



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

MAYIS 2023

**Cilt 12
Sayı 2**

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of
Research in Education and Teaching
Şubat 2023 Cilt: 12 Sayı: 1 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.

Dergi Yöneticisi

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Prof. 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

Bilim ve Hakem Kurulu

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. Ayca 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

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

- Prof. Dr. Dursun Dilek**, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakkı 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, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

- Doç. Dr. Ali Murat Kırık**, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen 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 Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. 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

Editörlerden

**Değerli Meslektaşlarımız,
Değerli Okuyucular,**

On ikinci cilt, ikinci sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 10 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.

Mayıs 2023

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

May, 2023

Editor

Assoc. Prof. Dr. Zeynep EREN
Sinop University

Associate Editor

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

İÇİNDEKİLER

vi

01.	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEKTRİK DEVRELERİ KONUSUNDA HATAYA YAKLAŞIMLARI1	07
01.	SCIENCE TEACHERS' APPROACHES TO ERROR IN ELECTRICAL CIRCUITS Doç. Dr. Salih DEĞİRMENCİ	
02.	TAŞIMALI EĞİTİM VEREN OKULLARDA RİSKLERE VE RİSK YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ	20
02.	INVESTIGATION OF OPINIONS ON RISK AND RISK MANAGEMENT IN SCHOOLS PROVIDING TRANSPORTED EDUCATION Fatih Oğuz ÇELİK, Doç. Dr. Ahmet AKBABA	
03.	ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI	39
03.	TURKISH ADAPTATION OF TEACHER COMMITMENT SCALE Erhan DOLAPCI, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	
04.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL İÇİ TUTUM VE DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BAŞARISINA ETKİSİ	53
04.	THE EFFECT OF SCHOOL ADMINISTRATORS' IN-SCHOOL ATTITUDES AND BEHAVIORS ON TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SUCCESS Doç. Dr. Ertuğ CAN, Ceyhan ÇINAR	
05.	ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK MOTİVASYONU İLE ALGILADIĞI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	68
05.	THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION AND THEIR PERCEIVED SCHOOL CLIMATE İrem AVCI, Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL, Prof. Dr. Fatih KAYA, Bülent KOCAMAN	
06.	RURAL NEGLECT AND MODERNIZATION IN TÜRKİYE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES	82
06.	TÜRKİYE'DE KIRSAL İHMAL VE MODERNLEŞME: ZORLUKLAR VE PERSPEKTİFLER PhD Candidate, Hasan GÖNDER	
07.	İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	92
07.	EVALUATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON TRAINING PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP) Bilgen TARHAN, Prof. Dr. Adem BAYAR	
08.	ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARI KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	107
08.	INVESTIGATION OF THESES ON AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SECONDARY SCHOOL SCIENCE CLASSES Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR-ÇÖREZ, Rümeysa ERTUĞ	
09.	ERGENLERDE CAN SIKINTISI VE MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAŞAMDA ANLAM ARAYIŞI VE ANLAMIN VARLIĞININ ARACI ROLÜ	121
09.	THE RELATIONSHIP BETWEEN BOREDOM AND HAPPINESS IN ADOLESCENTS: THE MEDIATING ROLE OF THE SEARCH FOR MEANING, AND THE PRESENCE OF MEANING IN LIFE Nesli BEKAR, Merve ATALAY, Aşkın SARIOĞLU, Nurdan BARAKAZI, Filiz ÜNVER TUNA	
10.	ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMININ VE KOŞULLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	134
10.	EXAMINATION OF TEACHER AUTONOMY CONCEPT AND CONDITIONS ACCORDING TO TEACHER'S OPINIONS Doç. Dr. Zeynep EREN, İbrahim YAŞA	

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEKTRİK DEVRELERİ KONUSUNDA HATAYA YAKLAŞIMLARI¹

Doç. Dr. Salih DEĞİRMENCİ
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

salih.degirmenci@amasya.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-0956-9151>

Özet

Bu çalışmanın amacı, Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda hataya yaklaşımlarını incelemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 10 Fen Bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerden katılımcıların elektrik devreleri konusunda kendilerine sunulan soruların çözümünde verilen doğru ve yanlış açıklamaların bulunduğu adımları doğru olarak tespit edebilme yüzdelerinin ortalama olarak %92 olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında hem hatayı tespit edip hem de doğru açıklama yapabilen öğretmenlerin ortalama olarak yüzdesi ise %65'tir. Araştırmada, bazı öğretmenlerin elektrik devreleri konusunda; devrenin bir kısmında oluşan değişim devre elemanlarının bağlanma şekillerine bakılmaksızın tüm devre elemanlarını etkiler, ampulün direnci artarsa parlaklığı artar gibi kavram yanlışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kavram yanlışlarına ve/veya eksik ya da yanlış bilgilere sahip öğretmenlerin öğrenciyi anlama ve onların bilgilerini değerlendirme açısından yeterli görülebilecek seviyede olmadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hatayı tespit ederek doğru açıklama yapabilmelerine katkı sağlayacak hata temelli aktiviteler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Elektrik devreleri, hataya yaklaşım, kavram yanlışları, fen bilgisi, fizik eğitimi.

SCIENCE TEACHERS' APPROACHES TO ERROR IN ELECTRICAL CIRCUITS

Abstract

The aim of this study is to examine the science teachers' approaches to error in electrical circuits. This research was carried out with the phenomenology method, which is one of the qualitative research approaches. The sample of the research consists of 10 Science teachers. The data of the research was analyzed by descriptive analysis method. From the data, it was found that the average percentage of participants was 92%. The participants were able to identify the step with correct and incorrect explanations in the solution of the questions presented to them about electrical circuits. Among the teachers participating in the research, the average percentage of teachers who could both detect the error and make the correct explanation was 65%. In the research, it was concluded that some teachers had misconceptions about electrical circuits such as the change in a part of the circuit which affects all circuit elements regardless to the way of connection of the circuit elements and if the resistance of the light bulb increases, the brightness increases. It can be said that teachers who have misconceptions and/or incomplete or incorrect information are not at an expected sufficient level in terms of understanding students and evaluating their knowledge. In this context, error-based activities can be carried out contributing to teachers' ability to identify error and make correct explanations.

Key Words: Electrical circuits, approach to error, misconceptions, science, physics education.

1 IEXCEL 2022. Bu araştırmanın özet bildirisi, 11-13 Kasım 2022 tarihlerinde Online olarak Aydın/Türkiye'de düzenlenen II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Öğretim, karmaşık bir etkinliktir. Öğretimin karmaşıklığını anlamak için öğretmenlerin sahip olduğu bilgileri araştırmak gerekir (Sherin, Sheri ve Madanes, 2000). Aydın ve Boz'a (2012) göre, öğretmenler, içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği bilimsel bilgi ve becerileri kazanan bu becerileri hayata aktarabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan fen bilimlerinde istenilen hedeflere ulaşmanın önemli bir bileşenidir. Bu nedenle mesleğini icra eden Fen bilgisi öğretmenlerinin bilgisi son derece önemlidir. Öğretmen bilgisi, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili birikmiş bilgeliğini temsil eden, konu ve müfredat gibi çeşitli öğelere yönelik bilgilerini içeren bilgi olarak tanımlanır (Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998). Uluçınar Sağır (2018) öğretmen bilgisinin öğretmenin hangi bilgileri öğreteceğini ve bu bilgileri nasıl öğreteceğini etkileyeceğini vurgulamıştır. Etkili öğretim için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgilerin başında konu alan bilgisi gelmektedir (Alev ve Karal, 2013).

Literatürde birçok araştırmacı tarafından öğretmen bilgisiyle ilgili, fen eğitiminde kullanılan çeşitli pedagojik alan bilgisi modelleri önerilmiştir. Bu modellerden biri de Park (2005) hegzaon modelidir. Hegzaon modelinde, öncelikle fende öğrenci anlamaları bileşeninde kavram yanlışları bilgisi üzerinde durulmaktadır. Bu bileşen içinde öğrenci hataları da düşünülebilir. Hem öğrenci cevaplarında hem de yazılı kaynaklarda hatalı sorular ve/veya soruların hatalı çözümleri olacaktır. Bu nedenle bir öğretmen hatayı tespit edip nedenlerini doğru olarak açıklayabilmelidir. Konyalıoğlu, Aksu, Şenel ve Tortumlu'ya (2010) göre hatayı doğru olarak sorgulayabilen öğretmen o kavramı anlamlı şekilde öğrenmiş, hatanın sebebi hakkında doğru bir kanaat oluşturmuştur. Uluçınar Sağır'a (2018) göre öğrencilerin sözel/sözel olmayan cevapları, kavram yanlışları öğretim uygulamalarını etkileyeceği için öğretmenin, öğrencilerdeki kavram yanlışları ve sözel/sözel olmayan hataların farkında olması gerekir. Konyalıoğlu, Özkaya ve Gedik (2012) hatayı doğru tespit ve doğru çözüm önerisi konu alan bilgisi yeterliliğinin tespitinde kullanılabilecek bileşenlerden birisi olduğunu vurgulamışlardır.

