ve yüz yüze olarak harmanlandı. Pandemi döneminde hibrit eğitim modelini çok sık duyarak uygulamaların önem kazandığı görüldü. Ülkemizde bazı özel okullarda ve bazı üniversitelerde Hibrit uygulamalara benzer farklı web tabanlı eğitim modelleri uygulamaya konulduğu ve halen de bu dijital eğitim modelleri klasik eğitime yardımcı olması adı altında uygulanmaya devam ettiği görülmüyor.

Pandemi sürecinde eğitim hayatına giren online öğrenme modeli pandemi geçse de devam edip yüz yüze dersin içinde de dersin dışında da online olmak üzere hem okul içi hem okul dışı çalışmalarının bilinçli ve zamanı etkili kullanması adına önemli olduğu görülmektedir. Bu önemle bu bilinçte olması gereken eğitim sistemine ilişkin eğitim kurumlarının ne gibi hazırlıklarının olduğu bu konuya ilişkin eğitim kurumlarının bir alt yapı olup olmadığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu bağlamda dünyaca bilinmekte olan Hibrit eğitim modelleri açısından özel ve kamu eğitim kurumlarında Hibrit eğitim (Harmanlanmış öğrenme) modellerinin kullanılması noktasında bir farkındalığının ve uygulamanın var olup olmadığı bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırmada elde edilen veriler hem alan yazındaki bir boşluğu doldurması açısından hem de aynı zamanda bundan sonraki araştırmacılara konu olması bağlamında önem teşkil etmektedir.

Araştırmada resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerinin alınması için aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Hibrit eğitim ve öğrenme nedir?
- 2- Uygulamada olan hibrit eğitim modelleri nelerdir?
- 3- Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeli nedir?
- 4- Türkiye’de MEB tarafından her hangi bir hibrit çalışma planı var mı?
- 5- Adana Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde resmi ya da özel eğitim kurumlarında Hibrit eğitim ve öğretim modeli uygulanıyor mu?
- 6- Gelecekte eğitim sistemlerinde hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemini nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgu bilim araştırmaları belirli bir zamanda ve belirli bir bağlam içerisinde, insanların dünyayı nasıl deneyimledikleriyle ilgilenmektedir (Bloor & Wood, 2006; Çilesiz, 2011). Olgubilim deseni ile farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları incelemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Desenin dayandığı temel varsayımlar da bu anlamın keşfedilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmada olgubilim desenin kullanılması amacı ise: Hibrit eğitim modeli olgusunun “yaşanmış deneyimlerin” nasıl anlamlandırıldığı araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu da amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitli yöntem ile belirlenen 10 resmi ve 10 özel okul olmak üzere toplam 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişken Adı	Değişken Türü	N	%
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
Mesleki Kıdem	10-20 Yıl	12	60
	21-30 Yıl	6	30
	31 Yıl ve Üzeri	2	10
Okul Durumu	Resmi Kurum	10	50
	Özel Kurum	10	50
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	5	25
	Ortaokul	5	25
	Lise	10	50
Görevi	Okul Müdürü	10	50
	Müdür Yardımcısı	10	50
Toplam		20	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım & Şimşek 2008). Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise araştırma konusunun derinleştiren açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sorular aşağıda yer almaktadır.

- 1- Hibrit eğitim ve öğrenmeye hakkında bir bilginiz var mı? Varsa açıklayınız.
- 2- Uygulamada olan herhangi bir hibrit eğitim ve öğretimine şahit oldunuz mu? Olduysanız açıklayınız.
- 3- Hibrit eğitim ve öğretim için birçok model vardır. Bunlardan birisi ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelidir. Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeline ilişkin bir bilginiz var mı? Varsa açıklayınız.
- 4- Türkiye’de MEB tarafından herhangi bir hibrit çalışma ya da planlamanın olup olmadığı noktasında bir bilginiz var mı? Varsa açıklayınız.
- 5- Adana Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde resmi ya da özel her hangi bir kurumda hibrit eğitim ve öğretim modeli uygulanıyor mu? Açıklayınız.
- 6- Gelecekte eğitim sistemlerinde hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadaki amaçlanan hedeflere ulaşabilmek amacıyla gerekli verilerin toplanma sürecinde yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme öncesi araştırmaya katılacak yöneticilere ön bilgilendirme yapılmış ve onam formu imzalayarak gönüllü olmayı kabul eden yöneticiler araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

Araştırmada katılımcıları tanıttıcı bulguların yer aldığı birinci kısmın değerlendirilmesinde betimsel analiz, araştırma problemlerini oluşturan soruların yer aldığı ikinci kısmın değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde veriler dört aşamada analiz edilmiştir:

- 1- Verilerin kodlanması,
- 2- Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
- 3- Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- 4- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri kodlamada Yönetici görüşlerini belirtmek üzere MR (resmi okul müdürü), MÖ (özel okul müdürü), MYR (resmi okul müdür yardımcısı), MÖY (özel okul müdür yardımcısı) kodları kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliği; tutarlılık, inandırıcılık, genellenebilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile sağlanmaktadır. Çalışmaların inandırıcılığı için veriler katılımcı teyidine sunulmuş, değerlendirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik arttırmak için araştırma soruları açık ve net

yazılmıştır. Etik kurallar gereği katılımcıların isimleri kodlanmıştır. Araştırmının geçerliliği için katılımcıların onayı, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı araştırmacının ön yargılardan uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur (Frankel & Wallen 2006).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Hibrit eğitim ve öğrenme, kavramını nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Hibrit eğitim ve öğrenme hakkında bir bilginiz var mı? Varsa açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yönelik katılımcı görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık Tanımlamalarına İlişkin Görüşleri

Bulgular	Katılımcılar	N
Hibrit eğitim yüz yüze ve online eğitimin birlikte yürütüldüğü modeldir.	MYR.1, MYR.4, MYR.1,MYÖ.2, MR.5, MR3, MYR.2, MÖ.5, MÖ.3, MÖ.2, MYÖ.4, MYÖ.1	12
Pandemi döneminde uygulanan eğitim modeli modeldir.	MYR.3, MR.4, MÖ.1, MÖ.2,	4
Hibrit eğitim daha önce duymadım.	MR.1,	1
Karma eğitim modelidir	MYR.5, MYR.1,	2
Dijital öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin harmanlanmasıdır.	MÖ.4, MYÖ.5,	1
Yarı zamanlı eğitim öğretim modelidir.	MYÖ.3	1

Tablo 2’ye göre okul yöneticilerinin Hibrit eğitim modelini dört farklı şekilde tanımladıkları görülmüştür. En fazla tekrar eden Hibrit eğitim yüz yüze ve online eğitimin birlikte yürütüldüğü modelidir. Hibrit eğitim modelinin karma eğitim modeli olması ve yarı zamanlı eğitim modeli olması tanımı olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri Hibrit eğitim modeline yönelik tanımlamaları genel anlamda bir tanım altında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin Hibrit eğitim modeli tanımlarına ilişkin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

Online eğitim ve yüz yüze eğitimin karma bir şekil almış modelidir(MÖ.2)

Sınıf içerisinde yüz yüze öğretim ortamına katılamayan öğrencilerin teknolojik araçlar vasıtasıyla, uzaktan öğretim yöntemleriyle derse dahil olmasıdır. Böylelikle hem yüz yüze hem online öğrenmeyi bir araya getiren sistem olmuş olur (MR3).

Dijital öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin birlikte harmanlanmasıdır(MÖ.4).

Hibrit eğitim online ve yüz yüze yapılan, karmadan oluşan bir eğitim modelidir (MYÖ.1).

Var. Pandemi sürecinde uyguladım, derslerin hem yüz yüze hem online şeklinde verilmesidir(MYÖ.2).

Evet bilgim var. Yarı zamanlı eğitim ve öğretim modeli olarak bence pandemi ile birlikte yararlı olabileceğini düşündüğüm bir model(MYÖ.3)

Hem online hem yüz yüze eğitimin birlikte kullanılması şeklidir. Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı, durumlarda avantaj sağlayabilir. Ancak öncelik yüz yüze eğitim olmalı(MYÖ.5).

Pandemi döneminde kullanılan karma eğitim online ve yüz yüze eğitim olarak biliyorum(MR.3).

Duydum. Pandemi döneminde uygulanan bir yöntemdir(MR.4).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin uygulamada olan her hangi bir hibrit eğitim modelinin varlığını belirlemek amacıyla katılımcılara “Uygulamada olan her hangi bir Hibrit eğitim ve öğretimine şahit oldunuz mu? Olduysanız açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Uygulamada Olan Hibrit Eğitim Modellerine İlişkin Görüşler

Bulgular	Katılımcılar	N
Pandemi döneminde EBA ve Zoom üzerinden yapılan uygulama Hibrit uygulamaya benzetilebilir.	MR.1,MR2, MR.3, MR4, MR.5 MYR.1, MYR.2, MYR.3, MYR.4, MYR.5	10
Okulumuzun satın alarak alt yapı oluşturduğu platformlardan uygulandı.	MÖ1, MÖ.2, MÖ.3, MÖ.4, MÖ.5 MR.1, MR.2, MR.3, MR.4, MR.5	10

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin özel okul ve resmi okul olarak % 50 oranda, 2 farklı eğitim öğretimde uygulanmış ve uygulanmakta olan, Hibrit model uygulamasına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Pandemi döneminde yarı zamanlı dijital platformdan yarı zamanda yüz yüze derslerimiz olmuştur.(MÖ.1).
Okulumuzda Hibrit eğitim modeli olarak UBD adlı tasarım tabanlı eğitim modeli uygulanmıştır. Okulumuzda Hibrit eğitim modeli olarak Ters yüz edilmiş eğitim modeli uygulanmaktadır(MÖ.2)
Okulumuzda Yüz yüze dersler ile birlikte Metodbox ile yapay zekâ tabanlı öğrenme modelini kullanarak eğitim öğretim yapmaktayız. Tam olarak Hibrit eğitim uygulaması olarak tanımlayamam da benzetebiliriz(MÖ3).
Okulumuzda de yeni bir görüntülü konuşma platformu geliştirdik ve iki yıldır Metodbox uygulamasını kullanmaktayız. Okulumuz, bu uygulamaya ek olarak yeni bir uygulama geliştirdi 'SeeMeet' adı uygulama Evet. Pandemi döneminde yarı zamanlı olarak okula ait dijital platformdan öğrenciler okula gelmediği dönemlerde evde online olarak derse katılabiliyorlardı. Böylece derslerden geri kalmıyorlardı (MÖ.4).
Covid salgını süresince bazı dersler yüz yüze bazı dersler online yapıldı (MR.3).
Resmi ve özel eğitim kurumlarında Pandemi döneminde uygulandı (MR.1).
Çalıştığım kurumda pandemi döneminde pandemi süreci devam edene kadar (MYÖ.4).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Hibrit eğitim ve öğrenme modellerinden olan Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelini nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara "Hibrit eğitim ve öğretim için birçok model vardır. Bunlardan biri ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeline ilişkin bilginiz var mı? Varsa açıklayınız?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya yönelik katılımcı görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme Modeline İlişkin Görüşler

Bulgular	Katılımcılar	N
Öğrencilere ders içeriklerinin dijital ortamda izletilmesi, sınıfta ders içerikleri ile alıştırmalar yapılması.	MÖ.5,MYÖ.4, MYÖ.1,MR.5,MR.4,	5
Evde ders Okulda Ödev Uygulamasıdır	MR.5, MR.2, MYÖ.3	3
Hiçbir fikir yok.	MÖ.1, MÖ.2, MÖ.4MÖ.3	12

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan resmi ve özel okul yöneticilerin, birbirine yakın 2 farklı Hibrit modellerinden olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğretim modeli uygulamasına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin dijital bir platformdan ders içeriklerinin öğrencilere ulaştırılarak öğrenmenin evde sağlanması, okulda ise bu ders içeriklerine ilişkin alıştırmaların okulda yapılması şeklindedir(MÖ.5).
Ters yüz öğrenme öğrenciler dersten önce işlenecek konu hakkında araştırma yapıp, sınıf ortamında grup çalışmasında öğrencilerden beyin fırtınası yapması istenir. Konu anlatımı dijital ortamda yapıp, uygulama kısmı sınıf ortamında yapılır(MYÖ.1).

Okulumuzda kendi kullandığım metodbox üzerinden ters yüz eğitim üzerine çalışmamız olmuştur. Öğrenci eksik olduğu konuları tamamlama açısından faydalı oluyor (MYÖ.3)

Evet var. Ders konularını öğretmen öğrencilere anlatmadan önce kayıt eder. Bu içerikleri öğrencilere dijital ortamda sunarız. Böylece öğrencilerimiz kendi öğrenme hızlarında konuları öğrenebilirler ve gerektiğinde tekrar yaparak öğrenme gerçekleşmeden başka konuya geçme olasılıkları azalır (MR.3)

Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelini duydum. Bazı eğitim platformlarında öğrenciye konu anlatım videoları gönderildiğini; okulda ise öğrenme gerçekleşme düzeyini belirlemek için kazanım değerlendirme çalışmalarının yapıldığını duydum (MR.4).

Duydum evet. Okulda ödev ders içeriğini çocuğa evde kendi kendine öğrenmesi ve okulda alıştırma yapılması şeklindedir (MR.5).

Dördüncü Alt Problemlere ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin MEB Tarafından Her Hangi Bir Hibrit Çalışma Ya Da Planlamanın Olup Olmadığı noktasındaki her hangi bir planlamanın olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcılara “Türkiye’de MEB tarafından her hangi bir hibrit çalışma ya da planlamanın olup olmadığı noktasında bir bilginiz var mı? Varsa açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5: MEB Tarafından Her Hangi Bir Hibrit Çalışma Ya Da Planlamanın Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Bulgular	Katılımcılar	n
EBA gibi özellikle Pandemi döneminde geliştirilen bir platform var.	MR.4,MYÖ.1, MYÖ.3, MÖ.4,	4
Proje okullarında uygulanmaktadır.	MÖ.1	1
EBA örnek denebilir.	MÖ.3,MR.2,MÖ.5,	
Hayır duymadım.	MÖ.2, MYR.5,MYR.4 , MYR.3 ,MYR.2, MYR.1, MYÖ.4, MYÖ.2, MR.5, MR.3, MR.1,MYÖ.5	3

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu MEB tarafından her hangi bir hibrit çalışma ya da planlamanın olup olmadığı konusunda bir bilgiye sahip olmadıkları görülüyor. Okul Yöneticilerinin, MEB tarafından herhangi bir Hibrit çalışma ya da planlamanın olup olmadığına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

MEB ‘in pandemi döneminde hibrit eğitim çalışması yaptığını duydum Devlet okullarında EBA üzerinden öğrencilere konuları tanımlayarak öğrenmelerini istedik Okulda ise alıştırmalar ile pekiştirme işlemini gerçekleştirdik (MR.4).

Ben haberlerden duydum bu konu ile ilgili proje okulları olduğunu ama ayrıntılı bilgiye sahip değilim (MÖ.1).

Özellikle üniversitelerin bu konuda çalışma yaptığını ve uyguladığını biliyorum. Ama MEB ne aşamada bir bilgin yok (MYR.1).

Hayır çok bilgin yok. MEB bununla ilgili açıklama yaptı ama EBA üzerinden eğitim devam etti,onu biliyorum(MYÖ.3).

Özellikle pandemi sürecinde çok çok konuşulan gündeme gelen bir konu oldu.Alt yapısı oluşturuldu(MYÖ.1)

Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine Adana ilinde bulunan özel ve resmi eğitim kurumlarında hangi Hibrit eğitim modelinin uygulandığına belirlemek amacıyla katılımcılara “Adana Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde resmi ya da özel herhangi bir kurumda hibrit eğitim ve öğretim modeli uygulanıyor mu? Açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Adana Milli Eğitim Müdürlüğünde Uygulana Hibrit Eğitim Modellerine İlişkin Bulgular

Bulgular	Katılımcılar	N
Zoom platformu üzerinden eğitim verildi.	MYÖ.3,MYÖ.1,MR.3,MR5	4
Resmi okullarda uygulanmıyor, özel okullarda da duymadım.	MÖ.5,MÖ.4, MÖ.5MÖ.2, MYR.5	5
Pandemiye bağlı özel okulların çoğunda uygulandı	MYR.4,MYR3.MYR.2,MYÖ.4, MYÖ.2,MYÖ.5, MÖ.1.,MR.4,	8
Pandemide uygulandı.	MÖ.3,MR.1,MYÖ.1	3

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin Adana Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesinde Resmi Ve Özel Eğitim Kurumlarında Hibrit Eğitim Ve Öğretim Modellerini Uygulanmasına ilişkin dört farklı görüş de bulundukları görülmektedir. En fazla tekrar eden görüş ise. Pandemiye bağlı olarak özel okulların çoğunun Hibrit eğitim uygulandığı görüşüdür. Adana Milli Eğitim Müdürlüğünde uygulana Hibrit eğitim modellerine ilişkin görüşler aşağıda belirtilmiştir.

Hayır bence uygulanmadı. Genelde okullar Zoom platformu üzerinden eğitim verdiler(MY.Ö3).

Pandemi döneminde özel ve resmi okullarda belli dönemlerde kullanılmıştır(MÖ.3).

Adana Milli Eğitim Müdürlüğünde şu an hibrit eğitim uygulaması yapılmamaktadır. Ancak özel okullarda Web tabanlı eğitim uygulanmakta olduğunu duydum(MR.4).

Resmi okullarda duymadım pandemi sürecinde bazı özel okulların uyguladığını gördüm (MYÖ.5).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine Hibrit eğitim ve öğretim ortamlarından olan ters yüz edilmiş eğitim modeline ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara "Gelecekte eğitim sistemlerinde Hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemini nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Hibrit Eğitim ve Öğretim Ortamlarından Olan Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme Modelinin Yeri ve Önemine İlişkin Görüşler

Bulgular	Katılımcılar	N
İyi planlandığı sürece olumlu sonuçlar verecektir. Avantajı olduğu gibi dezavantajda oluşa bilir.	MYÖ.1,MYÖ.4, MYR.2,MR.5, MÖ.3, MÖ.5,	6
Hibrit eğitimin faydalı olduğunu düşünmüyorum.	Mö.4,MYR.3,MYÖ.5	3
Ülkemizde teknolojik alt yapı yetersiz yüz yüze eğitim devam edilmeli.	MYÖ.5,	1
Hem zamandan tasarruf hem daha çok kişiye ulaşma olanak sağladığı için kaçınılmaz bir sistemdir.	MYR.1, MYÖ.4, MYÖ.2, MR.2, MR.3,MÖ.1, MR.4,MYÖ.3	8

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticileri Hibrit eğitim ve öğretim ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemine ilişkin olarak, birbirine yakın oranda benzer iki görüş belirttikleri görülüyor. Büyük çoğunluğunun hem zamandan tasarruf hem daha çok kişiye ulaşma olanak sağladığı için kaçınılmaz bir sistem olduğu görüşüdür. Bu iki görüşe ilişkin en az oranla vereceği ve avantajı olduğu gibi dezavantajda oluşa bileceği görüşünün olduğu görülmektedir. En az oranda ise ülkemizde teknolojik alt yapı

yetersiz yüz yüze eğitim devam edilmesi gerektiği görüşlerini bildirmişlerdir Bu temaya ilişkin olarak katılımcıların bazılarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Teknoloji hayatımızın her alanında yer almıştır. Aynı şekilde eğitim ortamlarında bu teknolojiyi kullanmak şart olduğunu düşünüyorum (MÖ.1).

Temelleri sağlam atıldığı taktirde daha verimli olacağını düşünüyorum (MÖ.2)

Hibrit eğitim uygulamalarının mantıklı olabilir tabi uygun alt yapı ve şartlar oluşur ise (MÖ.3)

Bence artık gelişen dijital çağda sadece yüz yüze değil aynı zamanda online eğitime de geçilmelidir. Geç bile kalındığını düşünüyorum. Değişime direnç gösteren bir yapıya sahip olduğumuzu düşünüyorum (MYÖ.3).

İyi planlandığı sürece her iki sistemde olumlu sonuçlar verecektir. Takibinin çok iyi bir şekilde yapılması lazım. Ters yüz eğitimin aslında çok eski zamanlarda da kullanılan bir sistemdir (MYÖ.1).

Hibrit eğitimin faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğitim de öğrenci ve öğretmen arasında bir bağ oluşmalı (ÖM.4).

Teknolojinin gelişimi ile birlikte eğitim sistemlerinde değişmesi muhtemel. Ancak ülkemizin tamamında teknolojik alt yapısını yetersizliği düşünüldüğünde yüz yüze eğitimin devam etmesi gerekiyor (MYÖ.5).

Temel eğitim seviyesindeki öğrenciler için bu model uygun değildir. Öğrencilerin sınıf içerisinde daha etkili öğrenme gerçekleştirdiği fikrindeyim. Ayrıca öğrencilerin dersteki motivasyonlarını canlı tutabilmesi için yüz yüze eğitimin daha iyi olduğunu düşünmekteyim. Yaş seviyesi büyük olan orta yükseköğretimde bu sistem kullanılabilir diye düşünüyorum (MR.2)

Hibrit eğitim olsun ters yüz edilmiş sınıf olsun eğitimin her her zaman her yerde kullanılabilmesi eğitime destek sağlıyor. Gelecekte hibrit eğitim ve ters yüz edilmiş sınıf yaygınlaşarak öneminin artacağını düşünüyorum (MYÖ.4).

TARTIŞMA

Resmi ve özel okul yöneticilerine Hibrit eğitim ve öğrenme kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu araştırmada resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 20 yöneticinin görüşleri alınmış ve analizler bu veriler doğrultusunda yapılmıştır.

Hibrit Eğitim ve Öğrenme Modelini Tanımlamaya Yönelik Tartışma

Okul yöneticilerine Hibrit eğitim ve öğrenme hakkında bir bilginiz var mı? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların tamamının Hibrit eğitim ve öğrenme modeli hakkında bilgiye sahip olduklarına dair yanıt alınmıştır. Bu cevap doğrultusunda katılımcıların modeli tanıdıkları belirlenmiştir. Resmi ve özel okullardaki yöneticilerin tamamı modeli tanımaktadır. Oysa Araştırmaya başlarken özel okulların resmi okulların aksine Hibrit eğitim ve öğretim modelinin uygulanmasında daha yetkin olabileceği kanısı hâkim iken; araştırma neticesinin aksi yönde olduğu görülmektedir. Özel ve resmi kurum yöneticilerinin tamamı Hibrit eğitim modelini biliyor olması yakın zamanda yaşanan pandemi sürecinde online öğrenmenin yer alması bu bağlamda dijital öğrenme platformların önem kazanması yaygınlaşması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar ile görüşmede en çok dikkat çeken nokta hibrit eğitimi tanımlarken özellikle devlet okulu yöneticilerinin görüşleri pandemi döneminde duyduklarını ve bu dönemde bu uygulamalar ile tanıştıkları ve uygulama yapıldığı yönünde olduğu görülmüştür. Modeli tanımlayan yöneticilerin özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesi ile duyulan yüz yüze öğrenme ile e öğrenmenin harmanlanarak uygulanan bir eğitim modeli olarak ifade edilen bir model olduğu tanımları ortaya çıkmıştır. Hibrit eğitim ve öğretim modelini tanımlayan okul yöneticileri Hibrit eğitim modelinin avantajlarına dikkat çekmişlerdir.

Usta (2007) & Soydan (2008) araştırmasında Hibrit (harmanlanmış) uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına olumlu olarak sağladığını belirtmektedir. Görüşme yapılan yöneticiler bu araştırma sonucunda belirtildiği gibi uzaktan ve online eğitimin olumlu yönlerine dikkat çekerek Hibrit eğitimi tanımladıkları görülmüştür. Özdemir'in (2008) çalışmasında ise, hibrit öğrenmenin yüz yüze yapılan eğitime kıyasla öğrencilerde kalıcı bir öğretim gerçekleştirdiği ve akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. Çalışma bulgularında hibrit öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye kıyasla daha etkili ve verimli olacağını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan yöneticiler bu araştırma sonucunda belirtildiği gibi Hibrit öğrenme modelinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin daha fazla olduğu ve planlı çalışma zorunluluğu olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Uygulamada Olan Hibrit Eğitim Modellerine Yönelik Tartışma

Okul yöneticilerine, uygulamada olan herhangi bir hibrit eğitim ve öğretimine şahit oldunuz mu? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların özel ve resmi okul yöneticileri aynı oranda iki farklı Hibrit eğitim ve öğrenme

modelinden bahsettikleri görülmüştür. Resmi okul yöneticilerinin tamamı Hibrit uygulama modeli olarak pandemi döneminde uygulanan EBA portalından ve Zoom üzerinden canlı ders uygulamalarının yapılmış olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Resmi okul yöneticileri pandemi sürecinde Hibrit eğitim ve öğrenme modeli olarak belirtilen uygulamalar ile şahit oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Belirtilen bu görüşlerden hareketle resmi okul yöneticilerinin EBA portalını ve Zoom üzerinden yapılan eğitim uygulamalarını Hibrit eğitim modeli olarak tanımladıkları görülmektedir. Özel okul yöneticileri Hibrit uygulamaların pandemi döneminde okullarının kendi alt yapılarını oluşturduklarını ve kendi bünyelerinde farklı platformlardan yapay zeka tabanlı Web tasarımları ile yaptıkları görüşünü belirtmişlerdir. Bu uygulamanın aslında pandemi öncesinde alt yapısının oluşturulduğunu ve böylece pandemi dönemindeki eğitim sürecinde çok zorluk yaşamadıklarını yönünde görüşler belirtmişlerdir. Özel okul yöneticileri hali hazırda aynı Web tasarımı yapay zeka tabanlı platformlardan dijital olarak ödevlendirme ve ödev takibi aynı zamanda ders içerikleri sunulduğu şeklinde aktif kullanımın devam ettiğini ve teknolojinin olumlu yönlerinin eğitim ortamlarına dahil edilmesi gerekliliğini belirtmiş olup eğitim öğretimin aynı zamanda yüz yüze yapıldığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Bilgin, Kibaroglu & Üst (2014) yaptıkları çalışmada, gelecekte okullar teorik ve ezbere dayalı bilginin verildiği yer olmaktan ziyade eğitimin iletişim ve etkileşimin ön planda olması gerektiği, eğitim ortamlarının öğrenciyi hayata hazırlayan bir yer olarak ve öğretmenin rolü de bu süreçte öğrencilere rehber olması gerektiği sonucuna vardıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; insanlardan öğrenmeyi öğrenen bireyler ve okullardan da öğrenen örgütler olmaları beklenmektedir. Görüşme yapılan yöneticilerinde bu araştırma sonucunda belirtildiği gibi değişen ve gelişen dünyada teknoloji kullanımının eğitim ortamlarını kaçınılmaz olduğu aynı zamanda geleceğin okullarındaki insanlardan teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen, bilgi üretebilen niteliklere sahip olmaları gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir. Graham ve Bonk (2006) yaptıkları çalışmada, hibrit öğrenmenin, gelecekte bireylere bilgiye ulaşmanın ve çeşitliliği, sosyal etkileşim, etkili ve verimli öğrenme, öğrenmeyi kontrol edebilme, yönetme gibi sonuçlarını ortaya çıkacağını ön görmüşlerdir. Bu çalışmada belirtildiği gibi görüşme yapılan okul yöneticilerinin gelişen teknolojiye kayıtsız kalmayacağı, ters yüz edilmiş hibrit eğitim modelleri gibi uygulamalar ile öğrencinin pasif katılımcı olduğu öğretmen kontrolünde yürütülen klasik öğrenmenin yerine sınıf içi etkinliklerin öğrencilere sınıf dışında dijital ortamda sunulması gerektiği ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamına aktif olarak katılarak üst düzey becerileri geliştireceği görüşlerini belirtmişlerdir.

Hibrit Eğitim ve Öğrenme Modellerinden Olan Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme Modelinin Görüşlerine İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerine, Hibrit eğitim ve öğretim için birçok model vardır. Bunlardan birisi ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelidir. Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeline ilişkin bir bilginiz var mı? Sorusu yöneltilmiştir ve çoğu katılımcının modeli tanıdıkları belirlenmiştir. Özel ve resmi okul yöneticilerinin modeli eşit oranda tanımaktadırlar. Özel ve resmi okul yöneticilerinin eşit oranda modeli tanımlarına rağmen tamamının özel okul yöneticisi olduğu çok az katılımcı ise modeli hiç tanımadıkları görüşünü bildirmeleri dikkat çekmiştir. Oysaki yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere ters yüz edilmiş modelin çok eski zamanlardan itibaren uygulanır olduğu halde bilinmemesinin sebebi duymadıkları yönünde görüş bildiren yöneticilerin mesleki kıdemleri az olan yöneticiler olduğu anlaşılmıştır. Modeli tanıyan yöneticilerin modeli bazı eğitim platformlarından öğrenciye konu anlatım videoları gönderildiğini; okulda öğrenmenin öğretmen rehberliğinde alıştırma ile pekiştirilerek okulda öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için kazanım değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcı olan özel okul yöneticileri ters yüz edilmiş eğitim modelini yapay zeka tabanlı web tasarımı portalından bu modele ilişkin çalışmalarının olduğunu böylece öğrencilerin eksik oldukları konuları kendi öğrenme hızları ölçüsünde tamamlama anlamında fayda sağladığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Gençer, Gülburak ve Adıgüzel (2014), araştırmalarında modelin öğretmenleri sınıfta rehber konumda olmayı, öğrencilere daha fazla yardımcı olmaya, öğrencilerle bire bir çalışmaya teşvik ettiğini söyleyerek ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin öğretmen açısından faydalarından bahsetmektedir. Küçük gruplar halinde, ders saatinden tasarruf etmek ve öğrencilerle iletişimlerini geliştirmek için, araştırmacılar modelin sadece velilere çocuklarının eğitim sürecini takip etme olarak sağlamakla kalmayıp, öğrencinin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerine, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine imkan tanıdığını belirterek modelin öğrencilere faydalı olacağı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada belirtildiği gibi görüşme yapılan yöneticiler günümüzde değişen dünya ile birlikte gelişen teknolojinin olumlu yönlerini eğitim ortamlarına entegre edilmesinin ve dijital öğrenme web tasarımı yapay zeka platformlarından yararlanması gerekliliğini aynı önemle bireysel öğrenme hızlarının artacağı, öğrenme zenginliğinin, öğretmen öğrenci etkileşiminin daha fazla olacağı

görüşlerini belirtmişlerdir. Ocak (2013), yapmış olduğu çalışmada ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin öğreneni geleneksel modelin monotonluğundan kurtardığını ve ders içeriğinin zamandan ve mekandan bağımsız olarak tekrar tekrar gözden geçirilmesine izin verdiğini belirtmektedir. Araştırmacının belirttiği gibi görüşme yapılan yöneticiler ters yüz edilmiş eğitim modeli ile öğrencilerin klasik öğrenmede olduğu gibi pasiflikten çıkarak daha çok aktif olacakları ve sorumluluk bilincinin artacağını, konuları tekrar etme, eksik olduğu konuyu tamamlama, istedikleri zamanda ve mekanda öğrenmeyi gerçekleştire bilme olanağına sahip olacakları görüşünü belirtmişlerdir.