Literatürde elektrik devreleri konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerinin hatta öğretmen adayları ve öğretmenlerin de eksik ya da yanlış bilgilere ve/veya kavram yanlışlarına sahip olduğu, bazı kavramları da öğrenmekte güçlük çektikleri görülmektedir. McDermott ve Shaffer'ın (1992) çalışmasında Amerika'da araştırmaya katılan bazı öğrenci, Fizik öğretmeni ve öğretmen adaylarının elektrik devrelerinde; ampermetre ve voltmetrenin devreye bağlanmasına yönelik zorluklarının olduğunu vurgulamışlardır. Hong Kong'da ortaokul öğrencilerinden bazıları üreteçler sabit bir akım kaynağıdır ve paralel devrede akım eşit parçalara bölünür gibi alternatif kavramlara sahiptir (Lee ve Law, 2001). Küçüközer ve Kocakulah (2007) elektrik devreleri ile ilgili hazırladıkları, lambaların ve bataryaların seri ve paralel bağlantılarının bulunduğu, kavramsal anlama testini kullanarak Türkiye'de araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bataryalar sabit akım kaynaklarıdır kavram yanlışlığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Karal, Alev ve Yiğit (2009) "Öğretmen adaylarının elektrikte alan bilgisi" konulu çalışmalarında, Türkiye'de bazı Fizik öğretmen adaylarının üreteç sabit akım kaynağıdır, seri bağlı devrelerde lambalar daha parlak yanar gibi kavram yanlışlığına sahip olduklarını vurgulamışlardır. Peşman ve Eryılmaz (2010) Türkiye'de araştırmaya katılan lise öğrencilerinde sabit akım kaynağı olarak güç kaynağı, paralel devre kavram yanlışlığı gibi kavram yanlışlıklarının olduğunu tespit etmişlerdir. Alev ve Karal (2013) Türkiye'de Fizik öğretmenlerinin Elektrik ve Manyetizma konusunda PAB'lerinin araştırılmasına yönelik çalışmalarında, bazı katılımcıların elektrik devreleri konusuyla ilişkili seri ve paralel bağlı devrelerde lambaların parlaklığı ve paralel kolları akım paylaşımı ile ilgili yanlış ve eksik bilgilere sahip olduklarını vurgulamışlardır. Gaigher (2014) Güney Afrika'da araştırmaya katılan bazı öğretmenlerde elektrik devreleri konusunda yanlış ve eksik bilgiler ve kavram yanlışlıkları olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, ilgili öğretmenlerin öğrencilerdeki kavram yanlışlıklarını ve yanlış bilgilerin üzerine gitmek yerine kendi doğrularını öğretmeyi tercih ettiklerini de vurgulamıştır. Sinanoğlu (2019) veri toplama aracı olarak elektrik devreleri ile ilgili geliştirdiği üç aşamalı testi kullanarak Türkiye'de araştırmaya katılan bazı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin seri ve paralel bağlı ampullerin parlaklığı, paralel kolları akım paylaşımı ile ilgili kavram yanlışlıkları, eksik ve yanlış bilgileri olduğunu belirtmiştir. Suryadi, Kusairi ve Husna (2020) Endonezya'da araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri ve Fizik öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusunda eksik bilgi, yanlış bilgi ve kavram yanlışlıkları açısından karşılaştırmalarını yaptıkları çalışmada bazı öğrencilerde olduğu gibi bazı Fizik öğretmen adaylarında da yanlış bilgilerin, eksik bilgilerin ve kavram yanlışlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Değirmenci (2022) Türkiye'de araştırmaya katılan bazı Fen bilgisi öğretmen adaylarının üreteçler sabit akım üretir, üreteçlerin bağlama şekillerine bakılmaksızın pil sayısı artarsa ampul parlaklığı artar ve ampullerin bağlantı şekillerine

bakılmaksızın ampul sayısı artarsa ampul parlaklığı azalır şeklinde kavram yanlışlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elektrik, öğrenciler ve öğretmenler tarafından Fen bilgisi müfredatında zor ve önemli bir konu olarak görülmektedir (Gunstone, Mulhall ve McKittrick, 2009). Bu nedenle, elektrikle ilgili alternatif kavramlar, özellikle de basit doğru akım devreleri hakkında geniş bir literatür bulmak mümkündür. Konu ile kavram yanlışlarının bazı çocuklar, öğrenciler ve üniversite öğretim görevlilerinde olduğu gösterilmiştir (Stocklmayers ve Treagust, 1996). Bu bilgiler ve literatürde incelenen çalışmalar ışığında farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören bazı öğrencilerin, Fizik ve Fen bilimleri öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin basit elektrik devreleri konusunda eksik ve/veya yanlış bilgiye sahip oldukları, konuyla ilgili kavram yanlışlarının olduğu vurgulanabilir. Literatürde elektrik devreleri konusu ile ilgili çalışmalara bakıldığında eksik ya da yanlış bilgilerin ve kavram yanlışlarının tespitine yönelik çalışmalar çok fazla sayıda olmasına karşın hataya yaklaşımı içeren çalışmalara mesela nadir rastlanması da bu çalışmanın yapılmasının gerekliliğini destekler niteliktedir.

Amaç

Bu araştırma, Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda hataya yaklaşımlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda doğru ve/veya yanlış bilgiyi ayırt etme durumları nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda hataya yaklaşımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Bu desen bireylerin kavram ve konularla ilgili deneyimleri sonucunda ne düşündükleri, algıları, kavramlar arasında bağlantı kurma şekilleri ve yöntemlerini derinlemesine sorgulamak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, araştırma etik ilkeleri açısından gönüllülük esası ve kolay ulaşılabilirlik durumu göz önünde bulundurularak yüksek lisans eğitimi tamamlayan 10 Fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçimi amaçlı örneklem seçimine göre yapılmıştır. Nitel araştırma kökenli çalışmalarda daha çok amaçlı örneklem seçim yönteminden yararlanılmaktadır. Çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri etik ilkeleri açısından kullanılmamış; her bir katılımcı için K1, K2,... ve K10 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada Değirmenci (2022) tarafından hazırlanan kavramsal anlamaya yönelik 5 tane açık uçlu soru ve bu sorular için verilen çözümler içerisinde doğru ve yanlış bilgilerin bulunduğu adımlardan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Tüm çalışma boyunca üreteçlerin iç dirençleri ihmal edilmiştir. Katılımcılardan veri toplama aracıyla elektrik devreleri ile ilgili Şekil 1'deki elektrik devresinde özdeş ampuller ışık vermektedir. Reosta sürgüsü 1. konumdan 2. konuma getirildiğinde X ve Y ampullerinin parlaklıkları nasıl değişir? Niçin?

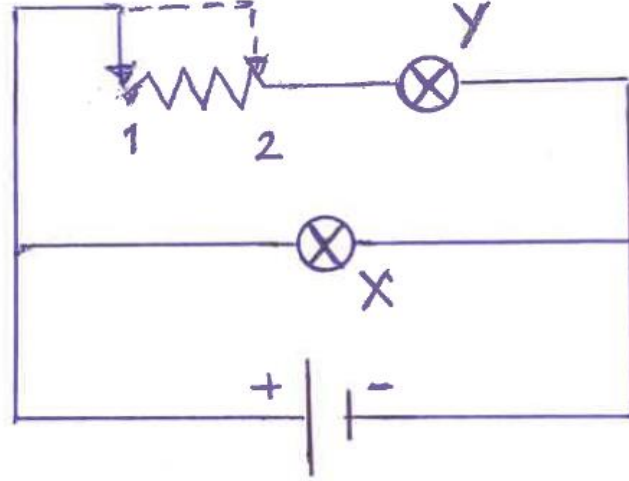
Çözüm:

1. adım: Reosta sürgüsü 1. konumdan 2. konuma getirildiğinde o koldaki eşdeğer direnç değeri azalacağı için Y ampulünden geçen elektrik akımı artar. Elektrik akımındaki artışa bağlı olarak Y ampulünün parlaklığı da artacaktır. (...)

Açıklama:.....

2. adım: Reosta sürgüsü 1. konumdan 2. konuma getirildiğinde devrenin eşdeğer direnci değişmediği için X ampulünün üzerinden geçen akım şiddeti ve X ampulünün parlaklığı değişmez. (...)

Açıklama:....." biçiminde hazırlanan kavramsal anlamaya yönelik 5 tane açık uçlu soruya verilen çözümleri adım adım incelemeleri ve çözümlerde verilen adımların kendileri açısından birinci aşamasında, Doğru ise (.....) parantez içine D harfi, Hatalı ise Y harfini yazmaları istenmiştir. İkinci aşamasında ise; araştırma grubundan hatalı gördükleri bilgi ya da açıklama için, niçin hatalı olduğunu belirterek doğru/olması gereken bilgiyi/çözümü yazmaları da istenmiştir. Öğretmenlerden alınan veriler bilgisayara aktararak koruma altına alınmıştır.



Şekil 1. Elektrik devresi

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler tablolaştırılmış, her kategori ve kodlar altında verilen cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde kullanılan kategori ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Cevap Yok	Açıklama Yok
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama
	Kısmen Doğru Açıklama
	Doğru Açıklama
	Açıklama Yok
Hatayı Tespit Etme	Yanlış Açıklama
	Kısmen Doğru Açıklama
	Doğru Açıklama

Araştırmancının kategori ve kodlama oluşturma işlemlerinin geçerlik ve güvenilirliği için alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan kategori ve kodlara ait listelemeler bu görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Güvenirlik, literatürde özellikle nitel veriler için Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığının birlikte kullanıldığı $[Güvenirlik = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve/veya uzmanların görüşü arasındaki uyum %90 ve üzeri olduğunda istenilen düzeyde bir güvenirliliğin sağlandığı belirtilmektedir (Saban, 2009). Bu çalışmada, araştırma grubunda bulunan öğretmen adaylarının hatalı çözümler için verdikleri cevaplar ile açıklamaların oluşturduğu kategorilerin ve kodların listelenmesinde araştırmacı ve uzman arasında %100 uyum olduğu görülmüştür.