MEB Tarafından Herhangi Bir Hibrit Çalışma Ya Da Planlamanın Olup Olmadığı Görüşüne İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerine, Türkiye’de MEB tarafından her hangi bir hibrit çalışma ya da planlamanın olup olmadığı noktasında bir bilginiz var mı? Sorusu yöneltilmiş ve özel okul ağırlıkta olmakla birlikte çok az katılımcının MEM ‘in hibrit çalışma noktasında planlamanın olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan yöneticilerin çoğunluğu böyle bir planlama olmadığı noktasında görüşlerini bildirmişlerdir. Planlamanın olmadığı görüşünü bildiren yöneticilerin çoğu resmi okul yöneticileri oluşturduğu dikkat çekmiştir Ayrıca dikkat çeken diğer bir konu planlamanın olduğu yanıtını veren yöneticilerin EBA portalının, MEB ‘in hibrit çalışması olduğu görüşlerini bildirmeleridir.

Türker & Güven, (2016), çalışmalarında, EBA öğrenciler tarafından birçok biçimlerde kullandıkları görülmektedir. Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin EBA’yı konuları pekiştirme, sınavlara hazırlanma ve konu tekrarı yapma gibi boyutlarda faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğrenciler konu anlatımı, eğitici oyun/etkinlikler, testler ve videolar gibi boyutlarda EBA’nın ilgi çekici olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırmacıların belirttiği gibi görüşme yapılan yöneticiler MEB tarafından EBA portalının, pandemi döneminde alt yapısının geliştirme iyileştirme noktasında çalışmaların yapıldığı, pandemi döneminde online eğitimde oldukça fayda sağladığı, öğrencilerin ders videolarını istedikleri zaman ve mekanda bireysel öğrenme hızları ölçüsünde kazanım sağladıkları, sınava hazırlanma, konu tekrarı gibi farklı biçimlerde öğrencilerin kullanım alanı bulduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Adana Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesinde Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Hibrit Eğitim ve Öğretim Modellerinin Uygulanmasına Yönelik Tartışma

Okul yöneticilerine, Adana Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde resmi ve özel her hangi bir kurumda hibrit eğitim ve öğretim modeli uygulanıyor mu? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların tamamı uygulandığı yönde görüşlerini belirtmişlerdir. Özel okul yöneticilerinin bir kısmı görüşlerinde kendi okullarında uygulandığı ancak devlet okullarında uygulanmadığı yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Resmi okul yöneticilerinin bir kısmı görüşlerinde ise aynı şekilde resmi okullarda hibrit uygulama olmadığı ancak EBA ve Zoom portallarından canlı derslerin uygulandığı noktasında görüş bildirmeleri dikkat çekmiştir. Buradan hareketle görüşmeye katılan yöneticilerden özel okul yöneticileri EBA ve Zoom portalını hibrit uygulama olarak değerlendirmez iken resmi okul yöneticilerinin bir kısmı hibrit öğrenme modeli olarak değerlendirdiği görüşüne ulaşmaktadır.

Aktay & Keskin (2016), çalışmada EBA portalının, öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kullanabileceği eğitim araçlarının yanında, eğitsel içeriklerine de yer veren bir eğitim portalı olduğu, EBA içeriğinde, yazı, ses ve resim gibi kaynakların yanı sıra video anlatımı tarzında içerikler yer almaktadır. Dosya yükleme ve dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme, duyurular yapılması ve kullanıcılar tarafından paylaşımların yapılabilme olanağı EBA sistemini zenginleştiren özelliklerden bazıları olduğu şeklinde tanımladığı görülmektedir. Araştırmada olduğu gibi görüşmeye katılan yöneticilerin EBA portalını dijital öğrenme boyutunda hibrit öğrenmeye benzettikleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Tutar (2015) ise öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasının yanı sıra EBA’yı seyrek bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmada olduğu gibi görüşme yapılan yöneticilerin görüşlerine istinaden EBA portalını ve içeriği konusunda derin bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Hibrit Eğitim ve Öğretim Ortamlarından Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme Modelinin Yeri ve Önemine Yönelik Tartışma

Okul yöneticilerine, gelecekte eğitim sistemlerinde hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğunun gelişen teknoloji karşısında bu modelin uygulanması noktasında kaçınılmaz olduğu, hem zamandan tasarruf hem de daha çok kişiye ulaşma olanağı sağlaması açısından ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelini iyi planlandığı sürece olumlu sonuçlar sağlayacağı ancak avantajlarının olacağı gibi dezavantajlarının da

olacağından dolayı çok iyi planlanmalı ve alt yapısı olmalı görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan katılımcıların diğer kısmı ise hibrit eğitim modellerini faydalı görmedikleri, ülkemizde teknolojik alt yapı yetersiz olduğundan dolayı yüz yüze eğitime devam edilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Strayer (2007) istatistik dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modelini uyguladığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin daha başarılı ve ödev yapma konusunda daha istekli olduklarını belirtmiştir. Araştırma da belirtildiği gibi görüşme yapılan yöneticiler ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeli ile öğrencilerin kendi öğrenme hızında öğrenme sağlayacakları, mekân ve zaman kavramına çok ihtiyaç duyulmayacağı ile birlikte öğrenme motivasyonunu artırarak başarının da bu oranda daha da artacağı görüşlerini belirtmişlerdir Tomory & Watson (2015) eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmasında öğrenciler, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin avantajlarını ders videolarını duraklatma ve tekrar izleme imkânı, bireysel öğrenme hızına göre videoları takip edebilme ve öğretmene ulaşabilme kolaylığı olarak sıralamışlardır. Araştırmada olduğu gibi görüşme yapılan yöneticiler iyi planlandığı sürece olumlu sağlayarak büyük oranda avantaj sağlayacağı yönde görüşlerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda olduğu gibi görüşme yapılan yöneticilerin bir kısmı, ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin avantajları olacağı kadar dezavantajlarının da olabileceği görüşlerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hibrit öğrenme sıklıkla kullanılan bir terimdir. Ne anlama geldiği konusunda belirsizlikler vardır. Bu araştırma; özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin Hibrit (Harmanlanmış) eğitim modeli hakkında bilgilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak, bu bağlamda Hibrit öğrenmenin ne anlama geldiğini, Hibrit öğrenme ile ilgili çevremizde hangi Hibrit eğitim modellerinin uygulandığı ve bu noktada yapılan veya yapılacak olan bir planlama olup olmadığı, sorularına bu çalışma ile yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda özel ve resmi okul yöneticilerinin çoğunluğunun Hibrit eğitim ve öğrenme modeli hakkında bilgiye sahip olduklarına dair yanıt alınmıştır. Hibrit eğitim modeli hakkında bilgi sahibi olan yöneticiler Hibrit eğitim modeli: öğrenci merkezli, yapay zeka temelli, dijital öğrenme modeli ve yüz yüze öğrenme modelinin olumlu yönlerinden harmanlanarak ortaya çıkmış olan bir eğitim modeli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Uygulamada olan hibrit eğitim modellerine yönelik devlet ve özel okul yöneticilerinin tamamının Hibrit eğitim modelinin uygulandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulanan Hibrit eğitim modelleri: Devlet okullarında görev yapan yöneticiler Hibrit uygulamaların pandemi döneminde uygulandığını, belirli zamanlarda yüz yüze diğer zamanlarda ise EBA ve Zoom platformu üzerinde online derslerin yapıldığı EBA ve Zoom platformlarını Hibrit eğitim modeli olarak değerlendirdikleri yönünde sonuca ulaşmıştır. Özel okul yöneticileri ise hibrit eğitim modellerine, web tasarımı, yapay zeka tabanlı, dijital öğrenme ortamlarının pandemi öncesinde alt yapıların oluşturduklarını ve pandemi döneminde bu dijital eğitim portalları sayesinde öğrenme süreçlerinde kolaylık yaşadıkları görüşlerini belirtmişlerdir. Özel okullarda dijital öğrenme portallarının halen aktif olarak kullandığı öğrencilerin eksik olduğu konularını buradan tekrar etme, sınava hazırlık, ödev takip, veli takip gibi uygulamalar alanında kullanıldığı görüşlerini belirtmişlerdir. Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeli hakkında okul yöneticilerinin çoğunun modeli tanıdıkları belirlenmiştir. Özel ve resmi okul yöneticileri eşit oranda iki benzer tanımlama yaptıkları görülmüş olup çok az katılımcının ise ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modeli hakkında herhangi bir fikrinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Resmi ve özel okul yöneticileri ters yüz edilmiş eğitim modelini: Öğrenci merkezli bir öğrenme olduğu, evde ders okulda ödev şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Katılımcılar aynı zamanda modeli öğrenciye zaman ve mekandan bağımsız olarak kendi öğrenme hızlarında, uygun öğrenme araçları ile öğrenme fırsatı sunan bir dijital öğrenme modeli olarak değerlendirmektedirler.

Araştırmada resmi ve özel okul yöneticilerinin çoğunluğu Türkiye’de MEB tarafından herhangi bir Hibrit çalışma ya da planlama yapılmadığı konusunda görüşleri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar ise pandemi döneminde alt yapılarının geliştirilerek kullanım alanı daha çok olan EBA ve Zoom platformlarını Hibrit öğrenme modeli alanında yapılan çalışma olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Bazı okul yöneticilerinin EBA portalının kullanılmasının öğrenci açısından değerli öğrenme zenginliği olduğu, öğrenci başarısını arttıracığı ve öğrenme konusunda pekiştirme sağlanacağı noktasında görüşte bulundukları görülmüştür. Adana Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesinde Resmi ve Özel Eğitim kurumlarında Hibrit eğitim ve öğretim modellerinin uygulanmasına yönelik: Özel okul yöneticilerinin bir kısmı kendi okullarının alt yapılarını oluşturdukları Web tasarımı, yapay zeka tabanlı dijital eğitim portallarından özellikle pandemi döneminde faydalandıklarını şu süreçte ise ödevlendirme ve ders tekrarı gibi alanlarda kullanım sağladıkları sonucuna varılmıştır. Resmi okul yöneticilerini bir kısmı ise pandemi döneminde

EBA ve Zoom platformu üzerinden canlı dersler yapıldığı görüşlerini belirtmişlerdir. EBA ve Zoom platformlarını Hibrit eğitim uygulamaları olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmada dijital öğrenme platformlarının öğrenci merkezli olması, öğrenmeyi hızlandırması ve etkili kılması yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarından olan ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme modelinin yeri ve önemini: Resmi ve özel okul yöneticilerinin birçoğu gelişen ve değişen dünya karşısında eğitim ortamlarına kayıtsız kalınamayacağı buradan hareketle eğitim ortamlarının teknoloji bağlamında gelişmesi ve değişmesinin kaçınılmaz olduğu görüşlerine ulaşılmış olup ters yüz edilmiş öğrenme modelinin önemli olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin ters yüz edilmiş sınıf ortamlarının öğrenci merkezli olması, etkili ve bireysel öğrenme konusunda öğrenci açısından avantajlıdır ancak dezavantajlarının da olduğu bu sebeple çok iyi planlanması gerektiği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Araştırmada katılım sağlayan okul yöneticilerinin Hibrit eğitim modeli uygulamalarının kavramsal olarak tam anlaşılmadığı, araştırma ile bir farkındalık oluştuğu düşünülmektedir. Araştırmada Hibrit eğitim ve öğrenmenin dezavantajlarına da değinilmiş olup yönetici görüşlerinin modelin iyi planlandığı takdirde eğitsel açıdan daha fazla avantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hibrit eğitim ve öğrenme ortamlarının çok yaygın olmaması hem modelin tam olarak tanınmamasına hem de modelin yaygın olarak kullanılmasına engel olduğu görülmektedir. Buna rağmen Hibrit eğitim ve öğrenme modeli kullanmanın öğrenci ve öğretmen açısından eğitim ortamının etkililiğini ve kalitesini arttırarak eğitsel başarıyı arttırdığı, öğrencilerin iş birliği ve sosyal etkileşim ortamlarını arttırdığı, aktif ve bireysel öğrenme imkanı sağladığı görülmüştür.

Araştırma sonucunu özetlemek gerekirse Hibrit eğitim ve öğrenmenin okul yöneticilerinin uygulama bağlamında tam anlaşılmadığı söylenebilir. Genel olarak günümüz koşullarında yöneticiler, Hibrit eğitim ve öğrenme modelinin eğitim ortamlarında kullanılmasının kaçınılmaz olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Araştırmada bazı özel okullarda kendi alt yapılarını oluşturdukları dijital öğrenme portallarının olduğu, resmi okullarda ise alt yapısının MEB tarafından oluşturulan web tasarımı EBA portalının olduğu ve kullanıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda Türkiye’de MEB tarafından henüz Hibrit eğitim öğrenme alanında bir plan ve çalışma olmadığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler ileriye sürülebilir:

- Gelişen ve değişen dünya ile birlikte teknolojinin hızla gelişmesi ve bu gelişme karşısında eğitim ortamları kayıtsız kalmamalı dijital öğrenmeyi eğitimin her kademesinde yüz yüze öğrenme ile birlikte harmanlanarak öğrenme zenginliği sağlanabilir.
- Hibrit eğitim ve öğrenme konusunda MEB ‘kapsamında Hibrit eğitim uygulama alanları, uygulama şekilleri ve önemi kapsamında seminerler düzenlenmeli.
- Hibrit öğrenme ortamlarının ve alt yapısının avantaj yerine dezavantaj oluşturma

KAYNAKÇA

- Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 27-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/28248/300311>
- Bilgin, S. Kibaroglu, A. & Üst M. (2014). 2014 WISE araştırması: 2030 yılında okul.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Çilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510.
- Delialioğlu, O. & Yildirim, Z. (2007). Students’ perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Educational Technology ve Society*, 10 (2), 133-146.
- Demiralay, R., & Karatas, S. (2014). Flipped classroom model. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 333-340.
- Eren, Z. (2021). Eğitimde yapay zeka uygulamaları ve geleceğe ilişkin yönelimler. (Ed. N. Öykü İyigün ve Mustafa K. Yılmaz). *Yapay zeka: Güncel yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Beta Kitap Yayıncılık. s.187-212.
- Frankel, J., & Wallen, T. (2006). Cross-cultural on organizational commitment: a further review and application of hofstede’s value survey module. *Journal of International Business and Entrepreneurship*, 10(1), 1-26.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *International Teacher Education Conference*. Dubai, UAE.

- Graham, C.R. & Bonk, C. J. (2006). Blended learning systems. definition, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning* (pp3-21). San Fransisco: Pfeiffer.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, Volume 4 (2), 9. , Retrieved 24.05.2022 (de indirildi) from the World Wide Web: <http://www.tojet.net/articles/v4i2/429.pdf>
- Hebebe, M. T. & Usta, E. (2015). Türkiye’de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir Literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*
- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Meriçelli, M. & Uluyol, Ç. (2016). Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi.”, *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- Özdemir, E. (2008). Kuantum fiziğinde belirsizlik ilkesi: hibrit yaklaşımla öğretimin akademik başarıya etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pesen, A. & Oral, B. (2016). Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıya ve Güdülenme Düzeyine Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58).
- Soydan, G. (2008). Kimya deneylerinin öğretiminde hibrit modelin etkinliğinin araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü İzmir
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Yayınlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Tomory, A. & Watson, S. L. (2015). Flipped classrooms for advanced science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 875-887
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Turker, A., & Guven, C. (2016). High school teachers’ utilization levels and opinions on the education information technologies network (EBA) project. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 244-254.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 255-259

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 21. 10.2022	<i>Kabul:</i> 21.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Toytok, E.H. & Öztaş, F. (2022). Resmi ve özel eğitim kurumlarında hibrit eğitim uygulamalarının incelenmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 101-114.		

OKUL YÖNETİCİLERİ, ÖĞRETMENLER, ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRENCİ VELİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖNCELİKLİ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi
erenzeynep2021@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9748-6972

Özet

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve velilerin görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri dört grup katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların tüm gruplar açısından dağılımı 8 yönetici, 12 öğretmen, 138 öğretmen adayı ve 22 veli olmak üzere toplam 180 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada katılımcı grupların dâhil oldukları sosyal konum, mesleki aidiyetler ve eğitimin hangi tür paydaşı oldukları (yönetici, öğretmen, öğretmen adayı, veli) farklı sorunları öne çıkarmalarına neden olmuştur. Örneğin yönetici grup için eğitimin en temel ve öncelikli sorunu okulların yeterli oranda bütçeden pay alamamaları olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimin en önemli sorununun eğitimin içeriği ve sınavlara dayalı sistem olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en öncelikli sorunu, öğretmen atamaları olarak ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan velilere göre en önemli sorun sınavlara aşırı bağımlı bir eğitim sisteminde çocukların çocukluk çağlarını yeterince yaşayamamaları, eğitimin niteliğine ilişkin kaygılar, çocuklarının geleceklerinden endişe duyulması olarak sıralanmıştır. Araştırma bulguları, eğitimin paydaşlarının farklı bakış açılarına göre eğitimden beklentilerini ortaya koymak açısından çoklu bakış açısının yararlı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk eğitim sistemi, sorunlar, yönetici, öğretmen, veli, çoklu değerlendirme.

PROSPECTIVE SCHOOL ADMINISTRATORS', TEACHERS', TEACHER CANDIDATES' AND PARENTS' VIEWS ABOUT THE PRIORITY PROBLEMS OF TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM AND SOLUTIONS

Abstract

The aim of this research is to reveal the most important problems of the Turkish Education System according to the opinions of administrators, teachers, teacher candidates and parents. The research was carried out with a qualitative research approach. The data of the study were collected from four groups of participants. The distribution of the participants participating in the research in terms of all groups was 180, including 8 administrators, 12 teachers, 138 teacher candidates and 22 parents. In the research, the social position, professional affiliation and the type of stakeholder in education (administrator, teacher, teacher candidate, parent) of the participant groups caused them to highlight different problems. For example, the most basic and primary problem of education for the administrative group was stated as the inability of schools to receive a sufficient share of the budget. The teachers participating in the research stated that the most important problem of education is the content of education and the system based on exams. The most important problem of the pre-service teachers participating in the research was identified as teacher appointments. According to the parents participating in the research, the most important problem is listed as the children's not being able to live their childhood sufficiently in an education system that is overly dependent on exams, concerns about the quality of education, and being worried about their children's future. Research findings show that multiple perspectives are beneficial in terms of revealing the expectations of education stakeholders from education according to different perspectives.

Key Words: Turkish education system, problems, administrator, teacher, parent, multiple evaluation.

GİRİŞ

Sorun, üzerinde düşünölmeye değeri ve çözümleri getirilmesi, olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaştırılması gereken durum biçiminde tanımlanmaktadır (TDK Sözlüğü). Sorunlar, genellikle amaca ulaşmayı engelleyen durumlar olabildiği gibi aynı zamanda gelişme fırsatı olarak da algılanmaktadır. Sorunun olmadığı bir yerde durağanlık söz konusudur. Başlangıcından günümüze değeri eğitim sistemimiz, her zaman çeşitli sorunlarla anılmaktadır. Sistem içinde zaman zaman öne çıkan sorunlar olmakla birlikte genel olarak yapılan araştırmalar ve çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından ortaya konulan değeri değerlendirme raporlarında Türk Eğitim Sistemine ilişkin başlıca sorunlar ortaya konmaktadır.

Çeşitli araştırmalarda Türk eğitim sisteminin genel olarak başlıca sorun alanları örgütlenme ve yönetimle, eğitimde demokratikleşmeyle, insan kaynaklarının niceliği ve niteliği, finansal kaynaklarla, fiziksel altyapı, teknoloji ve donanım, eğitim programları, fırsat ve imkan eşitliği, eğitimde sosyal adalet, okul kademeleri ve okul türleri, kademeler arası geçişler ve sınavlar, nicelik ve nitelikle ilgili sorunlar başlıkları altında toplanmıştır (Akçay, 2006; Gedikoğlu, 2005; Şişman, 2015). Şişman'a göre (2015) Türk eğitim sisteminin temel sorunları şöyle sıralanabilir: (1) İlköğretimde hedeflenen %100 okullaşma sağlanamamıştır. (2) Mesleki ve teknik eğitimle ilgili sorunlar çözülememiştir. (3) Okullar arası yatay ve dikey geçişler yeterince sağlanamamıştır. (4) Eğitim sisteminde yeterli bir burs sistemi kurulamamıştır. (5) Eğitimle istihdam arasında denge oluşturulamamıştır. (6) Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artmıştır. (7) Bölgeler arası eğitimsel eşitsizlikler devam etmektedir. (8) Eğitimde sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği sağlanamamıştır. (9) İnsan kaynaklarının niteliksel sorunları devam etmektedir. (10) Öğretim üyesi ve öğretmen ihtiyacı giderilememiştir. (11) Eğitimde alt yapı ve donanım eksiklikleri devam etmektedir. (12) Eğitimde rehberlik ve yönlendirme sistemi kurulamamıştır. (13) Üniversite önündeki yığılmalar ortadan kaldırılamamıştır.

Gür ve Çelik (2009) yaptıkları araştırmada bu sorunları milli eğitim sisteminin organizasyonu, yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmaması, temel eğitimde okullaşma, sınıf geçme, ilköğretimden ortaöğretime geçiş, ortaöğretimde okul türleri, mesleki liselerin ortaöğretimdeki payı, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, yeni müfredat ve finansman başlıkları altına toplamıştır. Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre, Türk Eğitim Sisteminin sorunları, merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksiklikleri, mevcut öğretmenlerin niteliği, öğretmen atama sistemi, öğretmen sayısının azlığı ve alan dışı derse girme, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayırım ve kayırma), özel dershaneler, okulların finansman sorunları, mesleki ve teknik eğitim, rehberlik, birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı eğitim, sistemin merkezileşmiş yapısı, okul-aile işbirliği, okullarda şiddet, yükseköğretim mezunlarının istihdamı olarak belirlemiştir. Uygun'un (2013) araştırmasında eğitimin yasal temellerine ilişkin sorunlar (öğrenim hakkı, 4+4+4 eğitiminin kademelendirilmesi, okullarda dil ve dil öğretimi, YÖK ve üniversite reformu beklentisi, üniversitelerin bölünerek küçültülmesi), okul yapılanmalarına ilişkin sorunlar (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, imam hatip okulları, özel okullar, taşınmalı okullar, öğretim ortamı ve öğretmen sorunları), eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin sorunlar (okul törenleri ve bayram kutlamaları, okul andımızın eğitsel işlevinin tartışılması, okuldaki örtük mesajlar, eğitim kurumlarında sivilleşme, üniversiteye girişte katsayı uygulaması), öğretmen sorunları (öğretmenin yetiştirilmesi, sayısal durumu, hukuki konumu, örgütlenme ve ekonomik durumları) gibi sorunlar olarak gruplandırılarak ele alınmıştır.

Araştırmalara ek olarak eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri tarafından yapılan eğitim-öğretim değeri değerlendirme raporlarında da eğitim sistemimizin sorunları ortaya konmuştur. Örneğin Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayınlanan yıllık değeri değerlendirmelerden biri olan Eğitim İzleme Raporu'nda (2022) genel olarak analiz sonuçları, tüm çocukların nitelikli eğitime erişimi için eğitim sisteminde devam eden ihtiyaçları, son yıllarda karar alıcıların odağındaki okulöncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim ile öğretmen politikaları alanındaki gelişmeleri, COVID-19 salgını ve afetlerin eğitimi nasıl etkilediğini ve içinde yaşadığımız çoklu krizlere karşı eğitim sisteminin durumunu ortaya koymaktadır. Saydamlık, hesap verebilirlik ve paydaş katılımı gibi ilkelerin önemini vurgulanmaktadır (Tunca, Kesbiç, Gencer, Korlu ve Akay, 2022). Başka bir örnekte Eğitim-İş Sendikasının 2014-2015 değeri değerlendirme raporunda eğitim sistemimizin sorunları okul öncesi eğitimin gözden çıkarılması, okullaşma oranlarının düşmesi, çocuk işçiliğinin önünün açılması, öğretmen, yönetici atama sorunları ve eğitimin siyasallaşması ve dinselleştirilmesi biçiminde sıralanmıştır. Bu tespitler artırılabilir. Ortaya konulan sorunlar dikkate alındığına, araştırma bulguları ve sivil toplum örgütlerinin belirlediği sorun başlıklarının birbirine benzer olduğu düşünülebilir. Ancak dönemsel olarak çağın getirdiği yeni sorunların eklendiği ve zamana ve koşullara göre

önceliklerinin değiştiği de bir gerçektir. Burada önemli olan ve dikkat edilmesi gereken nokta şudur: Eğitimin sorunları toplumun her kesimini ilgilendirmekte ve doğrudan etkilemektedir.

Eğitim sistemi geniş kapsamlı ve geniş bir tabana yayılmıştır. Eğitimin bu özelliği nedeniyle eğitimin sorunlarının da toplumun tüm kesimlerinin katılımı ile çözülmesi gerekir. Uygur ve gelişmiş ülkelerde eğitimin niteliğinin yükselmesi, sadece gerekli alt yapı sağlama, okulların eğitim kurumların fiziki koşulları, öğretmen yetiştirme ve eğitim programlarının içeriğinin düzenlenmesi ile değil eğitimin bir değer olarak tüm toplumsal kesimlerce desteklenen bir kültürün yaratılması ve uzlaşa sağlanması ile mümkün olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, eğitim sistemimizin sorunlarının çözülmesinde eğitime ve sorunlarına çoklu bakış açıları bir zorunluluktur. Eğitim sistemimizin sorunlarının özelliği toplumun hemen her kesimini doğrudan etkilemesidir. Sorunların çoklu bakış açısı ile değerlendirilmesi çoklu çözüm yolları üretilmesini de kolaylaştıracaktır. Türk eğitim sisteminin sorunları farklı dönemlerde, farklı araştırmacılar tarafından ve farklı yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Türk eğitim sisteminin farklı dönemlerde farklı araştırma yaklaşımları ile incelenmesi, sistemin sorunlarının çözümü için gerekli olan sorunların kaynağına ve niteliğine ilişkin sistematik veri girişini sağlayacağı gibi buna dayalı olarak oluşturulacak sorun çözme yaklaşımlarını ve bunları kapsayacak eğitim politikalarını oluşturmaya da yarar sağlamaktadır. Bu araştırma eğitim sisteminin yakın dönemdeki sorunlarını yönetici, öğretmen, öğretmen adayı ve veli bakış açılarından ortaya koymak üzere çoklu bakış açısı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve velilerin görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Yöneticilere göre eğitim sistemimizin en önemli ve öncelikli sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?
- 2- Öğretmenlere göre eğitim sistemimizin en önemli ve öncelikli sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?
- 3- Öğretmen adaylarına göre eğitim sistemimizin en önemli ve öncelikli sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?
- 4- Öğrenci velilerine göre eğitim sistemimizin en önemli sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve velilerin görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Veriler uzun bir süre içinde, farklı değişkenlerle ilgili olarak doğal ortamlarda toplanmaktadır (Gay, 1987). Nitel araştırmalarda veriler; derinlemesine görüşme, gözlem, katılımcı gözlem, günlük incelemesi vb. gibi tekniklerle toplanabilmektedir (Wiersma, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desenin amacı, doğal bir olaya yönelik insanların algılarının belirlenmesi ve yorumlanmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Çalışma grubu dört tür katılımcı grubundan oluşmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi, birinci grupta Sinop ilinde çeşitli okul ve kurumlarda eğitim ve okul yöneticisi olarak görevli olan 8 yönetici yer almaktadır. Yöneticilerin 6’sı ilköğretim, 2’si ortaöğretim okulu yöneticisidir. Araştırmaya destek veren ikinci grupta Sinop ilinde farklı okul ve düzeylerde görevli 12 öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin 8’i sınıf öğretmeni, 4’ü branş öğretmenidir. Araştırmaya destek veren üçüncü grupta 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden 138 öğretmen adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarının 46’sı sınıf öğretmenliği, 67’si okul öncesi, 25’i fen bilgisi eğitimi programında eğitim-öğretimi sürdürmektedir. Araştırmaya destek veren dördüncü grupta 22 öğrenci velisi yer almıştır. Velilerin 16’sı kadın, 6’sı erkektir. Velilerin yaşları 32-44 yaş aralığında yer almıştır. Katılan veliler ağırlıklı olarak ortaöğretim (lise) mezunudur. Araştırmaya katılan katılımcıların tüm gruplar açısından dağılımı özetle, 8 yönetici, 12 öğretmen, 138 öğretmen adayı ve 22 veli olmak üzere toplam 180 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubunun Yönetici, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Veli Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma grupları	n
Yönetici	
İlköğretim	6
Ortaöğretim	2
Toplam	8
Öğretmen	
Sınıf öğretmeni	8
Branş öğretmeni	4
Toplam	12
Öğretmen adayı	
Sınıf Öğretmenliği	46
Okul Öncesi Öğ.	67
Fen Bilgisi	25
Toplam	138
Veli	
Kadın	16
Erkek	6
Toplam	22
TOPLAM	180

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcılara demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu) dışında sadece iki soru yöneltilmiştir:

- 1- Size göre Türk Eğitim Sistemimizin en önemli ve öncelikli olarak çözülmesi gereken sorunu nedir? Niçin?
- 2- Size göre belirttiğiniz bu sorunun çözülmesi için ilk olarak ne yapılmalıdır?