BULGULAR

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda doğru ve/veya yanlış bilgiyi ayırt etme durumları nasıldır?

Veri toplama aracında elektrik devreleri konu alanı ile ilgili her bir sorunun çözüm adımlarına doğru ya da yanlış olarak yazılan bilgilerin doğru ya da yanlış olduğunu tespit eden katılımcıların frekans (f) ve yüzdeleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çözüm Adımlarında Verilen Açıklamaların Doğru ya da Hatalı Olduğunu Tespit Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

Doğru Açıklamaları Tespit Eden Katılımcı Frekansı ve Yüzdesi				Hatalı Açıklamaları Tespit Eden Katılımcı Frekansı ve Yüzdesi			
Soru	Adım	f	%	Soru	Adım	f	%
1.	1.	10	100	1.	2.	10	100
	1.	8	80	2.	3.	8	80
2.	2.	8	80		4.	9	90
	1.	10	100	3.	5.	9	90
3.	2.	10	100	4.	2.	10	100
	3.	10	100		4.	10	100
4.	1.	9	90	5.	1.	9	90
	3.	8	80		3.	9	90
5.	2.	10	100				
	Ortalama	9.2	92		Ortalama	9,2	92

Tablo 2' den de görüleceği gibi katılımcıların elektrik devreleri konusunda kendilerine sunulan soruların çözüm adımlarının doğru ya da yanlış olduğunu tespit etme durumları soruya bağlı olarak değişim göstermesine karşın doğru ya da yanlış açıklamaları tespit edebilen katılımcıların ortalama olarak yüzdesi %92'dir.

2. Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda hataya yaklaşımları nasıldır?

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "1. Şekil 1'deki elektrik devresinde özdeş ampuller ışık vermektedir. Reosta sürgüsü 1. konumdan 2. konuma getirildiğinde X ve Y ampullerinin parlaklıkları nasıl değişir? Niçin?

Çözüm:

2. adım: Reosta sürgüsü 1. konumdan 2. konuma getirildiğinde devrenin eşdeğer direnci değişmediği için X ampulünün üzerinden geçen akım şiddeti ve X ampulünün parlaklığı değişmez. (....)

Açıklama:...." biçiminde sunulan soru ve hatalı çözüm adımına, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 3' teki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 3. Birinci Soru 2. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekans ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok		
	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
Hatayı Tespit Edememe	Açıklama Yok		
	Yanlış Açıklama	2	Ampuller paralel bağlı olduğundan elektrik akımı X ampulünde de artar. Akım artışına bağlı olarak X ampulünün parlaklığı artar. K4
	Kısmen	6	Devrenin eşdeğer direnci azalır. Akım artar. Ampul parlaklıkları da artar. K2
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama	2	X ampulünün uçları arasındaki potansiyel farkı değişmediği için parlaklığı değişmez. Ancak devrenin eşdeğer direnci azalır. K5

1. soru 2. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 2, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 6'dır. Hem hatayı tespit edip hem de doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %20'dir.

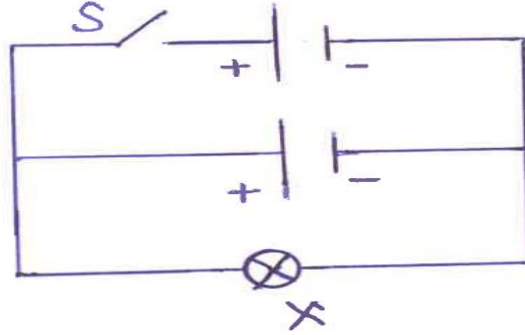
Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "2. Şekil 2'deki elektrik devresinde S anahtarı açık iken X ampulünün parlaklığı P'dir. S anahtarı kapatıldığında ampulün parlaklığı kaç P olur? Niçin?

Çözüm:

3. adım: S anahtarı kapatıldığında 2. üreteçte devreye I akımı vereceği için X ampulünden geçen akım iki katına çıkar. Bu durumda ampulün birim zamanda harcadığı enerji

$$P^1(\text{Güç}) = \frac{\text{Enerji}}{\text{zaman}} = V \cdot 2I = 2P \quad P^1(\text{Güç}) = \frac{\text{Enerji}}{\text{zaman}} = V \cdot 2I = 2P$$

olur. Bir ampulün parlaklığı güç ile orantılı olduğundan S anahtarı kapatıldığında X ampulünün parlaklığı iki katına çıkar. (....)



Şekil 2. Elektrik devresi

Açıklama:....." biçiminde verilen soru ve hatalı çözüm adımına, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 4' deki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 4. İkinci Soru 3. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

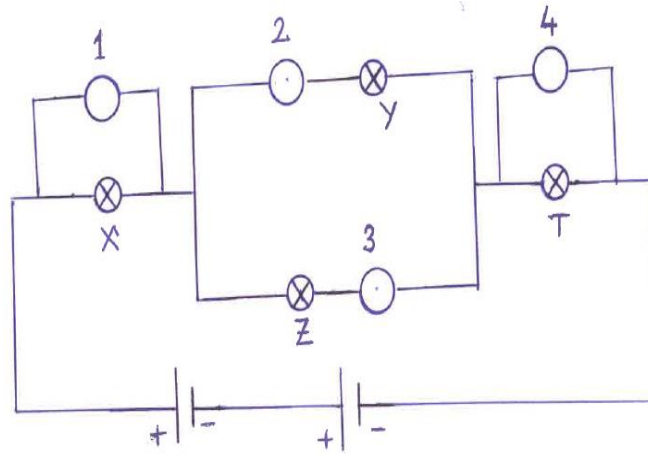
Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok	2	
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok		
	Yanlış Açıklama		
Hatayı Tespit Etme	Kısmen	2	Ampullerin parlaklıkları üzerinden geçen elektrik akımına bağlıdır. Akım arttıkça ampulün parlaklığı da artar. K8
	Doğru Açıklama	6	Üreteçler paralel bağlandığında kutupları aynı noktada birleştiği için kaç pil bağlanmış olursa olsun devreye sağlanan potansiyel fark değişmez. Paralel bağlı üreteçler devrede bir pilin oluşturacağı akımı oluşturur. Bu nedenle X ampulünün parlaklığı değişmez. K7

2. soru 3. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 6, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 2'dir. Kendilerine verilen hatalı açıklamayı tespit ederek aynı zamanda doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %60'tır.

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "3. Özdeş ampuller, özdeş üreteçler ve ölçü aletleri (ampermetre ve voltmetre) kullanılarak kurulan elektrik devresinde (Şekil 3) yalnız X ve Y ampullerinin ışık vermesi istenmektedir. Buna göre 1, 2, 3 ve 4 nolu ölçü aletleri ne olarak seçilmelidir? Niçin?

Çözüm:

4. adım: 3 nolu ölçü aleti Z ampulüne seri olarak bağlandığı için ampermetredir. (....)



Şekil 3. Elektrik devresi

Açıklama:....." biçiminde verilen elektrik devrelerinde ölçü aletlerinin kullanılmasına yönelik 3. soru ve hatalı çözüm adımına, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 5' de verilen bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 5. Üçüncü Soru 4. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen	1	Ampermetrelerin iç direnci çok küçük olduğu için devre elamanlarına seri bağlanır. K6
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Etme	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama	9	Sadece X ve Y ampullerinin ışık vermesi istendiği için 3 nolu ölçü aleti voltmetre olmalıdır. K1

3. soru 4. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 9, katılımcı yüzdesi ise %90'dır.

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "3. Şekil 3'te verilen özdeş ampuller, özdeş üreteçler ve ölçü aletleri (ampermetre ve voltmetre) kullanılarak kurulan elektrik devresinde, yalnızca X ve Y ampullerinin ışık vermesi istenmektedir. Buna göre 1, 2, 3 ve 4 nolu ölçü aletleri ne olarak seçilmelidir? Niçin? Çözüm:

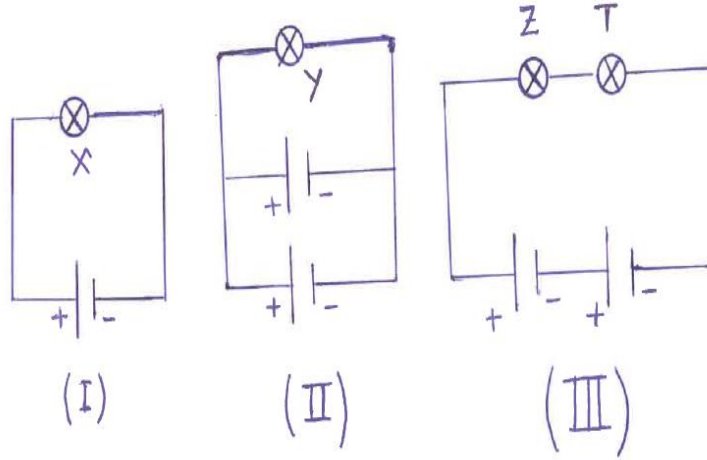
5. adım: 4 nolu ölçü aleti T ampulüne paralel olarak bağlandığı için voltmetredir. (....)

Açıklama:....." biçiminde sunulan elektrik devrelerinde ölçü aletlerinin kullanılmasına yönelik 3. soru ve hatalı çözüm adımına, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 6'daki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü Soru 5. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen	1	Voltmetrelerin iç direnci çok büyük olduğu için devre elamanlarına paralel bağlanır. K6
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Etme	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama	9	T ampulünün ışık vermemesi istendiğinden o koldan akımın 4 nolu ölçü aleti üzerinden geçmesi gerekir. Bu nedenle bu ölçü aleti düşük iç dirence sahip olan ampermetredir. K9

3. soru 5. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 9, katılımcı yüzdesi ise %90'dır.