Araştırmada toplanan verilerin analizinde her grup önce kendi içinde gruplandırılarak veri dökümü yapılmıştır. Verilerin kodlanmasında yöneticiler için Y1-Y8, öğretmenler için Ö1-Ö12, öğretmen adayları için ÖA1-ÖA138 ve veliler için V1-V22 kodlamaları yapılarak birinci soru için dört, ikinci soru için dört tane olmak üzere, her bir katılımcı grubu için ayrı veri kümeleri oluşturulmuştur. Birinci soru için *Sorun Grup veri kümeleri* ve ikinci soru için *Çözüm Grup veri kümeleri* olarak adlandırılan verilerden araştırmanın kategorileri ve temalarına ulaşılmıştır. Sayıca az olan yönetici, öğretmen ve veli grupları için anlamlı olmayacağı gerekçesiyle yüzdeler hesaplanmamışken sayıca fazla olan grup olan öğretmen adayları grubu için veri aktarımlarında yüzdeler de verilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik için veri analizi Excel dosyaları bağımsız farklı iki araştırmacı tarafından da incelenerek tutarlılık hesaplanmıştır. Üç farklı araştırmacı arasındaki tutarlılık oranı % 90 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada veri toplama ve analizi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmış ve katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tüm bu veri analizi süreçlerinin ardından araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

BULGULAR**Yöneticilere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri**

Araştırmada katılımcı grupların dâhil oldukları sosyal konum, mesleki aidiyetler ve eğitimin hangi tür paydaşı oldukları (yönetici, öğretmen, öğretmen adayı, veli) farklı sorunları öne çıkarmalarına neden olmuştur. Örneğin yönetici grup için eğitimin en temel ve öncelikli sorunu okulların yeterli oranda bütçeden pay alamamaları olarak belirtilmiştir. Eğitimin ve okulun finansmanı, okuldaki disiplin ve düzenin sağlanması birincil sorun olarak görülmüştür. Bunun dışında yetkisizlik, iş yükünün fazla olması ve iş yoğunluğu, görev sürelerinin sınırlandırılması diğer sorunlar olarak sıralanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Yöneticilere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları (n=8)

Sorunlar	f	Katılımcılar
-Eğitim ve okul finansmanında yetersizlikler	8	Y1-Y8
-Disiplin ve düzen (öğrenci davranışlarındaki sorunlar)	8	Y1-Y8
-Yetkisizlik	5	Y2, Y3, Y5, Y6, Y8
-İş yükünün fazla olması ve iş yoğunluğu	5	Y1, Y2, Y4, Y7, Y8
-Görev sürelerinin sınırlandırılması	3	Y3, Y4, Y7

Yönetici grup eğitim sistemi için büyük atılımlar gerçekleştiğini, ancak okullara belirli oranda bir bütçe de verilirse daha iyi sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmiştir. Aşağıda yönetici görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir:

“Okulların kendi bütçelerinin olmaması nedeniyle velilerden okul aile birliği kanalıyla bağış toplamamız bazen tepki yaratıyor. Okul müdürleri bu konuda çok sıkıntı yaşıyor. Okulun giderlerini karşılamak için aktarılan maddi kaynaklar yetersiz. Bu durum eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkiliyor” (Y8)

“Öğrencilerin eğitime olan ilgisi iyice azaldı. Okulda disiplin sorunlarının giderek arttığını söyleyebiliriz. Geçmişte de vardı ama artık internette birbirlerini rahatsız ediyorlar. Öğretmene de saygıları azaldı”. (Y3)

“Okul müdürlüğünden sonra tekrar öğretmenliğe geçmekte zorlanan çok idareci arkadaşımız var. Uzun zaman idarecilik yapıp sonra tekrar sınıfa derse girmekte zorlanıyorlar. İdarecilik bir meslek olmalı”. (Y7)

“Okula yapacağım alımlarda ya da okulun bir bölümünü yeniden düzenlemek istediğimizde yukarıdan izin almamız gerekiyor. Okulda yapılacaklara okul yönetimi karar verebilmeli. Küçük meselelerde bile ilerde sıkıntı yaşamamak için yukarıya danışma gereği duyuyorum” (Y2)

“Okulda en çok zamanımı alan çalışmalar eğitim-öğretim ile ilgisiz olan çalışmalardan oluşuyor. Sistem internet üzerinden işlediği için yazışma ve diğer bürokratik işlerin azalması gerekirken daha da arttı. Bundan başka zamanımı en çok alan işler de öğrencilerin disiplinsizlikleri. Okula devamsızlık da arttı. Velileri çağırıp bilgilendiriyoruz. Gelmesi gereken velilere ulaşmak da sıkıntılı....” (Y1)

Öğretmenlere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimin en önemli sorununun eğitimin içeriği ve sınavlara dayalı sistem olarak belirtmiştir. Bunu takip eden diğer sorunlar ise, öğretmenlerin iş güvencelerine ve geleceklerine ilişkin güvensizlik, baskılayıcı çalışma ortamı, ekonomik yetersizlikler, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşmesi, öğrenci niteliğinin düşmesi olarak belirtilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Öğretmenlere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları (n=12)

Sorunlar	f	Katılımcılar
-Eğitimin içeriği ve sınavlara dayalı sistem	12	Ö1-Ö8
-Öğretmenlerin geleceklerine ilişkin güvensizlik,	10	Ö1-Ö9, Ö11
-Baskılayıcı çalışma ortamı	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
-Ekonomik yetersizlikler	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
-Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşmesi	3	Ö3, Ö10, Ö12
-Öğrenci niteliğinin düşmesi	3	Ö4, Ö6, Ö11

Öğretmen grup, eğitimin sorunlarının çözümünde öncelikli olarak müfredatın düzenlenmesi ve içeriğin belirlenmesinde öğretmenlere esneklik tanınmasının öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratacağını ileri sürmüştür. Aşağıda öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir:

“Eğitim sistemi tümüyle sınava endekli hale geldi ama artık sınav kazanmak da tek başına işe yaramıyor. Öğrencilerin sınavdan sınava çalışmalarını mı yoksa sadece sınavda çıkacak olan derslere ve konulara mı değer vermelerini söylesek bilmiyorum. Hedeflerini kaybettiler. Çok umutsuzlar” (Ö7).

“Öğretmenlik mesleği bizden önceki kuşaklarda da çok stüsü yüksek değildi ama şimdilerde daha da sıkıntılı. Ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik gibi garabetler var. Özel okullarda çok düşük maaşlarla çalışan öğretmenlerin statüsü nasıl yüksek olabilir” (Ö9).

“Okul ortamında meslektaş dayanışması ya da etkileşim iyice azaldı. Kimse kimseye güvenmiyor. Herkes içine kapandı. Öğrenciler de zaten eskisi gibi değil. Bu mesleği yapmaktan keyif almıyorum” (Ö6).

Öğretmen Adaylarına Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en öncelikli sorunu, öğretmen atamaları olarak ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin en önemli sorunu olarak öğretmen yetiştirme ve atama süreçleri dışında sıraladıkları diğer sorunlar, eğitim sisteminin istikrarsızlığı, sık değişen uygulamalar, formasyon, mülakat sistemine ilişkin endişeler olarak sıralanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Öğretmen Adaylarına Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları (n=138)

Sorunlar	f	%
-Öğretmen atamaları	138	100
-İstikrarsız eğitim sistemi (sık değişen kurallar ve uygulamalar)	125	91
-Formasyonla öğretmen atanması	101	73
-Mülakat sistemi	100	72
-Ekonomik yetersizlikler	87	63

Öğretmen adaylarına göre eğitim sisteminin genel sorunlarının çözümü için öncelikle sistemin siyasallıktan kurtarılması gerekmektedir. Öncelikle çocukların ve ülkemizin yararı düşünülerek gelecekte gerekli olan becerilerin kazandırılmasını esas alan bir eğitim sistemi kurgulanmalıdır. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir:

“Mülakat sisteminin kaldırılması gerekiyor. Sınavda atanmak için yüksek puan alabilsek bile mülakatta şansım olduğunu düşünmüyorum” (ÖA56).

“Öğretmenlik mesleğini ve branşımı çok severek seçtiğim halde gelecekte atanma konusunda sıkıntı yaşayacağımı düşünmek beni şimdiden depresyona itiyor. Üstelik eğitim süreçlerimizde çok sıkıntı, parasızlık çektiğimiz halde, ailelerimiz bizim için çok büyük fedakarlıklar yaptıkları halde gelecekte bunların boşuna olacağı aklıma geldikçe bunaliyorum. Sınavlara çalışsam bile gelmiyor. Bazı derslerde aldığımız eğitim de çok nitelikli sayılmaz. Açıklarımızı kendimizin kapatmamız gerekiyor. Biz atanabilir miyiz diye düşünürken bizim alanımıza bir de formasyon alanlar da atanabiliyor. Bunun büyük haksızlık olduğunu düşünüyorum. Öğretmenliklerin puanları çocuk gelişimcilerin puanlarından yüksekti. Onlar bizim okul öncesi öğretmenliği alanlarımıza kısa sürede belge alıp başvurma hakkı elde ediyorlar. Eğer böyle yapmak doğruysa neden eğitim fakültelerinde öğretmen yetişiyor?” (ÖA 74).

Velilere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan velilere göre en önemli sorun sınavlara aşırı bağımlı bir eğitim sisteminde çocukların çocukluk çağlarını yeterince yaşayamamaları, eğitimin niteliğine ilişkin kaygılar, çocuklarının geleceklerinden endişe duyulması olarak sıralanmıştır. Maddi düzeyleri yüksek olan çocukların nitelikli eğitim alabildikleri bir eğitim sisteminin var olduğu, devlet okullarının verdiği eğitimin özel okullardaki eğitimin niteliğinden daha düşük olduğu inancı güçlü olarak gözlenmektedir. Fırsat eşitsizliği olarak yansıyan bu durumun gelecekte çocuklarının iyi birer mesleğe ve sosyal konuma sahip olmaları üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Özetle devlet okulu-özel okul ve ailenin ekonomik seviyesinin yüksek olmasının önemli bir eşitsizlik yarattığı belirtilmiştir. Buna ek olarak sık değişen kararlar ve eğitimde istikrarsızlık, aşırı siyasallaşma, eğitimin giderek dinselleşmesi, eğitimin kalitesinin düşük olması sorunlar olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan veliler çözüm olarak siyasetin eğitimden elini çekmesi gerektiğini ve çocuklarının kaderinin siyasi kararlarla değil bilimsel kararlarla alınması gerektiğini ileri sürmüştür.

Tablo 5: Velilere Göre Eğitim Sistemimizin Öncelikli Sorunları (n=22)

Sorunlar	f	Katılımcılar
-Sınavlara aşırı bağımlılık yüzünden çocukların mutsuz olması	22	V1-V22
-Nitelsiz eğitim	22	V1-V22
-Çocuklarının geleceğinden endişe	22	V1-V22
-Fırsat eşitsizlikleri	18	V2,V5,V17,V19 dışındakiler
-Sık değişen kararlar ve istikrarsızlık	11	V1-V9, V11, V15
-Eğitimin aşırı siyasallaşması	8	V4-V8, V12,V13, V22
-Eğitimin dinselleşmesi	5	V8,V13,V15,V17, V21

Araştırmaya katılan veliler çözüm olarak siyasetin eğitimden elini çekmesi gerektiğini ve çocuklarının kaderinin siyasi kararlarla değil bilimsel kararlarla alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Aşağıda velilerin görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir:

“Daha varlıklı ailelerin çocukları ile eşit fırsatlara sahip olamadıkları için daha çok çalışmaları gerekiyor diye çocukları sınavlar için zorluyoruz. Gelecekte onları nelerin beklediğini bilmiyoruz ama geleceklelerinden kaygılı olduğumuzu söyleyebilirim. Büyük bir abisi var, o üniversiteyi bitirdi ve iki senedir evde. Lisedeki çocuğumun da böyle sıkıntılar yaşayacağını bilsek de tek çare eğitime devam etmesi”. (V17)

“Çocuğumuzu imkanlarımızı zorlayarak özel okula gönderdik ancak ne kadar dayanabileceğimizi bilmiyoruz. Okul fiyatları çok yüksek. Özel okula göndermemiş olsaydık imam hatip ortaokuluna göndermek zorunda kalacaktık. Mahallemizdeki okulu imam hatip ortaokuluna dönüştürdüler. Biz de oraya göndermemek için özel okula yazdırdık ama son bir yılda masraflara yetişmekte zorlanıyoruz” (V8)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygun’a göre (2013) ülkemizdeki eğitim sisteminde yaşanan sorunlar geleneksel ve güncel sorunlar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Bazı dönemlerde benzer konularda eğitim sorunları yaşanmaktadır. Güncel eğitim sorunu olarak ele alınan bu konuların araştırılmasıyla olası çözümler üretilmeye çalışılır. Araştırmada katılımcı grupların dâhil oldukları sosyal konum, mesleki aidiyetler ve eğitimin hangi tür paydaşı oldukları (yönetici, öğretmen, öğretmen adayı, veli) farklı sorunları öne çıkarmalarına neden olmuştur.

Araştırmada yönetici grup için eğitimin en temel ve öncelikli sorunu okulların yeterli oranda bütçeden pay alamamaları, eğitimin ve okulun finansmanı, okuldaki disiplin ve düzenin sağlanması birincil sorun olarak görülmüştür. Bunun dışında yetkisizlik, iş yükünün fazla olması ve iş yoğunluğu, görev sürelerinin sınırlandırılması diğer sorunlar olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimin en önemli sorununun eğitimin içeriği ve sınavlara dayalı sistem olarak belirtmiştir. Bunu takip eden diğer sorunlar ise, öğretmenlerin iş güvencelerine ve geleceklelerine ilişkin güvensizlik, baskılayıcı çalışma ortamı, ekonomik yetersizlikler, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşmesi, öğrenci niteliğinin düşmesi olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin en önemli sorunu olarak öğretmen yetiştirme ve atama süreçleri dışında sıraladıkları diğer sorunlar, eğitim sisteminin istikrarsızlığı, sık değişen uygulamalar, formasyon, mülakat sistemine ilişkin endişeler olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan velilere göre en önemli sorun sınavlara aşırı bağımlı bir eğitim sisteminde çocukların çocukluk çağlarını yeterince yaşayamamaları, eğitimin niteliğine ilişkin kaygılar, çocuklarının geleceklelerinden endişe duyulması olarak sıralanmıştır. Maddi düzeyleri yüksek olan çocukların nitelikli eğitim alabildikleri bir eğitim sisteminin var olduğu, devlet okullarının verdiği eğitimin özel okullardaki eğitimin niteliğinden daha düşük olduğu inancı güçlü olarak gözlenmektedir. Fırsat eşitsizliği olarak yansıyan bu durumun gelecekte çocuklarının iyi birer mesleğe ve sosyal konuma sahip olmaları üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Özetle devlet okulu- özel okul ve ailenin ekonomik seviyesinin yüksek olmasının önemli bir eşitsizlik yarattığı belirtilmiştir. Buna ek olarak sık değişen kararlar ve eğitimde istikrarsızlık, aşırı siyasallaşma, eğitimin giderek dinselleşmesi, eğitimin kalitesinin düşük olması sorunlar olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan veliler çözüm olarak siyasetin eğitimden elini çekmesi gerektiğini ve çocuklarının kaderinin siyasi kararlarla değil bilimsel kararlarla alınması gerektiğini ileri sürmüştür.

Araştırma bulguları, eğitimin paydaşlarının farklı bakış açılarına göre eğitimden beklentilerini ortaya koymak açısından çoklu bakış açısının yararlı olduğunu göstermektedir. Her bir paydaşın eğitimden beklentisi ve eğitimin öncelikli sorununu tanımlaması, eğitimle ilgili olarak yaşadığı sorun alanlarından bağımsız olarak değerlendirilmemiştir. Başlangıçta belirtildiği gibi, eğitim sistemi toplumun tüm kesimlerine dokunan ve tüm kesimleri etkileyen geniş kapsamlı sorunlardan oluşmaktadır. Bireyler içinde bulundukları toplumsal konum, eğitime dâhil oldukları basamak, eğitim sistemi içinde yer aldıkları statüler ve mesleki konumlarından bağımsız olarak genel bir değerlendirme yapmakta zorlanmışlardır. Öncelikli olarak her grup kendi yaşadıkları eğitim sorunları ve yakın çevrelerindeki sorun örneklerini dikkate alarak bir değerlendirme yapmıştır. Tüm birlikte değerlendirildiğinde çeşitli araştırmalarla ortaya konulan sorunlarla bu araştırmanın bulguları birbirini desteklemiştir.

Literatürde velilerin eğitim sisteminden beklentilerine ve sorun tanımlamalarına ilişkin çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Genellikle bu tür araştırmalarda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarından görüşler toplanmaktadır. Oysaki veliler okulların önemli bileşenleridir. Veliler, eğitimden beklentileri ile eğitimi biçimlendirebilecekleri konusunda gerekli bilince de ulaşmış görünmektedirler. Bu araştırmanın en büyük katkısı bütüncül bir bakış açısı ile eğitim sisteminin hemen tüm bileşenlerini dâhil etmesi kadar, velilerin eğitim sisteminden beklentilerinin dikkate alındığı farklı araştırmaların yapılması gereğini de ortaya koymasıdır.

Araştırmamızın önemli bir sonucu da, velilerdeki ekonomik düzeyle eğitimin niteliği arasındaki ilişkinin güçlü olduğuna ilişkin algıdır. Maddi durumu iyi ailelerin çocuklarının iyi eğitim alabildiği algısı eğitimdeki fırsat eşitsizliğine dikkat çekmeleri önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sisteminin kuşkusuz sayısız sorunları bulunmaktadır. Bunların bir kesimi dönem dönem öne çıkmakta, nicelik sorunları çözülürken bugün geldiğimiz noktada niteliğin ön plana alındığı stratejiler belirlenmektedir. Ancak toplumsal kesimlerde devlet okullarının niteliksiz olduğu ve ancak iyi eğitim almak için ekonomik düzeyin iyi olması gerektiği gibi bir algının yayılması sistemimizin öncelikli olarak gözden geçirilmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışındaki diğer bulgular benzer araştırmalarda da yer almaktadır. Bu durum, sorunların hala çözülmediğinin bir göstergesi olarak da algılanabilir. Son yıllarda eğitim sisteminin sorunlarına göç, göçle gelen öğrencilerin uyum sorunları ve pandemi döneminde uzaktan eğitimden yararlanma sorunları da eklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akın, F; Şimşek, O & Erdem, T. (2007). *Toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.
- Anonim. *Eğitim sisteminin en temel sorunları ve çarpıcı tespitler*. <http://www.egitimajansi.com/haber/egitim-sisteminin-en-temel-sorunlari-ve-carpici-tespitler-haberi-41700h.html>
- Eğitim-İş (2015). *Eğitim sisteminin en temel sorunları ve çarpıcı tespitler*. Eğitim İş 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- Gediklioğlu, T. (2005), Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Kargın, T. & Çok, F. (2004) *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri çalıştay sonuç raporu* (Ankara, 10-11 Şubat 2004) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 149.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunca, E.; Kesbiç, K.; Gencer, E.G. ; Korlu, Ö. & Akay, S. S. (2022). *ERG eğitim izleme raporu 2022*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Gözlemevi.
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 21. 09.2022	<i>Kabul:</i> 26.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Eren, Z. (2022). Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin öncelikli sorunları ve çözüm önerileri. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), ss. 115-122.		

THE ROLE OF LEADER-MEMBER EXCHANGE ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSOCIAL BEHAVIORS AND POSITIVE VOICE BEHAVIORS¹

Dr. İlknur Durdu

English Teacher

Ministry of Education

t.i.durdu35@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5330-1665

Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya

Aydın Adnan Menderes University

ruhi@sarpkaya.net

ORCID: 0000-0001-5476-0716

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a relationship between prosocial behaviors and positive voice behavior and there is a moderating effect of leader-member exchange on the relationship between prosocial behavior and positive voice behavior. In this way, it will be determined whether leader-member exchange has an effect on teachers' prosocial and positive voice behavior. The data of the research was collected from 720 teachers in 2019-2020 educational year from various primary, secondary, and high schools in Buca, İzmir. In this study, structural equation modelling (SEM) was used to test the moderating effect of leader-member exchange on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behavior. The data were obtained through "Personal Information Form", "Leader-member Exchange Scale", "Prosocial Behaviors Scale", "Positive Voice Behavior Scale". This research has shown the moderating effect of leader-member exchange on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behavior.

Key Words: Leader-member exchange, positive voice behavior, prosocial behaviors, moderating role.

INTRODUCTION

Viewpoints on management has been comprised of paradigm which is dominant in a period. At the beginning of the nineteenth century, classical management approach, in which people were seen like a machine or a robot and performance has had importance, came to the forefront. After World War II, researches on neoclassical theory in management increased and it began to have wide coverage in literature. With this approach, employee's attitude, beliefs, feelings, and shared values in the organizations became significant to reach organizational aims. Leader-Member Exchange is one of the approaches which is based on human relationships. This theory researched bilateral relationships between leaders and their members (Schriesheim, Castro & Cogliser, 1999). In recent years, many organizations searched leader-member exchange theory. This theory revealed different relationships according to differentiating perceptions of each member in an organization. Leader-member exchange is related to communication processes. Lee (1997) stated that cooperative communication was a higher quality communication form for leader-member exchange. The quality of the relationship between the leader and his/her members was associated with such issues as performance evaluation. This theory is based on the situational leadership approach and relationship/human-directed leadership (Graen and Uhl-Bien, 1995: 225).

¹ This study was produced from the doctoral thesis named "The roles of leader member exchange on the relationship of prosocial behaviors and positive voice behaviors" (2021) in Aydın Adnan Menderes University Social Sciences Institute Educational Administration Department.

When leader-member exchange differentiated, members of organizations which is managed emotionally such as educational organizations exhibited different behaviors. Like many organizations, members' behaviors differentiated from their relationship with their leaders. One of those behaviors, prosocial behaviors developed into social progress process. Behaviors which displayed terminally without being in any expectations were stated as prosocial (positive social) behaviors. Such volunteer behaviors as being participative, helping, and consoling formed the basis of prosocial behaviors. Similar to prosocial behaviors, positive voice behaviors were investigated as one of the behaviors differentiating from leaders' communication style, leaders' approach, member's position in his/her organization, commitment to the organization, and motivation. Researches which started in management area, was increasingly located in educational area. Voice behavior was seen as a change-oriented communication type which aimed at making current situation better (Nikolaou etc., 2008: 667). For this reason, positive voice behavior should be relevant to organization, clearly comprehensible, for work environment, and be conveyed to someone in the organization (Maynes and Podsakoff, 2014).

Leader-member exchange theory substantially developed in scientific research and in organizational science, this theory drew significant attention to itself. This theory broke new ground on two issues. The first one was that leader-member exchange focused on various bilateral relations between a leader and each member. The second one was that this theory stated that the relationship between a leader and his/her members was at a different level (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer & Ferris, 2012: 1716). Leader-member exchange theory asserted that a leader didn't have an equal interaction with each member. While leaders sometimes had a high-quality positive relationship based on love, trust and mutual respect between some members, some people had a low-quality and negative relationship with each of the other. Prosocial behaviors were a situation which is voluntarily happening without any press and conditioning for the sake of others (Eisenberg & Miller, 1990: 3-4). The members of an organization made an extra effort to provide peace and comfort for the organization or members who are together. When members of the organization carried out organizational role, they took charge. That's why, extra-role behaviors were included in positive social behaviors by being out of formal role behaviors (Özdevecioğlu, 2009: 49).

The term "prosocial behaviors" was first used by Auguste Comte, and he referred this term as "the interest shown to the opponent". Prosocial behaviors are referred as "intention to purpose whether reward expectancy or not". A person thought that relief from peace and altruism was more important than his/her expectations for conducting this behavior (Rosenhan, 1978: 103). On the other side, the term "prosocial behaviors" was the volunteer and favorable behaviors and merely in a helpful motive without expecting any benefits. In the occurrence of these behaviors, there was a conscious of being beneficial with no thought of personal gain (Miller vd., 1997: 54). Cooperation, sharing, helping, forgiveness and being a volunteer were types of prosocial behaviors. Those were positive social actions. "Positive voice behavior" defined such behavior that employee supported valued politics about their jobs, programs, targets, and processes or defended those values against tortious criticism. In this behavior, constructive suggestions were made for making the works and organization's progress more effective and fertile, and this was voluntarily made by workmates and managers via various communication channels.

Voice behavior defined the best and the newest way of something and it directed the management's attention for critical issues. Van Dyne & LePine (1998) explained voice as the definition of constructive challenge intended to develop how things are done (Van Dyne & LePine, 1998) and explained change-directed recommendations for developments as examples of voice. Besides, it stopped the problems about procedures and current working technics. Therefore, voice behavior had a positive effect on organizational process. Maynes and Podsakoff (2014) revealed four dimensions of voice behavior; supportive, constructive, defensive and destructive voice, and they developed a scale of voice behavior. In those dimensions, supportive and constructive voice behavior belonged to positive voice behavior. On that basis, this research aimed to explain the leader-member exchange, prosocial behavior, and positive voice behavior and tested the mediating role of leader-member-exchange on the relations between prosocial behaviors and positive voice behavior. To this end, the research seeks to find answers to the following sub-:

- 1- How are the perceptions of teachers on prosocial behaviors, positive voice behavior, and leader-member exchange?

- 2- Do the teachers' levels of leader-member exchange differ according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?
- 3- Do the teachers' levels of prosocial behaviors differ according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?
- 4- Do the teachers' levels of positive voice behavior differ according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?
- 5- Is there any mediating role of leader-member exchange on the relationship between positive voice and prosocial behaviors?

METHOD

In this research, explanatory sequential design was used in the mixed model. In quantitative design, Structural Equation Modelling (SEM) was used to test the moderating effect of leader-member exchange on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behavior. In addition, t-test and one-way ANOVA analysis were used to determine the effect of demographic factors on the variables.

Population and Sample

The research was conducted in public schools of Buca district in İzmir Province in 2019-2020 Academic Year. The population of this research involved 1200 primary school teachers, 1511 secondary school teachers, and 1082 high school teachers. Using the sample size table, 750 teachers have been accepted to represent the target population, which involved 3829 teachers in % 5 tolerance and $\alpha = .05$ significance level. The participants of the research were as follows; 60.1 % were female ($n=433$), 39.9 % were male ($n=287$); 74.2% were married, ($n=534$); 25.8 % were single ($n=186$); 26.0 % were 35 years old and below ($n=187$); 21.3 % were between 36-40 years old ($n=154$), 37.1 % were between 41-50 years old ($n=267$), 15.6 % were 51 years and above ($n=112$); 22.5 % had 10 years of seniority and below ($n=162$), 17.9 % had 11-15 years of seniority ($n=129$), 20.8 % had 16-20 years of seniority ($n=150$), 20.7 % had 21-25 years of seniority ($n=149$), 18.1 % had 26 years of seniority and above ($n=130$).

Data Collection Tools

In collecting data, "Prosocial Behaviors Scale", "Positive Voice Behavior Scale" "Personal Information Form", and "Leader-Member Exchange Scale" have been used. In the Personal Information Form which was prepared by the researchers, there are six questions about the participants' gender, age, marital status, seniority, school degree, and school size. The information about the scales have been given below:

Prosocial Behaviors Scale (PBS): The Prosocial Behavior Scale is a 5-point Likert-type scale [I totally disagree (1) - I totally agree (5)]. It consists of three sub-scales: extra-role prosocial behavior, in-role prosocial behavior, and co-operation. In-role prosocial behavior has 7 items (1-7), extra-role prosocial behavior has 3 items (8-10) and cooperation has 7 items (11-17). The scale was adapted to Turkish by Yeşiltaş, Kantan, and Solmaz (2013), and it was found to be reliable and valid. The scale has been used in many researches on various fields such as education, tourism, health, etc. However, in this research, construct validity of the scale was made again since Structural Equation Model was conducted and we wanted to be sure of the scale. In this research, the Cronbach's Alpha values for three dimensions were found to be between .70-.82.

Positive Voice Behavior Scale (PVBS): The Positive Behavior Scale is a 5-point Likert-type scale [I totally disagree (1) - I totally agree (5)]. This scale was developed by Maynes and Podsakoff (2014) and was translated into Turkish by Çankır (2016). It consists of two sub-scales: Supportive voice and constructive voice. Supportive voice has 5 items (1-5), and constructive has 5 items (6-10). In this research, the Cronbach's Alpha value for supportive voice was .71 and for constructive voice was found .84.

Leader-Member Exchange Scale (LMX-5): The Leader-Member-Exchange Scale is a 5-point Likert-type scale [I totally disagree (1) - I totally agree (5)]. It consists of four sub-scales: contribution, loyalty, affect, and professional respect. This scale was developed by Liden and Maslyn (1998) and was translated into Turkish by Baş, Keskin, and Mert (2010). It consists of four sub-scales, and each of them has three sub-scales. In this research, the Cronbach's Alpha values for four dimensions were found to be between .70-.92.

Data Analysis

The data of the study were analyzed with SPSS and AMOS programs. The relationship between the variables involved in this study was determined by performing Pearson correlation analysis. Structural equation model

(SEM) analysis was conducted to test the role of leader-member exchange on the relationship between prosocial behavior and positive voice behavior. A two-stage path was followed for SEM analyses. In the first stage, the measurement model was tested to evaluate the validity of the relationships between implicit variables. In the second stage, structural model analysis was performed to test the validity of the hypothetical model suggested. The significance level was taken as 0.05 in the study, and other significance levels (0.01 and 0.001) were also shown.

RESULTS

In this section, the findings on the data of the teachers in the school in which the research was based on the mediating role of leader-member exchange on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behavior are presented. The findings are considered separately as sub-problems.

Findings Regarding the First Sub-Problem

The first sub-problem of the research was “How are the perceptions of teachers on prosocial behaviors, positive voice behavior, and leader-member exchange?”. The findings are given in Table 1.

Table 1: Teachers’ Perceptions of Prosocial Behaviors, Positive Voice Behavior, and Leader-Member Exchange

	Variables	Skewness	Kurtosis	Mean	Sd
Leader-Member Ex.	Affect	-,435	-,468	3.77	.91
	Contribution	-,246	-,420	3.60	.86
	Loyalty	-,199	-,749	3.45	.99
	Professional Respect	-,561	-,350	3.83	.88
Prosocial Behavior	In-role	-,254	-,457	4.22	.37
	Extra role	-,221	-,271	4.11	.55
	Cooperation	-,401	-,540	4.33	.48
Positive Voice B.	Supportive Voice	-,030	-,509	3.68	.57
	Constructive Voice	-,225	-,513	3.89	.63

When Table 1 is examined, it can be seen that teachers have shown professional respect as the highest level and respectively affect, contribution, and loyalty in leader-member exchange. Also, teachers have shown cooperation as the highest level and respectively in-role and extra-role behavior in prosocial behaviors. Besides, constructive voice is at higher level than supportive voice behavior.

Findings Regarding the Second Sub-Problem

The second sub-problem of the research was “Do the teachers’ levels of leader-member exchange differ according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?”. The findings are given below.

It has been found that teachers’ gender, age, and marital status does not differ significantly, whereas working time, school size, and school type differ. Professional respect [$F_{(4,715)} = 2.914$; $p < .05$] and general scale [$F_{(4,715)} = 2.837$; $p < .05$] show a significant difference according to working time; while there is not a significant difference according to working time variable in effect ($F = 2.318$, $p > .05$), contribution ($F = 1.435$, $p > .05$) and loyalty ($F = 2.053$, $p > .05$). According to the data, the perceptions of teachers working 11-15 years is higher than teachers working 16-20 years, 21-25 years and 26 and above on leader-member exchange in working time variable.