Şekil 4. Elektrik devreleri

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "4. Özdeş ampuller ve özdeş üreteçlerle kurulan elektrik devrelerinde (Şekil 4) ampullerin parlaklıkları arasındaki ilişki nasıldır? Niçin? Çözüm:

2. adım: Özdeş üreteçlere bağlı ampullerde, ampulün parlaklığı ampul direncine bağlı değildir. (....)

Açıklama:....." biçiminde verilen elektrik devrelerinde ampul parlaklığına yönelik 4. soru ve hatalı çözüm adımı, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 7' deki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü Soru 2. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok	1	
Hatayı Tespit Etme	Yanlış Açıklama	1	Parlaklık, akımın iletkende (ampulün direnci) karşılaştığı zorluk neticesinde etrafa yaydığı enerjinin doğrudan bir göstergesidir. Direncin fazla olması demek bu zorluğun daha fazla olması yani parlaklığın daha fazla olması demektir. K9
	Kısmen	1	Devrede bulunan dirençler ampul parlaklığını etkiler. Ampullerinde bir direnci vardır. Dolayısıyla ampulün direnci ampul parlaklığını etkiler. K10
	Doğru Açıklama	7	Ampul parlaklığı ampulün üzerinden geçen akıma ve direncine bağlıdır. Şekildeki devrelerde ampulün iç dirençleri artarsa parlaklıkları azalır. K3

4. soru 2. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 7, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 1'dir. Hatayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %70'tir.

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "4. Özdeş ampuller ve özdeş üreteçlerle kurulan elektrik devrelerinde (Şekil 4) ampullerin parlaklıkları arasındaki ilişki nasıldır? Niçin? Çözüm:

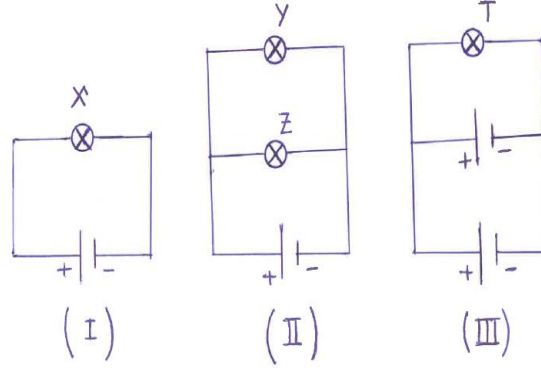
4. adım: II. devrede 2 tane üreteç kullanıldığından dolayı Y ampulünün parlaklığı diğerlerine göre daha büyüktür. $P_Y > P_X = P_Z = P_T$ (....)

Açıklama:....." biçiminde verilen elektrik devrelerinde ampul parlaklığına yönelik 4. soru ve hatalı 4. çözüm adımı, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 8' de verilen bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 8. Dördüncü Soru 4. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok	1	
	Yanlış Açıklama	1	$P_X=1.V$, $P_Y=2I.V$, $P_Z=1.2V$ ve $P_T=1.2V$ 'dir. Bu nedenle $P_X < P_Y = P_Z = P_T$ olacaktır. K1
Hatayı Tespit Etme	Kısmen	2	Z ve T paralel bağlı oldukları için üzerlerinden aynı akım geçmektedir.3. sistemde iki ampul olduğundan dolayı devreden geçen akım aynıdır. Ampul parlaklıkları eşittir. K10
	Doğru Açıklama	6	2. devrede iki tane üreteç paralel bağlandığı için Y ampulünün uçları arasındaki potansiyel fark eşdeğer üreteçlerden herhangi birinin potansiyel farkı kadardır. Devredeki bütün ampullerin uçları arasındaki potansiyel farklar eşit olduğundan ampullerin parlaklıkları aynıdır. K7

4. soru 4. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 6, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 2'dir. Hatayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %60'tır.



Şekil 5. Elektrik devreleri

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "5. Özdeş üreteçler/piller ve özdeş ampuller ile kurulan elektrik devrelerinde (Şekil 5) X, Y, Z ve T ampullerinin parlaklıkları arasındaki ilişki nasıldır? Niçin?

Çözüm:

1. adım: Şekildeki elektrik devrelerinde ampullerin parlaklığı devredeki pil sayısı ile doğru, ampul sayısı ile ters orantılıdır. (....)

Açıklama:....." biçiminde verilen elektrik devrelerinde ampul parlaklığına yönelik 5. soru ve hatalı 1. çözüm adımı, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 9'daki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 9. Beşinci Soru 1. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok			
	Açıklama Yok	1	
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok		
	Yanlış Açıklama		
Hatayı Tespit Etme	Kısmen	1	Ampul parlaklığı üzerinden geçen akımla doğru orantılıdır. Ampullerin ve pillerin devreye bağlanma şekilleri akımı etkiler. K2
	Doğru Açıklama		Pillerin ve ampullerin devreye bağlanma şekillerine göre ampullerin parlaklıkları farklı olabilir. Ancak verilen devrelerde ampullerin parlaklıkları birbirlerine eşittir. Ampullerin parlaklığı üzerlerinden geçen elektrik akımına bağlıdır. Akım arttıkça ampulün parlaklığı da artar. K3
	Doğru Açıklama	8	

5. soru 1. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 8, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 1'dir. Hatayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %80'dir.

Katılımcılara elektrik devreleri konusunda "5. Özdeş üreteçler/piller ve özdeş ampuller ile kurulan elektrik devrelerinde (Şekil 5) X, Y, Z ve T ampullerinin parlaklıkları arasındaki ilişki nasıldır? Niçin? Çözüm:

3. adım: Şekildeki elektrik devrelerinde ampullerin parlaklığı devredeki pil sayısı ile doğru, ampul sayısı ile ters orantılı olduğundan ampullerin parlaklıkları arasındaki ilişki $P_T > P_X > P_Y = P_Z$ şeklindedir. (....)

Açıklama:....." biçiminde verilen elektrik devrelerinde ampul parlaklığına yönelik 5. soru ve hatalı 3. çözüm adımı, katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalar analiz edilerek Tablo 10'daki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 10. Beşinci Soru 3. Adım İçin Katılımcıların Hatayı Tespit Durumu, Açıklama Kodları, Frekansları ve Örnek Cevapları

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Örnek Cevaplar
Cevap Yok	Açıklama Yok	1	
Hatayı Tespit Edememe	Yanlış Açıklama		
	Kısmen		
	Doğru Açıklama		
	Doğru Açıklama		
	Açıklama Yok		
Hatayı Tespit Etme	Yanlış Açıklama	1	Ampullerin parlaklıkları arasında ilişki $P_X = P_T > P_Y = P_Z$ şeklindedir. K2
	Kısmen	3	Y ve Z ampullerin parlaklıkları X ampulünün parlaklığına eşit olmalıdır. K4
	Doğru Açıklama	6	Şekildeki devrelerde her bir ampulün uçları arasındaki potansiyel farklar birbirlerine eşittir. Bu nedenle ampullerin parlaklıkları eşittir. K5

5. soru 3. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı sayısı 6, kısmen doğru açıklama yapan katılımcı sayısı ise 3'tür. Hatayı tespit ederek doğru açıklama yapan katılımcı yüzdesi %60'tır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına dayanarak, çalışma grubundaki fen bilgisi öğretmenlerin (%92) doğru ve hatalı bilgileri tespit etme durumlarının çok iyi olduğu vurgulanabilir. Hem hatayı tespit eden hem de açıklaması doğru olan öğretmenlerin ortama olarak yüzdesi %65'tir. Araştırmada bazı öğretmenlerin kavram yanlışlarına sahip oldukları, konu ile ilgili eksik ve/veya yanlış bilgilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavram yanlışlarına ya da eksik bilgileri olan öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri de yeterli olmayacaktır.

1. sorunun çözümü için verilen 2. adımdaki açıklamanın hatalı olduğunu tespit eden fakat açıklamaları yanlış olan öğretmenlerde paralel devrelerde akım paylaşımı kavram yanlışlığı vardır. Bu yanlışlığı literatürde paralel devre yanlışlığı olarak ifade edilmiştir (Alev ve Karal, 2013; Peşman ve Eryılmaz, 2010; Sinanoğlu, 2019). Bu öğretmenlerin ayrıca ampul parlaklığını etkileyen faktörleri tam olarak bilmedikleri, akım, direnç ve potansiyel farkı arasındaki ilişkiyi anlayamadıkları vurgulanabilir. 2. sorunun çözümü için verilen 3. adımdaki açıklamanın hatalı olduğunu tespit edemeyen öğretmenlerde üreteçler sabit akım kaynaklarıdır kavram yanlışlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavram yanlışlığı literatürde üreteç sabit akım verir/üretir ya da sabit akım kaynağı olarak güç kaynağı kavram yanlışlığı olarak verilmiştir (Değirmenci, 2022; Karal, Alev ve Yiğit, 2009; Küçüközer ve Kocakulah, 2007; Peşman ve Eryılmaz, 2010). 3. sorunun çözümü için verilen 4. ve 5. adımlardaki hatalı açıklamaları tespit edemeyen öğretmenin okuduğunu anlamadığı ya da soruyu dikkatli okumadığı vurgulanabilir. 4. sorunun çözümü için verilen 2. adımdaki açıklamanın hatalı olduğunu tespit eden ancak açıklaması yanlış olan öğretmende literatürde rastlanılmayan ampulün direnci artarsa parlaklığı artar kavram yanlışlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerde konu ile ilgili bilgi eksikliği vardır. İlgili sorunun 4. adımı verilen hatalı açıklamayı tespit eden fakat yanlış açıklama yapan öğretmenin seri ve paralel bağlı devreleri ayıramadığı aynı zamanda üreteçler sabit akım kaynaklarıdır kavram yanlışlığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavram yanlışlığının farklı örneklem gruplarında da olduğu literatürde (Değirmenci, 2022; Karal, Alev ve Yiğit, 2009; Küçüközer ve Kocakulah, 2007; Peşman ve Eryılmaz, 2010) verilmiştir. 4. adımda kısmen doğru açıklama yapan öğretmenlerde ise seri ve paralel bağlı devreleri tam anlayamadıkları vurgulanabilir. 5. sorunun çözümü için 1. adımı verilen hatalı açıklamayı tespit edemeyen öğretmende üreteç sayısı arttıkça ampul parlaklığı artar,