According to the findings, “affect” ($F = 7.422$, $p < .05$), contribution ($F = 6.860$, $p < .05$), loyalty ($F = 4.722$, $p < .05$) and “professional respect” ($F = 4.856$, $p < .05$) and “general scale” show a significant difference. According to the findings, the perception of secondary school teachers is higher than primary school teachers and high school teachers in “affect”, “contribution”, “loyalty” and general scale in school type variable. Besides, in “professional respect” sub-dimension, the perceptions of primary school teachers and secondary school teachers are higher than high school teachers on leader-member exchange. According to the findings, “affect” ($F = 2.318$, $p > .05$), “contribution” ($F = 1.435$, $p > .05$) and “professional respect” ($F = 2.914$, $p < .05$) and general scale ($F = 2.837$, $p < .05$) show a significant difference while “loyalty” has no significant difference.

Findings Regarding the Third Sub-Problem

The third sub-problem of the research was “Do the teachers’ levels of prosocial behaviors differ according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?”. The findings are given below. It has been found that teachers’ gender, age, marital status, working time, and school size differ significantly, whereas school type does not differ. According to the findings, “in role prosocial behaviors” ($t= 2.53, p<.05$), “extra role prosocial behaviors” ($t= 2.03, p<.05$), “cooperation” ($t= .74, p<.05$) and general scale ($t= .90, p<.05$) show a significant difference in gender variable. The perception of female teachers is higher than male teachers.

According to the findings, “cooperation” ($t= 2.63, p<.05$) and general scale ($t= 2.47, p<.05$) show a significant difference in marital status variable. The perception of married teachers is higher than single teachers. According to the findings, “cooperation” ($F= 4.440, p<.05$) and general scale ($F= 3.369, p<.05$) has shown a significant difference in age variable. The perception of teachers aged 36-40, 41-50, and 15 and above has significantly higher point than the perception of teachers aged 35 and below in “cooperation” and general scale.

According to the data, “in-role prosocial behaviors” ($F= 3.442, p<.05$), “cooperation” ($F= 4.061, p<.05$), and general scale ($F= 4.012, p<.05$) has shown a significant difference in working time variable. The number of teachers working at 21-25 years has significantly higher point than the number of teachers working at 1-10, 16-20, and 26 and above in “in-role prosocial behaviors” sub-dimensions in working time. Besides, the number of teachers working at 11-15, 21-25, and 26 and above has significantly higher point than the number of teachers working at 1-10 years in “cooperation” and general scale in working time variable. According to the findings, “in-role prosocial behaviors” ($F= 9.175, p<.05$), “cooperation” ($F= 3.207, p<.05$), and general scale ($F= 7.050, p<.05$) has shown a significant difference in school size. The number of teachers in large scaled schools and the medium scaled schools has significantly higher points than the number of teachers in small-scaled schools “in-role prosocial behaviors”. Moreover, the number of teachers in medium scaled schools has significantly higher point than the number of teachers in small-scaled teachers in “cooperation” and general scale in school size variable.

Findings Regarding the Fourth Sub-Problem

The fourth sub-problem of the research was “Do the teachers’ levels of positive voice behavior differentiate according to personality traits in all the scales and their sub-dimensions?”. The findings are given below.

It has been found that teachers’ gender, age, working time, and school size differ significantly, whereas school type and marital status do not differ. According to the findings, there is a significant difference in general scale ($t=-2.04, p<.05$) in gender variable. When analyzing the point, male teachers have higher points than female teachers in general scale in gender variable. According to the data, there is a significant difference in “supportive” ($F= 5.640, p<.05$) and “constructive” ($F= 5.807, p<.05$) dimensions and general scale ($F= 7.344, p<.05$) in age variable. the number of teachers aged 15 and above has significantly higher points than teachers aged 35 and below, 36-40 and 41-50 in two dimensions and general scale in age variable. According to the findings, there is a significant difference in “supportive voice behaviors” ($F= 2.405, p<.05$) and general scale ($F= 2.587, p<.05$) in working time variable. The number of teachers working at 21-25 and 26 and above has significantly higher point than the number of teachers working at 11-15 and 1-10 years in “supportive voice behaviors” dimension. Moreover, the number of teachers working at 21-25 and 26 and above has significantly higher point than the number of teachers working at 1-10 years in general scale. According to the data, there is a significant difference in school size in “supportive” ($F= 5.054, p<.05$), “constructive” ($F= 4.475, p<.05$), and general scale ($F= 6.108, p<.05$). The number of teachers working in large scaled schools and medium scaled schools has significantly higher point than the number of teachers in small-scaled schools.

Findings Regarding the Fifth Sub-Problem

The fifth sub-problem of the research was “Is there any mediating role of leader-member exchange on the relationship between positive voice and prosocial behaviors?”. The findings are given below.

In Figure 1, there has been structural model of this research. As seen, the regression coefficient in all ways in the whole model is found significant. According to the results, prosocial behaviors ($\beta=.16; p<.01$) and leader-member exchange ($\beta=.12; p<.01$) have positively predicted positive voice behavior. In such a model, whether there is a moderating role or not has been decided by looking transactional term (Zdüzüncü) on the result variable

(PŞÇ_TOPLAM). According to this, because transactional term has a significant effect on positive voice behavior, it has been stated that leader-member exchange has a moderating role. (Figure 1).

Figure 1.

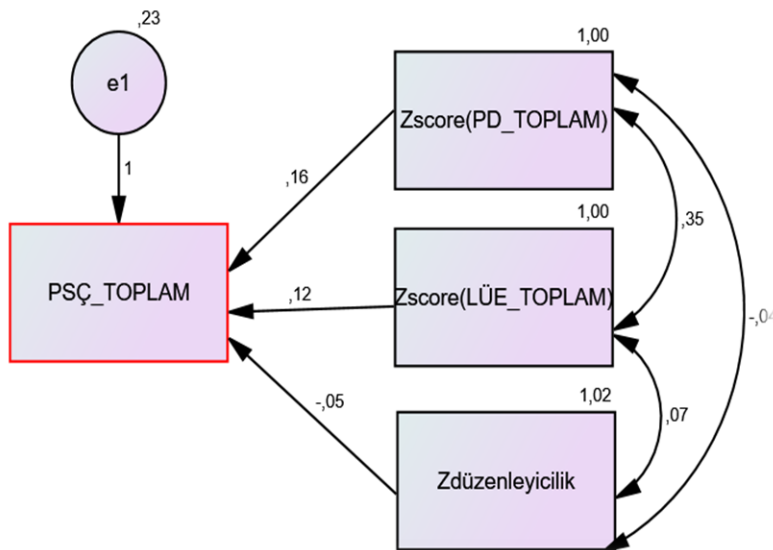
Structural Model Values



After those processes, it has been required to understand slope analysis in detail in terms of how the moderating effect has occurred. In other words, slope analysis should be made related to whether the effects of prosocial behaviors on positive voice behavior are significant in various situations of leader-member exchange – moderating role – (low-high) or not. Because there is no tool that enables slope analysis in AMOS program, Developed Excel made for this purpose has been used for slope analysis. In slope test table, there has been t values, beta coefficients (b), and significance values (p), corresponding to t values in low or high conditions of moderating variables (W). (Figure 2).

Figure 2.

The Drawing of Moderating Model



When leader-member exchange is low, beta coefficient is significant ($\beta=.17$; $p=.002$) and when leader-member exchange is high, beta coefficient is significant ($\beta=.15$; $p=.004$). In other words; when leader-member exchange is low, prosocial behaviors have had a significant effect on positive voice behaviors. Also, there has been a significant effect of prosocial behaviors on positive voice behaviors. As a consequence of these findings, this founded model has been supported. As a result, this has meant that the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors has been moderated by leader-member exchange.

DISCUSSIONS AND CONCLUSIONS

The Findings Regarding the First Sub-problem

In the light of findings, in prosocial behaviors, teachers have behaved in cooperation prosocial behavior and in turn in-role prosocial behaviors and extra-role prosocial behaviors. In general scale, it has been seen that teachers' prosocial behaviors have been higher than in-role behaviors and extra-role behaviors. Such researchers

as Çekin (2013), Özdemir (2019), Hadley (2015), Boardley and Kavussanu (2009), Alemdağ (2018), Sarnıç (2017), Taştan, Güçel and İşçi (2017), Serttaş (2019), Esmer and Özdaşlı (2018) have supported this research's findings.

When discussing the findings, teachers have exhibited constructive voice behaviors more than supportive voice behaviors. In general scale, positive voice behaviors have been higher than supportive voice behavior. In other words, teachers have been eager to giving supportive and constructive feedback to their colleagues and administrators. Such researchers as Botero and Dyne (2009), Chen and Hou (2016), Cheng, Lou, Chang and Johnstone (2013), Öztürk (2014), Demir (2017), Ergül, Kartal and Gökdeniz (2017), Erkubilay (2019), Fuller, Barnett, Hester, Relyea and Len Frey (2007) and Güven (2017), Erdoğan Aracı (2019) has supported this research's findings.

In the light of findings, in leader-member exchange, it has been found that professional respect has been higher and in turn affect, contribution, and loyalty. In this situation, it can be said that teachers have given more importance to professional respect in turn effect, contribution, and loyalty in teachers' perceptions of leader-member exchange. Such researchers as Aslan and Özata (2009), Çelik, Turunç and Bilgin (2014), Dal and Çorbacioğlu (2014), Atılmış (2016), Eryılmaz, Dirik and Altın Gülova (2017), Özdemir (2019), Gül (2019), Atakay (2019), Uzun (2019), Düğher (2020), Köse (2020) and Alev (2020) have supported this research's findings.

The Findings Regarding the Second Sub-problem

In leader-member exchange, it has been found that teachers' gender, age, marital status do not differ significantly, whereas working time, school size, and school type differ. In gender variable, it can be said that there is no significant difference between women and men. The research of Kaşlı (2009), Bulut (2012), Kuzucu (2013), Ordun and Aktaş (2014), Ülker (2015), Ürek (2015), Besen (2017), Eryılmaz (2017), Altay (2018), Karaman (2018), Şirin (2018), Hündür (2019), Özdemir (2019), Kurt (2019), Aslaner (2020), Ulukök (2020), Haydaroğlu (2020) ve Büyükkaymakçı (2020) has supported this research. In marital status variable, there has been no significant difference between married and single teachers. The research of Ulukök (2020), Haydaroğlu (2020), Köse (2020), Özdemir (2019), and Kurt (2019) has supported this research's findings. In age variable, teachers' age hasn't affected on their leader-member exchange. Ordun and Aktaş (2014), Altay (2018), Karaman (2018), Şirin-Alpugan, (2018), Duman (2018), Gürlar (2018), Hündür (2019), Özdemir (2019), Ulukök (2020), Köse (2020) and Aslaner (2020) has supported this research's findings. In working time variable, there have been significant differences between teachers. In this situation, it can be said that teachers' relationships which are with their leaders in their first years are higher and as time goes on, teachers feel free. These findings have been supported by the research of Kuzucu (2013), Göksel and Aydıntan (2012), Ülker (2015), Ulukök (2020), and Köse (2020). In school type, there has been a significant difference between teachers of primary school, secondary school, and high school. Teachers have had different relationships in school type. It can be said that their school type has affected on their communication with school administration. In school size variable, there has been a significant difference between small-sized, medium-sized or large-sized school. According to school size, the relationship between teachers and their leaders has differentiated. For instance; in small-sized schools, teacher-manager relationship has become more tense, whereas in large-sized school, saluting has become after a few weeks.

The Findings Regarding the Third Sub-problem

In this sub-problem, this research has discussed the significant differences of prosocial behaviors in some variables. In prosocial behaviors, it has been found that teachers' perceptions differ significantly in gender variable. The perceptions of teachers have been for the sake of women teachers. It has revealed that women teachers have exhibited more prosocial behaviors. The research of Uzmen and Mağden (2002), Zimmer-Gembeck, Tasha, Gieger and Crick (2005), Aktaş and Güvenç (2006), Altay and Güre (2012), Espinosa and Kovarik (2015), Bağcı (2015), Zhu, Guan and Li (2015), Nielson, Padilla- Walker and Holmes (2017), Sarıcutluk (2017), Ekin (2019), Çelik-Kahraman (2019), Gündük and Yılmaz (2019) have supported this finding. Also, it has been found that there has been a significant difference in marital status variables. In comparison with single teachers, married teachers have performed more prosocial behaviors. It has been said that for married teachers, being synchronous and cooperative has been more natural and easier. Sarnıç (2017), Esmer and Özdaşlı (2018) and Yıldız (2019) has found similar findings. According to the findings, teachers whose age are below 35 has performed lower prosocial behaviors than the others. There has been such similar research as Zahn-Waxler, Radke- Yarrow, Wagner & Chapman (1992), Diener & Kim (2004), Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall (2003), Türkay (2019) and Aktaş & Güvenç (2006). In working time variable, there has been a significant difference and teachers who have worked

for 1-10 years has performed less prosocial behaviors than the others. It has been thought that teachers who work 1-10 years are charier and timider in performing prosocial behaviors. Finally, in school size variable, there has been a significant difference between middle-sized schools and small-sized schools. Teachers in middle-sized schools have performed more prosocial behaviors compared to in small-sized schools. This finding has not been expected because it has been expected the exact opposite results.

The Finding Regarding the Fourth Sub-problem

In this sub-problem, this research has discussed the significant differences of positive voice behaviors in some variables. In positive voice behaviors, it has been found that teachers' perceptions differ significantly in gender variable. The perceptions of teachers have been for the sake of male teachers. It has revealed that women teachers have kept in silent because of the social doctrine. Çelik (2008), Li, Kwan and Mao (2012), Janssen and Gao (2015), Li and Sun (2015), Weiss and Morrison (2017), Ergin (2019), Erkubilay (2019), Girgin (2020) has had an opposite result for this variable. In marital status variable, there has been no significant difference. Similar to this research, Hsiung (2012), Hung, Yeh and Shiha (2012) and Erkubilay (2019) has found significant difference in marital status variable in their research. According to age variable, there has been significant difference in this research. In this situation, it has been said that teachers' age has a significant difference both in supportive feedback and in constructive feedback of teachers to their leaders. When analyzing the source of significance, teachers 51 years and below are eager and active to exhibit supportive and constructive positive voice behaviors compared to other age groups. Hsiung (2012), Ergin (2019) and Girgin (2020) has similar results in age variable. According to working time, teachers' positive voice behaviors have significant differences in this study. In this situation, teachers' working time has resulted in significant differences in teachers' using supportive language and giving positive feedback. The perception of teachers working 26 and above and 21-25 years has been higher than the perception of teachers working 1-10 years. Therefore, teachers working more years have exhibited more positive voice behaviors. the more teachers have worked, the more they have given supportive feedback because of relying on both themselves and their occupations. According to findings, there has been found no significance in school type whereas there has been a significant difference in school size. Thus, the perception of teachers in middle-sized and large-sized schools has been found higher than the perception of teachers in small-sized schools. When considering this finding, teachers who have worked in crowded and large schools are less eager and sociable in implementation and making decisions, giving positive feedback in current statements or some other events in schools. In small-sized or medium-sized schools, teachers have had closer relationships and therefore they have had difficulty in exhibiting positive voice behaviors in order to keep clear of relationship breakdown between each other.