ampul sayısı artıkcça ampul parlaklığı azalır kavram yanlışsı vardır. Değirmenci'nin (2022) yaptığı araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarında belirtilen kavram yanlışsının olduğu tespit edilmiştir. Kısmen doğru açıklama yapan öğretmende ise, ampul parlaklığı üzerinden geçen akımla doğru orantılıdır kavram yanlışsı vardır. 5. sorunun çözümü için 3. adımda verilen hatalı açıklamayı tespit eden fakat açıklaması yanlış ya da kısmen doğru olan adayların üreteçler ve/veya ampuller paralel bağlandığında ampul parlaklığının nasıl olması gerektiğini tam olarak bilmedikleri sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda araştırmada; bazı öğretmenlerin elektrik devreleri konusunda; devrenin bir kısmında oluşan değişim devre elamanlarının bağlanma şekillerine bakılmaksızın tüm devre elemanlarını etkiler, ampulün direnci artarsa parlaklığı artar, üreteçler sabit akım kaynaklarıdır, üreteç ve ampullerin devrede nasıl bağlandığına bakılmaksızın, üreteç sayısı artarsa ampul parlaklığı artar gibi kavram yanlışlarına sahip oldukları, paralel bağlama ve seri bağlamayı karıştırdıkları, ampullerin parlaklığını etkileyen faktörleri kavrayamadıkları, konu ile ilgili eksik ve/veya yanlış bilgilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kavram yanlışlarına ve/veya eksik ya da yanlış bilgilere sahip öğretmenlerin elektrik devreleri konusunda öğrenciyi anlama ve onların bilgilerini değerlendirme açısından yeterli görülebilecek seviyede olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin hatayı tespit ederek doğru açıklama yapabilmelerine katkı sağlayacak hata temelli aktivitelerle ilgili çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca, eğitimin her kademesinde ve istenilen derslerde hata temelli aktiviteler yapılarak bu aktivitelerin öğrencilerin ya da öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkileri araştırılabilir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda derslerde doğru bilgilerin yanında hatalı bilgilerinde verildiği ve hata nedenlerinin sorgulandığı hata temelli aktivitelerle yer verilmelidir.

Bu çalışma konu ile ilgili 5 soru, araştırma grubundaki 10 fen bilgisi öğretmeni ve katılımcıların verdikleri bilgilerle ile sınırlıdır. Araştırma da öğretmenlerin verdikleri cevapların tamamen kendi düşünceleri olduğu ve katılımcıların birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmıştır. Farklı örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalarda benzer sonuçlar bulunabileceği gibi farklı sonuçlar da elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Alev, N. ve Karal, I. S. (2013). Fizik öğretmenlerinin elektrik ve manyetizma konularına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 88-108.
- Aydın, S. & Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Winter 12(1), 497-505.
- Değirmenci, S. (2022). Examination of prospective science teachers' pedagogical content knowledge in terms of their approaches to error: An example of electric circuits subject content knowledge. *Shanlax International Journal of Education*, 10(4), 63-87.
- Gaigher, E. (2014). Questions about answers: Probing teachers' awareness and planned remediation of learners' misconceptions about electric circuits. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 18(2), 176-187.
- Gunstone, R., Mulhall, P., & McKittrick, B. (2009). Physics teachers' perceptions of the difficulty of teaching electricity. *Research in Science Education*, 39, 515-538.
- Karal, I. S., Alev, N. ve Yiğit, N. (2009). Öğretmen adaylarının elektrikte alan bilgisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1450-1467.
- Konyalıoğlu, A. C., Aksu, Z., Şenel, E. Ö. ve Tortumlu, N. (2010). Matematik öğretmen adaylarının matematik soru çözümlerinde yapılan hataların nedenlerini sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara.
- Konyalıoğlu, A. C., Özkaya, M.ve Gedik, S. D. (2012). Matematik öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin hataya yaklaşımları açısından incelenmesi. *Iğdır University Journal of the Institute of Science and Technology*. 2(2 Sp;A), 27-32.
- Küçüközer, H. & Kocakulah, S. (2007). Secondary school students' misconceptions about simple electric circuits. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 101-115.
- Lee, Y. & Law, N. (2001). Explorations in promoting conceptual change in electrical concepts via ontological category shift. *Internatinal Journal of Science Education*, 23(2), 111-149.

- McDermott, L. C. & Shaffer P., S. (1992). Research as a guide of curriculum development: An example from introductory electricity: Part I. Investigation of student understanding. *American Journal Physics*, 60(11), 994-1013.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Park, S. (2005). A study of pck of science teachers for gifted secondary students going through the national board certification process. A dissertation docotor of philosophy, Athens, Georgia.
- Peşman, H. & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-212.
- Saban, S. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sherin, M. G., Sherin, B. L. & Madanes, R. (2000). Exploring diverse accounts of teacher knowledge. *Journal of Mathematical Behavior(JMB)*, 18 (3), 357-375.
- Sinanoğlu, S. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında işlenen elektrik devreleri ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Stockmayers, S. M. & Treagust, D. F. (1996). Images of electricity: How do novices and experts model electric current? *International Journal of Science Education*, 18, 163-178.
- Suryadi, A., Kusairi, S. & Husna, D. A. (2020). Comparative study of secondary school students' and pre-pervice teachers' misconception about simple electric circuit. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 16(2), 111-121.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Pedagojik alan bilgisi modelleri. Bulunduğu eser: Uluçınar Sağır, Ş. (Ed.). *Teoriden uygulamaya pedagojik alan bilgisi* (s. 13-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 12. Baskı Ankara: Seçkin Yayınevi

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 23. 11.2022	<i>Kabul:</i> 25.05.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Değirmenci, S. (2023). Fen bilgisi öğretmenlerinin elektrik devreleri konusunda hataya yaklaşımları. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (2), ss. 7-19.		

TAŞIMALI EĞİTİM VEREN OKULLARDA RİSKLERE VE RİSK YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ¹

Fatih Oğuz ÇELİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ABD Doktora Öğrencisi
fthoguz02@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4405-912X

Doç. Dr. Ahmet AKBABA
Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD
ahmetakbaba13@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3256-441X

Özet

Araştırmanın amacı, taşıma yoluyla eğitim veren ilk ve ortaokul yöneticilerinin ve bu okullardaki öğrenci velilerinin, okullarında karşılaşılabilecek riskler ve bu risklerin yönetimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde taşımali eğitim veren ilk ve ortaokulların yönetici ve velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, 12 okuldan, gönüllü 24 yönetici ile 12 veli oluşturmaktadır. Araştırma, yöneticilere yönelik 10, velilere yönelik 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bilgiler toplanmış, içerik analiziyle analiz edilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda; yönetici ve velilerin görüşlerine göre, taşımali eğitim veren kurumlarda en çok karşılaşılan risklerin başında, beslenme kaynaklı zehirlenme riskleri ve eğitimsiz servis şoförlerinin hatalarından kaynaklanan kazalar gelmektedir. Yöneticiler, riskleri yönetmede sırasıyla, 'denetimle önlem alma', 'ikaz ve uyarıda bulunma', 'üst birimle iletişim zayıflığı' ve 'bu okullarda öğretmen görevlendirme' yöntemlerini eksik bulduklarını, okul yöneticilerinin hemen hepsi yetki azlığından sıkıntı yaşadıklarını, yetkilerin artırılmasının riskleri yönetme işine katkı sunabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Taşımali eğitim, risk, risk yönetimi.

INVESTIGATION OF OPINIONS ON RISK AND RISK MANAGEMENT IN SCHOOLS PROVIDING TRANSPORTED EDUCATION

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of primary and secondary school administrators who provide education by transportation and parents of students in relevant schools about the risks that may be encountered in their schools and the management of these risks. The universe of the study consists of the administrators and parents of primary and secondary schools that provide bussed education in the districts of İpekyolu, Tusba and Edremit in the city of Van in the 2018-2019 academic year. The working group consists of 24 volunteer administrators and 12 parents from 12 schools. The research is qualitative research that has been analyzed with content analysis, where information was collected using a semi-structured interview form with 10 questions for administrators and 5 questions for parents. As a result of the research, according to the opinions of the managers and parents, the most common risks encountered in bussed education institutions are the risks of poisoning caused by nutrition and accidents caused by the mistakes of untrained service drivers. Administrators found that the methods of taking precautions with supervision, 'warning and warning', 'communication weakness with the upper unit' and 'assigning teachers in these schools' are inadequate in managing risks, almost all of the school administrators have suffered from lack of authority, as it can contribute, results have been achieved.

Key Words: Transported education, risk, risk management.

¹ Bu makale 2019 yılında Fatih Oğuz ÇELİK tarafından yayımlanan 'Taşımali eğitim veren ilkokullarda ve ortaokullarda risk ve risk yönetimi' isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir

GİRİŞ

Dünya üzerindeki bütün canlılar gibi, bu canlıların en değerlisi olan insanın da çevre ile etkileşim kurma zorunluluğu vardır. İnsan, çevre ile olan etkileşimiyle yaşamını devam ettirecek birçok yeni bilgiler edinir ve edindiği bu bilgilerle bir nevi eğitilmiş olur. Çevre ile olan etkileşimde okullar önemli bir yere sahiptir ve okula erişim de bazı bölgelerde birçok öğrenci için çeşitli zorluklarla doludur.

Ülkemizde, tek başına bir sebep değilse bile sahip olduğumuz özel coğrafi konum sebebiyle bazı eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Bunlardan biri 'birleştirilmiş sınıf uygulamasıdır. Kabaş (2006, s. 3), birleştirilmiş sınıf uygulamasının ülkemizde zorunlu hale geldiğini ifade edip bunu Türkiye'nin coğrafi konumunun geniş bir alana yayılmasına, öyle ki ülkenin doğu ve batısında aynı anda farklı mevsimlerin yaşanabildiğine, bu durumun da ülkede farklı yerleşim şekillerini ortaya çıkardığına, bu yerleşim şekillerinin var olduğu bir ortamda ise her öğrencinin rahatça ulaşabileceği okullar oluşturmanın zor olduğuna bağlamıştır. Ancak tüm bu durumlara rağmen her yerde birleştirilmiş sınıf uygulaması da yapılmamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin yanı sıra bir de bulunduğu yerde bazı coğrafi, ekonomik, sosyal nedenlerle okulların yapılamadığı yerler mevcuttur. Buradaki öğrenciler de taşıma yöntemiyle bazı merkezi eğitim bölgelerine ulaştırılmaktadır. Taşımali eğitim, 'çeşitli nedenlerle birlikte okula erişimde sorunlar yaşayan ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulama' (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. XXI) şeklinde tanımlanmıştır. Pilot uygulama olarak Türkiye'de Kırklareli ve Kocaeli illerinde ilk kez 1989-1990 öğretim yılında başlatılan taşımali ilköğretim uygulaması, sekiz yıllık eğitime geçilmesiyle birlikte 1997-1998 öğretim yılında ilkeleri ve ölçütleri belirlenerek 70 ili kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmıştır (Recepoglu, 2006, s. 13). Şu anda ise Türkiye genelinde 81 ilde uygulanan taşımali ilköğretim uygulamasından 810.035 öğrenci etkilenmektedir. Okulu olmadığı için öğrencileri taşınan yerleşim birimi sayısı ise 43.405'tir (MEB, 2018, s. 124). Taşımali eğitim uygulamasını gerekli kılan ve uygulanmasında etkili olan bazı durumlar mevcuttur. Ülker (2009, s. 27), bu gerekliliği; ülkemizde ilköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla artan derslik, öğretmen, araç ve gereç gereksinimine, bu ihtiyaçların kısa ve orta vadede giderilmesinin çok zor olmasına, yine ülkemizdeki küçük yerleşim birimlerinin dağınıklığına, aralardaki mesafenin öğrencilerin yürüyerek gelip gitmelerine engel olmasına ve buralarda göçün hızlanmasına dayandırmıştır. Taşımali eğitimin bir gereklilik halini alması bir yana, bu eğitim modeli, içerisinde birtakım riskleri içerir.

Risk yönetimi bir karar sürecini tanımlamaktadır. Risk yönetiminin tanımladığı bu karar süreci de ortaya çıkan sorunlarla ilgili olarak nelerin yapılacağına dairdir (Güler ve Çobanoğlu, 1997, s. 31). Risk yönetimi, eğitim örgütlerinde ve özellikle de işletmecilik işlerinin yoğun olarak görüldüğü teknik öğretim kurumlarında başarıyla uygulanabilir. Eğitim örgütlerinin temel ögesinin, insan olması risklerin yönetilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Örgütlerdeki risk yönetiminin gerekliliğini gözler önüne seren durumlardan biri de eğitim hizmeti sunan eğitim örgütlerinin yapılan etkinlikler nedeniyle başta öğretmenler olmak üzere, öğrencilerin, diğer personelin sağlığını ve hatta can güvenliğini tehdit edebilecek durumlar ile karşılaşabilecek olmalarıdır (Maya, 2011, s. 2).

Eğitim kavramı, önemine binaen tek bir tanıma sığdırılamayıp birçok farklı şekilde tarif edilmiştir. Sonuç olarak yapılan her bir tanım, eğitimi belirli sınırlar içerisine koymuş, bu nedenle de her bir araştırmacı eğitim kavramını yapılan tanımlamalarda eksik gördüğü noktayla ve belirtmek istedikleri amaca uygun olarak yeniden tanımlamaya çalışmıştır. Bilimsel, teknolojik, siyasal, psikolojik sosyo-ekonomik ve kültürel amaçları bulunan eğitim, çok yönlü bir girişimdir (Dinçer, 2003, s. 105).

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı uygulanması gerekli görülen taşıma yoluyla eğitim, öğrenciye ve topluma bazı olumlu getiriler sağlamasına rağmen, uygulanma sürecinde karşılaşılabilecek tehlikelerden dolayı da iyi bir risk yönetimine ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda araştırma, alana katkı sunma anlamında önemlidir. Araştırmacının taşıma yoluyla eğitim veren ilk ve ortaokul kurumlarının yöneticilerinin ve ilgili okullardaki öğrenci velilerinin, taşımali eğitim uygulamasında karşılaşılabilecek risklere ve bu risklerin yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koyup ilgililerin dikkatine sunması ise araştırmacının problemini oluşturmaktadır. Bu alt problemler ise şöyle ifade edilebilir;

- 1- Taşımali eğitime tabi öğrencilerin en çok karşılaştıkları risk faktörlerine ilişkin yöneticilerin ve velilerin görüşleri nelerdir?

- 2- Yöneticilerin ve velilerin, taşımali eğitime tabi öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve risklere karşı aldıkları önlemler nelerdir?
- 3- Yöneticilerin ve velilerin taşımali eğitim uygulamasında şu anda risk faktörü olarak görüp değiştirilmesini beklediği uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, taşımali eğitim veren ilk ve ortaokullardaki risklerin neler olduğunu ve ilgili kademelerdeki kurum yöneticilerinin bu riskleri nasıl yönettiğini belirlemeye yönelik amacıyla durum araştırmasıdır. Araştırmada, yöneticilere yönelik 10 madde ve velilere yönelik 5 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı şekiller alabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 154).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Edremit ve Tuşba) taşımali eğitim veren ilk ve ortaokul yöneticileri ile bu okullardaki öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. İlçe milli eğitim müdürlüklerinden ayrı ayrı alınan listelere göre bu merkez ilçelerdeki toplam 90 ilk ve ortaokulda taşımali eğitimin uygulandığı saptanmıştır. Araştırmada çalışma grubunda yer alan İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerinin her birinde taşımali eğitim veren ilk ve ortaokullar, iki ayrı kategori oluşturmaktadır. Toplamda oluşan altı ayrı kategorinin her birinden ikişer okul seçilerek 12 okula, bu okullarda yöneticilik görevinde bulunan 24 kişiye (12 okul müdürü ve 12 okul müdür yardımcısı) ve yine bu okulların her birinden aynı yöntemle 12 veliye ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında benzer verilerin elde edildiği ve tekrara düşüldüğü görüldüğünden örneklem sayısı olarak 12'şer katılımcı yeterli görülmüştür.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için elde edilen veriler katılımcılara okunup teyit edilmiş, dış geçerlilik için de araştırmanın kendisinden daha iyi faydalanılabilmesini sağlamak adına ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılmaya çalışılmıştır. İç güvenirlik için bulgular doğrudan okuyucuya sunulmuş ve yorumu tartışma bölümüne bırakılmış, dış güvenirlik içinse araştırma aşamaları ve yöntemi ayrıntılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Bu araştırmada, elde edilen bulgulara göre içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Görüşme formlarından elde edilen veriler öncelikle okunup incelenmiş ve verilerle ilgili kodlamalar oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından kodlamalar bir araya getirilerek araştırmanın ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerine ait örnek ifadeler sunulurken (M1, M3, M5,...M23) kodlamaları, müdür yardımcılarının ait örnek ifadeler sunulurken (MY2, MY4, MY6,...M24) kodlamaları ve velilere ait örnek ifadelerde ise (V1,V2,V3,...V12) kodlamaları kullanılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini artırmak için çözümlemelerde uzman görüşlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada literatür taramasına dayalı olarak kodlar oluşturulmuştur. Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine ilk olarak "Sizin düşüncelerinize göre risk kavramını nasıl tanımlayabiliriz?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların risk kavramını "1. Problemin ortaya çıkma ihtimali, 2. Kaza, yaralanma, sakatlanma, ölüm tehlikesi, 3. Önlem almak, 4. Personel eksikliği" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerine Göre Risk Kavramı

<i>Risk kavramına ilişkin görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Problemin ortaya çıkma ihtimali	11	42,3
Kaza, yaralanma, sakatlanma, ölüm tehlikesi	10	38,5
Önlem almak	4	15,4
Personel eksikliği	1	3,8