The Findings Regarding the Fifth Sub-problem

When analyzed the findings of this research, leader-member exchange has had a mediating role in the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors. Slope analysis has made on whether leader-member exchange has had a mediating role on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors. In the result of slope analysis, the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors are found significant not only when leader-member exchange is low but also when this exchange is high. In other words; leader-member exchange has had a mediating role on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors in all conditions. Leader-member exchange has mediated the relationship between two variables. When leader-member exchange has changed, prosocial behaviors and positive voice behaviors have changed at the same time. As an example, if the quality of leader-member exchange has increased, positive voice and prosocial behaviors will similarly increase. If the quality of leader-member exchange has decreased, positive voice and prosocial behaviors will similarly decrease. On the other hand, there is no directionality between positive voice behaviors and prosocial behaviors. Both variables have affected each other and both variables have had directionality depending on leader member exchange. Both variables have moved to the direction of leader member exchange.

SUGGESTIONS

For researchers; it can be said that these variables have been studied just a little in the field of education. In literature, there have not been enough studies in educational sciences. Besides, these variables have been studied in mixed method, but other researchers can conduct a research using different data collection tools and different methods. They also make their search in such different institutions as provincial directorates for

national education, adult education centers, youth center, or in such different samples as security staffs, cleaning staffs, or officers in schools. They have also thought that different variables have resulted in different findings and conclusions. They can comment on the results in their search more detailed, subjective and factual using qualitative research designs.

For school managers; it has been said that their approaches to their teachers have affected teachers' performance so they have paid attention to their communication skills and interactions with teachers. Also, in secondary schools and high schools, the interaction between teachers and managers are getting lower than primary schools. Thus, school managers can organize different social activities with teachers to enhance the relationship between them.

REFERENCES

- Aktaş, V., & Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe University Journal of Literature Faculty*, 23(2).
- Alemdağ S. (2018). Genç futbolcuların prososyal ve antisosyal davranışlarının incelenmesi. *Journal of Sport and Performance Research*, 9(2), 102-109.
- Alev, S. (2020). Okullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak lider-üye etkileşimi. *Trakya Journal of Education*, 10(2), 347-360.
- Altay, M. (2018). *Çalışma yaşam kalitesinin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde iş yükü ve lider-üye etkileşiminin rolü*. (Unpublished Phd Thesis). Süleyman Demirel University, Social Sciences Institute.
- Altay, B. F., & Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2699-2718.
- Aracı, Ü. E. (2019). Hizmet sektöründe psikolojik güçlendirme, duygusal bağlılık ve yapıcı ses çıkartma davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Travel and Hotel Business*, 16(2), 229-243.
- Aslan, Ş., & Özata, M. (2009). Lider-üye etkileşiminin (LMX) yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *The Journal of Socio-economic Research*, 9(17), 94-116.
- Aslaner, F. (2020). Pozitif psikolojik sermayenin lider-üye etkileşimi vasıtasıyla bireysel performansı etkilemede örgütsel destek ile örgütsel prestij algılarının rolü: Perakende sektöründe bir araştırma. (Unpublished Phd Thesis). Marmara University, Social Sciences Institute, The Department of Business.
- Atakay, Ö. (2019). Lider – üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü: bir zincir perakende işletmesi üzerine araştırma. (Unpublished Master Thesis). Çukurova University, Social Sciences Institute, The Department of Business.
- Atılmış, T. (2016). İşletmelerde kontrol odağı ve lider-üye etkileşiminin iş tatmini üzerindeki etkisi. (Unpublished Master Thesis). Balıkesir University, Social Sciences Institute, The Department of Business.
- Bağcı, B. (2015). Çocuk ve yetişkin prososyallık ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Unpublished Master Thesis). Adnan Menderes University, Social Sciences Institute, the Department of Preschool.
- Besen, E. (2017). Birey-örgüt uyumu ve yöneticiye duyulan güven ile lider-üye etkileşimi bağlamında Bursa'da otomotiv sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma. (Unpublished Master Thesis). Bahçeşehir University, Social Sciences Institute, The Department of Business.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviours in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 843-854.
- Botero, I. C., & Van Dyne, L. (2009). Employee voice behavior: Interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84-104.
- Brief, A.P. ve Motowildo, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4), 710-724.
- Bulut, M. Ş. (2012). Lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerine etkisinin araştırılması: Öğretmenler üzerine bir araştırma. (Unpublished Master Thesis). Yeditepe University, Social Sciences Institute, Educational Administration and Supervision Master Programme.

- Büyükkaymakçı, Y. (2020). Lider üye etkileşiminin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. (*Unpublished Master Thesis*). Bahçeşehir University, Social Sciences Institute, Management Master Programme.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Chen, A. S. Y., & Hou, Y. H. (2016). The effects of ethical leadership, voice behavior and climates for innovation on creativity: A moderated mediation examination. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 1-13.
- Cheng, J. W., Lu, K. M., Chang, Y. Y., & Johnstone, S. (2013). Voice behavior and work engagement: the moderating role of supervisor-attributed motives. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 51(1), 81-102.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28).
- Çelik, L. M. (2008). Voice behavior of blue collar employees: the mediating role of psychological empowerment. (*Unpublished Master Thesis*). Koç University, Faculty of Humanities and Letters, Psychology Department.
- Çelik, M., Turunç, Ö., & Bilgin, N. (2014). Lider-üye etkileşimi ve kariyer memnuniyetinin yenilikçi davranışa etkisinde etîğin düzenleyici rolüne yönelik deneysel bir araştırma. *Mustafa Kemal University, Journal of Social Sciences Institute*, 11(25), 491-508.
- Çelik-Kahraman, S. (2019). Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi. (*Unpublished Master Thesis*). Gazi University, Educational Sciences Institute, Child Development and Training.
- Dal, L. & Çorbacıoğlu, S. (2014). Hizmetkâr liderlik davranışları ve lider-üye etkileşimi ilişkisi: bir devlet üniversitesi üzerine araştırma. *Süleyman Demirel University, Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 19(4), 287-310.
- Demir, G. (2017). Yardımsever liderlik ve çalışan ses verme davranışı arasındaki ilişkide kişi yönelimli güç mesafesinin düzenleyici rolü. (*Unpublished Master Thesis*). Recep Tayyip Erdoğan University, Social Sciences Institute, Department of Management
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., & Ferris, G. R. (2012). A meta-analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: Integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759.
- Düger, Y. S. (2020). Lider-üye etkileşiminin çalışan sesliliği ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3), 1215-1236.
- Eisenberg N. & Miller, P. (1990). The development of prosocial behavior versus nonprosocial behavior in children, M. Lewis et al. (eds.), *Handbook of developmental psychopathology*, Chapter 14, Plenum Press, New York, (181-182).
- Ekin, S. (2019). Lise öğrencilerinin müzikten etkilenim düzeyleriyle prososyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (*Unpublished Master Thesis*). Hacettepe University, Health Sciences Institute, Child Development and Training Programme.
- Eren, Z. (2020). Complexity leadership. (Ed. Ozgur Demirtas and Mustafa Karaca). *A handbook of leadership styles*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. pp. 396-428.
- Ergin, Z. (2019). Örgütsel adalet ile ses davranışı arasındaki ilişki: Kültürler arası bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Hacettepe University, Social Sciences Institute, Management Department, Management, Organization and Organizational Behavior Programme.
- Ergül, A., Kartal, C., & Gökdeniz, İ. (2017). Çalışanların ses çıkarma davranışının zaman hırsızlığına olan etkisi. *Journal of Behavior at Work*, 2(1), 80-89.
- Erkubılay, C. (2019). Diğerkâmlık davranışı, iş arkadaşı desteği ve lider desteğinin işgören sesliliği üzerindeki etkisi. (*Unpublished Master Thesis*). Düzce University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Eryılmaz, İ. (2017). Sosyal güç, lider-üye etkileşimi ve iş tatmini ilişkisinde politik yetinin düzenleyici rolü: bankacılık sektöründe bir araştırma. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Manisa Celal Bayar University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Eryılmaz, İ., Dirik, D., & Gülova, A. A. (2017). İş tatmininin belirleyicisi olarak lider-üye etkileşimi ve politik yetinin düzenleyici rolü. *Journal of International Economics and Administrative Analysis*, -182.
- Espinosa, M. P. & Kovářík, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 88.

- Fuller, J. B., Barnett, T., Hester, K., Relyea, C., & Frey, L. (2007). An exploratory examination of voice behavior from an impression management perspective. *Journal of Managerial Issues*, 134-151.
- Girgin, M. S. (2020). Kişilik ve öz yeterliliğin çalışan sesliliğine etkisinde iş güvencesizliğinin düzenleyici rolü. (*Unpublished Master Thesis*). İstanbul Ticaret University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Göksel, A. & Aydıntan, B. (2012). Lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 17(2), 247-271.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Güdük, A. H., & Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe University, Journal of Faculty of Education*, 2-20.
- Gül, Ö. (2019). Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimi üzerine etkisi. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Eskişehir Osmangazi University, Educational Sciences Department, Educational Administration and Supervision Department.
- Güven, Ç. (2017). Algılanan liderlik tarzlarının çalışan sesine etkisinde örgütsel güvenin rolü ve bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute, Management Department, Human Sources Management Department.
- Hadley A. (2015) Predicting moral behaviour in sport: Individual and interactive relationships involving motivational climate, gender, and perfectionism. Lakehead University, *Unpublished Master's Thesis*, Canada, (Supervisor: Dr. John Gotwals).
- Haydaroglu, S. (2020). Beş faktör kişilik özelliklerinin örgütsel muhalefete etkisi ve lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü: Beyaz yakalı çalışanlar üzerinde bir araştırma. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Eskişehir Anadolu University, Social Sciences Institute, Management and Organization Department.
- Hündür, Ü. (2019). Örgüt ikliminin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü üzerine bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). İstanbul University, Social Sciences Institute, Management Department, Business Economics and Organization Department.
- Janssen, O., & Gao, L. (2015). Supervisory responsiveness and employee self-perceived status and voice behavior. *Journal of Management*, 41(7), 1854-1872.
- Karaman, E. (2018). Lider – üye etkileşimi ile bireysel performans arasındaki ilişki: Çorum ilindeki ilk ve orta dereceli okullarda bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Türk Hava Kurumu University, Social Sciences Institute.
- Kaşlı, M. (2009). Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Balıkesir University, Social Sciences Institute.
- Köse, K. (2020). Lider-üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: etkileşimsel adalet algısının aracı rolü. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute.
- Kurt, H. S. (2019). Psikolojik sözleşme ihlalinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde çalışanın algıladığı lider-üye etkileşimi kalitesinin rolü. (*Unpublished Doctorate Thesis*). İstanbul Arel University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Kuzucu, E. (2013). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü özel bir hastanede çalışan hemşireler üzerinde araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Li, Y., & Sun, J. M. (2015). Traditional Chinese leadership and employee voice behavior: A cross-level examination. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 172-189.
- Liu, J., Kwan, H. K., & Mao, Y. (2012). Mentorship quality and protégés' work-to-family positive spillover, career satisfaction and voice behavior in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(19), 4110-4128.
- Maynes, T. D., & Podsakoff, P. M. (2014). Speaking more broadly: An examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 87.
- Murphy, S. M., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Erdogan, B. (2003). Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56(1), 61-84.

- Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., & Holmes, E. K. (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 56, 91-106.
- Nikolaou, I., Vakola, M. & Bourantas, D. (2008) Who speaks up at work? Dispositional influences on employees' voice behavior. *Personnel Review*, 37(6), 666-679
- Ordun, G., & Aktaş, H. (2014). Lider-üye etkileşimi faktörlerinin liderler ve astlar tarafından karşılıklı algılanması: Bir perakende işletmesi çalışanları üzerinde araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 43(1).
- Özdemir, A. (2019). Psikolojik güçlendirme ve lider üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute, Management Department. Human Sources Management Department
- Özdevicioğlu, M., (2009). Örgütler arası vatandaşlık davranışları: Teorik çerçeve ve bir ölçek geliştirme çalışması. *Erciyes University, Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 33, 47-67.
- Öztürk, Y. (2014). The relationship of authentic leadership and participative climate with employee voice: the moderating role of personality and organizational identification. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute, Management Department, Organizational Behavior Department.
- Rosenhan, D. L., (1978), Toward resolving the altruism paradox: Affect, self- reinforcement and cognition. L. Wispe, *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles*, New York: Academic Press, (101-113).
- Sarıkutluk, Y. Z. (2017). Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevmeye eğilimleri ile ilişkisi. (*Unpublished Master Thesis*). Akdeniz University, Educational Sciences Institute, Primary Education Department.
- Sarıç, A. (2017). Örgütlerde dönüşümcü liderlik modelinin prososyal davranışların gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik tehlikeli iş kollarında bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Afyon Kocatepe University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Serttaş, Ö. (2019). Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Fırat University, Educational Sciences Institute, Educational Sciences Department, Educational Administration Department.
- Şirin, E. (2018). Örgütsel prestij algısı ile çalışanların örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin rolü üzerine bir araştırma. (*Unpublished Master Thesis*). Marmara University, Social Sciences Institute, Management Department, Management and Organization Department.
- Taştan, S. B., Güçel, C., & İşçi, E. (2017). Dünyaya ilişkin varsayımlar ve özerklik algısının çalışanlarda olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık ile ilişkilerinin incelenmesi: Öz-Belirleme ve pozitif yanılşamalar kuramları bağlamında bir değerlendirme. *Journal of Behavior at Work*, 2(2), 1-10.
- Turkay, H. (2019). Futbolcularda sosyal kimlik bağlamında prososyal ve antisosyal davranışlar. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Gazi University, Health Sciences Institute, Physical Education and Sport Department.
- Ulukök, E. (2020). Algılanan fazla niteliklilik ve etkileri: lider-üye etkileşiminin düzenleyici rolü. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Kırıkkale University, Social Sciences Institute, Management Department.
- Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara University Atatürk Faculty of Education, Journal of Educational Sciences*, 15, 193-212.
- Uzun, S., A. (2019). İlkokul öğretmenlerinin lider üye etkileşimine ilişkin algılamalarının görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisini belirlemede iş tatmininin aracı rolü: Kayseri ilinde bir uygulama. (*Unpublished Master Thesis*). Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Social Sciences Institute, Public Policy and Management Department.
- Ülker, F. (2015). Lider üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir uygulama. (*Unpublished Master Thesis*). Kocaeli University, Social Sciences Institute, Management Department, Management and Organization Department.
- Ürek, D. (2015). Sağlık kurumlarında lider-üye etkileşim düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (*Unpublished Doctorate Thesis*). Hacettepe University, Social Sciences Institute, Healthcare Management Department.
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management journal*, 41(1), 108-119.

- Weiss, M., & Morrison, E. W. (2019). Speaking up and moving up: How voice can enhance employees' social status. *Journal of Organizational Behavior*, 40(1), 5-19.
- Zhu, Y., Guan, X., & Li, Y. (2015). The effects of intergroup competition on prosocial behaviors in young children: a comparison of 2.5–3.5 year-olds with 5.5–6.5 year-olds. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 16.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 06. 12.2022	<i>Kabul:</i> 30.12.2022	<i>Yayın:</i> 31.12.2022
Makale Türü	Research article		
Önerilen Atıf	Durdu, İ. & Sarpkaya, R. (2022). The role of leader-member Exchange on the relationship between prosocial behaviors and positive voice behaviors. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (4), pp. 123-135.		