Tablo 1'e göre okul yöneticilerin risk kavramına ilişkin görüşleri, % 42,3 oranında problemin ortaya çıkma ihtimali, %38,5 oranında kaza, yaralanma, sakatlanma, ölüm tehlikesi, %15,4 oranında önlem almak ve % 3,8 oranında personel eksikliği şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir; '*Problemin ortaya çıkma ihtimali*' görüşüne ait örnek ifade; "... Risk olarak, şunu söyleyeyim; problem ortaya çıktıktan sonra artık riskin anlamı kalmıyor. Risk, problem ortaya çıkmadan ki ihtimaldir." (MY16). '*Kaza, yaralanma, sakatlanma, ölüm tehlikesi*' görüşlerine ait örnek ifade; "... Sonucunda sakatlanma, yaralanma veya ölümle sonuçlanabilen vakalar risktir yani." (M1). Diğer kodlamalara ait örnek ifadeler de şöyledir; '*Risk, beklenmeyen bir durum karşısında alınabilecek, yapılabilecekleri içeren her şeydir.*' (MY20). '*Risk deyince güçlükleri göze alıp ona göre hem güvenlik açısından hem sorumluluk açısından bu gibi güçlükleri göze alıp çözüm üretmek, müdahalede bulunmak...*' (MY2).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine ve velilere ikinci olarak "'Taşınmalı eğitim' uygulamasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların taşınmalı eğitimi "1. Yakında okul olmamasından dolayı taşınma, 2. Bir yerden diğerine, evden uzağa taşınma, 3. Faydalı bir uygulama, 4. Faydalı bir uygulama değil, 5. Kısmen faydalı buluyorum, 6. Maddi sıkıntılı öğrencilerin taşınması" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ve velilerin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerine ve Velilere Göre Taşınmalı Eğitim Uygulaması

<i>Taşınmalı eğitime ilişkin görüşler</i>	<i>Yönetici (f)</i>	<i>Veli (f)</i>	<i>Toplam</i>	<i>%</i>
Yakında okul olmamasından dolayı taşınma	11	4	15	20,5
Bir yerden diğerine, evden uzağa taşınma	8	7	15	20,5
Faydalı bir uygulama	3	10	13	17,8
Faydalı bir uygulama değil	11	2	13	17,8
Kısmen faydalı buluyorum	10	-	10	13,8
Maddi sıkıntılı öğrencilerin taşınması	6	1	7	9,6

Tablo 2'ye göre okul yöneticileri ve velilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri, % 20,5 oranında yakında okul olmamasından dolayı taşınma ve bir yerden diğerine, evden uzağa taşınma, %17,8 oranında faydalı bir uygulama ve bunun zıttı olan faydalı bir uygulama olmadığı görüşü, %13,8 oranında kısmen faydalı buluyorum ve % 9,6 oranında maddi sıkıntılı öğrencilerin taşınması şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"*Yakında okul olmamasından dolayı taşınma*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "...Taşınmalı eğitim, okulun olmadığı yerlerdeki çocukların merkezi bir okula servisler yoluyla ulaştırılmasıdır." (MY4). "*Bir yerden diğerine, evden uzağa taşınma işlemi*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "...2000 m.'nin üstünde mesafe olarak uzak olan çocukların servislerle merkezi okullara taşınması." (MY8). "*Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin taşınması*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "*Taşınmalı eğitim, eğitime muhtaç olan çocukların kendi yerleşim yerinde eğitim alabileceği yeterli donanımına sahip okula,...*" (M17). "*Taşınmalı eğitim, faydalı bir uygulama*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "*Taşınmalı eğitimi yararlı buluyorum...*" (M5). "*Taşınmalı eğitim, faydalı bir uygulama değildir*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "*Taşınmalı eğitime açıkçası sıcak bakmıyorum. Taşınmalı eğitime yapılan harcamalar, yani kendi fikrim, okullar yapılabilir harcanan parayla...*" (M1). "*Taşınmalı eğitimi kısmen faydalı bulma*" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "...Yani bazı yönlerden faydalıdır bazı yönlerinden değil." (MY12).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine üçüncü olarak "Sizce taşınmalı eğitime tabi

öğrencilerin en çok karşılaştıkları risk faktörleri nelerdir?", velilere de "Sizce taşınmalı eğitime tabi öğrencilerin en çok karşılaştıkları risk faktörleri nelerdir? Lütfen paylaşır mısınız? 'sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların risk faktörünü "1. Zehirlenme ihtimali, 2. Eğitimsiz şoförlerin varlığı, 3. Servislerin kaza ihtimali, 4. Faydalı Servis içi donanımsal yetersizlikler, 5. Servislerde hosteslerin bulunmaması, 6. Güvenlik soruşturmaları ve denetim eksikliği, 7. Sağlık ve hijyen sıkıntısı, 8. Taşınmalı öğrencilerin uyum sorunu, 9. Yolların ve hava şartlarının risk oluşturmaları" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ve velilerin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerine ve Velilere Göre En Çok Karşılaşılan Risk Faktörleri

<i>Risk faktörlerine ilişkin görüşler</i>	<i>Yönetici (f)</i>	<i>Veli (f)</i>	<i>Toplam</i>	<i>%</i>
Zehirlenme ihtimali	12	7	19	22,9
Eğitimsiz şoförlerin varlığı	12	3	15	18,1
Servislerin kaza ihtimali	12	2	14	16,9
Servis içi donanımsal yetersizlikler	5	6	11	13,3
Servislerde hosteslerin bulunmaması	2	4	6	7,2
Güvenlik soruşturmaları ve denetim eksikliği	1	4	5	6
Sağlık ve hijyen sıkıntısı	3	2	5	6
Taşınmalı öğrencilerin uyum sorunu	4	-	4	4,8
Yolların ve hava şartlarının risk oluşturmaları	4	-	4	4,8

Tablo 3'e göre okul yöneticileri ve velilerinin risk faktörlerine ilişkin görüşleri, % 22,9 oranında zehirlenme ihtimali, % 18,1 oranında eğitimsiz şoförlerin varlığı, %16,9 oranında kısmen servislerin kaza ihtimali, % 13,3 oranında servis içi donanımsal yetersizlikler, %7,2 oranında servislerde hosteslerin bulunmaması, % 6 oranlarında güvenlik soruşturmaları ve denetim eksikliği ile sağlık ve hijyen sıkıntısı, %4,8 oranlarında ise taşınmalı öğrencilerin uyum sorunu ve yolların ve hava şartlarının risk oluşturmaları şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Zehirlenme ihtimali" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "...Trafik kazaları, taşınmalı eğitimde beslenmede zehirlenme riskleri yüksektir..." (MY8). "Eğitimsiz şoförlerin varlığı" görüşüne ait örnek ifade: "...Yönetmelikte her şey tamam ve net ama denetim ve kontrolü emniyet kemeri, aracın yeterliliği, şoförlerin eğitimsiz olması..." (M3). "Servislerin kaza ihtimali" görüşüne ait bazı örnek ifadeler şöyledir: "En fazla karşılaşılan riskler; servislerin kaza yapma riskleri ve ölümlerle sonuçlanabilecek riskler..." (M1). "Servis içi donanımsal yetersizlikler" ve "Servislerde hosteslerin(yardımcı personel) bulunmaması" görüşlerine ait bazı örnek ifadeler şunlardır: "Yönetmelikte her şey tamam ve net ama denetim ve kontrolü emniyet kemeri, aracın yeterliliği, şoförlerin eğitimsiz olması, kapıların otomatik olmaması..." (M3). "...araçların emniyet kemerlerinin takılıp takılmaması gibi vb. risklerdir..." (M9). Diğer kodlamalara ait görüşler ise şunlardır: "En çok can güvenliği, aileye özlem, ailenin rahatlıkla ilgilenememesi, öğrencinin rahatlıkla takip edilememesi..." (MY6). "Mesela taşımada servislerin , öğretmenlere karşı olumsuz davranışları, öğrencilerin sorumsuz bir şekilde okul bahçesine bırakılması, bunu ranta çevirmeleri,..." (M7). "Risk olarak bazen şoför geliyor başka öğrencileri kendi arabasına bindiriyor ya da servis şoförlerinin yerine başkaları aracı sürebiliyor..." (M17). "Kriterlere uyulmuyor. 8'de alması gerekirken çok erken alıp çok geç bırakıyorlar. Şoförler, istediğin yere şikâyet et dediler hatta.Keşke servis şirketleri denetimlere tutulsa." (V9).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine dördüncü olarak "Taşınmalı eğitime tabi öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler tepkileriniz ve risklere karşı aldığınız önlemler nelerdir?", velilere de "Sizce taşınmalı eğitimdeki risk faktörleriyle nasıl baş edilebilir? Risklere karşı alınabilecek çözümler, önlemler neler olabilir?" şeklinde sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların risklerin yönetimini "1. Denetimle önlem alma, 2. İkaz ve uyarıda bulunma, 3. Üst birimle iletişim, 4. Öğretmen görevlendirmesi, 5. Önlem alma, 6. Ceza yoluyla, 7. Toplantılar düzenleyerek" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ve velilerin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerine ve Velilere Göre Risklerin Yönetimi

<i>Risklerin yönetimine ilişkin görüşler</i>	<i>Yönetici (f)</i>	<i>Veli (f)</i>	<i>Toplam</i>	<i>%</i>
Denetimle önlem alma	10	6	16	32,6
İkaz ve uyarıda bulunma	7	-	7	14,3
Üst birimle iletişim	7	-	7	14,3
Öğretmen görevlendirmesi	6	-	6	12,2
Önlem alma	5	-	5	10,2
Ceza yoluyla	4	-	4	8,2
Toplantılar düzenleyerek	4	-	4	8,2

Tablo 4'e göre okul yöneticileri ve velilerinin risklerin yönetimine ilişkin görüşleri, %32,6 oranında denetimle önlem alma, % 14,3 oranında ikaz ve uyarıda bulunma ve üst birimle iletişim, %12,2 oranında öğretmen görevlendirmesi, % 10,2 oranında önlem alma, %8,2 oranında ceza yoluyla ve toplantılar düzenleyerek şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Denetimlerle önlem alma" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "... Yani denetimleri arttırarak çözüm bulabiliyoruz..." (M5). "İkaz ve uyarıda bulunma" ve "Üst birimle iletişim" görüşlerine ait bazı örnek ifadeler şunlardır: "Biz araçları uyarıyoruz..." (M3). "Bununla ilgili zaman zaman Milli eğitim yazıları geliyor. Çok yağışlı zamanlarda 'uyarı' yapıyoruz, tembihliyoruz..." (MY8). "Öğretmen görevlendirilmesi" görüşüne ait örnek ifade: "...işlerin düzenli yürüyebilmesi için servislere öğretmenler görevlendiriliyor,..." (M1). Diğer kodlamalara ait örnek ifadeler ise şunlardır: "...Bunlarla ilgili mesela, tanıdık, bilindik kişiler servis şoförü olabilmeli, bu kişiler araştırılmalıdır. Yemek fabrikaları da bilindik meşhur yemek fabrikaları olabilir..." (V2). "Yani, ilkokulda en azından 1.aşama için her yerleşkenin yanına taşımaya muhtaç kalmayacak şekilde okul yapılmalıdır..." (V6). "...daha önce Antalya'daydım. Yardımcı personel orada vardı. Her çocuk emniyet kemeri takardı. Burada o yok emniyet kemeri takılabılır, yardımcı personel olabilir..." (V10).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine beşinci olarak "Taşınmalı eğitim uygulamasında şu anda risk faktörü olarak görüp değiştirilmesini beklediğiniz uygulamalar nelerdir?" şeklinde soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların değişime ilişkin beklentilerini "1. Güvenlik ve denetim artmalı, 2. Şoförler eğitilmeli, 3. Yardımcı personel olmalı, 4. Araçlar iyileştirilmeli, 5. Yemekler iyileştirilmeli, 6. İhaleler şeffaflaştırılmalı, 7. Yakın okullar yapılmalı" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 5'te gösterilmiştir;

Tablo 5. Okul Yöneticilerine Göre Değiştirilmesi Beklenen Uygulamalar

<i>Değ. beklenenlere ilişkin görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Güvenlik ve denetim artmalı	15	31,8
Şoförler eğitilmeli	9	19,1
Yardımcı personel olmalı	8	17
Araçlar iyileştirilmeli	5	10,7
Yemekler iyileştirilmeli	5	10,7
İhaleler şeffaflaştırılmalı	3	6,4
Yakın okullar yapılmalı	2	4,3

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin taşınmalı eğitimde değiştirilmesi beklenenlere ilişkin görüşleri, %31,8 oranında güvenlik ve denetim artmalı, %19,1 oranında şoförler eğitilmeli, %17 oranında Yardımcı personel olmalı, % 10,7 oranında araçlar iyileştirilmeli ve yemekler iyileştirilmeli, %6,4 oranında ihaleler şeffaflaştırılmalı ve %4,3 oranında yakın okullar yapılmalı şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Güvenlik ve denetim artmalı" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "Güvenlik ve denetim yoluyla Milli eğitimin inisiyatif alması lazım..." (MY2). "Şoförler eğitilmeli" görüşüne ait örnek ifade: "...taşıma yapan kişilere yönelik eğitimler yapılmalıdır." (MY6), "Yardımcı personel olmalı" görüşüne ait bazı örnek ifade: "...servislerde yardımcı personel bulundurulması. (M1). "Araçlar iyileştirilmeli" ve "Yemekler iyileştirilmeli" görüşlerine ait bazı örnek ifadeler şunlardır: "...Araçların ayrı bir muayene istasyonundan geçirilmesi gerekiyor..." (M13). "Taşınmalı eğitim genel olarak komple değişmeli de, şimdi şu şekilde araçların daha modernize edilmesi..." (MY16). Diğer

kodlamalara ait örnekler ise şöyledir: "...Evlerine yakın yerlere okullar yapılabilir." (MY2). "... Kesinlikle taşıma ihalelerine katı kurallar gelmeli, sorumluluk idareden zayıflatılmalı..." (MY6). "... yolların durumu düzeltilebilir..." (M11).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine ve velilere altıncı olarak "Taşıma merkezinde verilen beslenme hizmetine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? şeklinde soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların beslenme hizmetini "1. Yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı, 2. Sağlık ve hijyen koşulları, 3. Sıcak yemek uygulaması, 4. Çocukların görüşlerinin alınması, 5. Ceza ve denetim olmalı, 6. Kumanya kaldırılmalı, 7. Rahat ve yeterli yemekhaneler " kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ve velilerin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 6'da gösterilmiştir;

Tablo 6. Okul Yöneticilerine ve Velilere Göre Beslenme Hizmeti

Beslenme hizmetine ilişkin görüşler	Yönetici (f)	Veli (f)	Toplam	%
Yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı	8	7	15	28,3
Sağlık ve hijyen koşulları	6	5	11	20,8
Sıcak yemek uygulaması	8	1	9	17
Çocukların görüşlerinin alınması	5	2	7	13,2
Ceza ve denetim olmalı	2	2	4	7,5
Kumanya kaldırılmalı	4	0	4	7,5
Rahat ve yeterli yemekhaneler	2	1	3	5,7

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin ve velilerin beslenme hizmetine ilişkin görüşleri, %28,3 oranında yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı, %20,8 oranında sağlık ve hijyen koşulları, %17 oranında sıcak yemek uygulaması, %13,2 oranında çocukların görüşlerinin alınması, %7,5 oranında Ceza ve denetim olmalı ve kumanya kaldırılmalı %5,7 oranında rahat ve yeterli yemekhaneler şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı" görüşüne ait örnek ifade şöyledir: "...beslenmeyle ilgili yemek çeşidi ve yemek kalitesi artırılabilir." (M5). "Sağlık ve hijyen koşulları" görüşüne ait örnek ifade: "...temiz ve hijyenik yemek olmalı..." (M3). "Sıcak yemek uygulaması" görüşüne ait örnek ifadeler: "...Yani israf olduğundan sıcak yemek tarzı şeyler olmalıdır." (M1). "... soğuk yemek yerine sıcak yemek verilmesi lazım..." (MY2). "Çocukların görüşlerinin alınması" görüşüne ait örnek ifade: "...önceden yapılmış ihalede yemekler belli ama öğrenciler yemekler konusunda memnun değiller . onların önemsenmesi lazım..." (MY2). "Ceza ve denetim olmalı" ve "Kumanya kaldırılmalı" görüşlerine ait bazı örnek ifadeler şunlardır: "...Bence iyi bir uygulama ve eğer iyi denetlenirse temiz ve güvenilir bir beslenme sağlanıyor." (MY22). "... cezai işlem de önlem olabilir." (V1). "... kumanya kaldırılmalı." (M3).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine yedinci olarak "Taşıma merkezinin fiziki durumunun (bahçe, spor salonu, derslikler, laboratuvar, kütüphane) yeterliliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların okulların fiziki durumunu "1. Fiziklen yeterliyiz, 2. Fiziken yeterli değiliz, 3. Yemekhanemiz yok, 4. Spor salonumuz yok, 5. Laboratuvarımız yok" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 7'de gösterilmiştir;

Tablo 7. Okul Yöneticilerine Göre Fiziki Durum

Fiziki duruma ilişkin görüşler	f	%
Fiziklen yeterliyiz	16	44,4
Fiziklen yeterli değiliz	8	22,2
Yemekhanemiz yok	7	19,4
Spor salonumuz yok	3	8,4
Laboratuvarımız yok	2	5,6

Tablo 7'ye göre okul yöneticilerinin okul binalarının fiziki durumuna ilişkin görüşleri, %44,4 oranında fiziklen yeterliyiz, %22,2 oranında fiziklen yeterli değiliz, %19,4 oranında yemekhanemiz yok, %8,4 oranında spor

salonumuz yok, %5,6 oranında laboratuvarımız yok şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Fizikken yeterliyiz" görüşüne ait örnek ifade: "Fiziki durumumuz, spor salonumuz, yemekhanemiz, laboratuvar, derslikler vb. şartlarımız taşımalı eğitime elverişlidir." (MY6). "Fizikken yeterli değiliz" görüşüne ait örnek ifade: "...Çevreden çok öğrenci geldiği için tüm alanları derslik oldu. Bunun için fiziki şartları uygun okullar yapılmalıdır." (M3). "Yemekhanemiz yok" görüşüne ait örnek ifade: "Okulumuzun fiziki durumu olarak kütüphane, spor salonu, derslikler yeterlidir, yemekhane durumumuz yeterli değil..." (M5). "Spor salonumuz yok" ve "Laboratuvarımız yok" görüşlerine ait bazı örnek görüşler şunlardır: "...Eksik olan spor salonumuz var. Genel itibarıyla fiziki durumumuz kaldırıyor taşımalıyız." (M1). "... Derslikler vb yeterli ama spor salonu ve laboratuvarımız yetersizdir." (MY2).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine sekizinci olarak "Öğrencileri taşıyan araçların güvenliliğine ve araçta personel olup olmadığına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?", velilere de "Taşımalı eğitim kapsamında verilen 'servis' hizmetine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Sizce servis uygulamasının barındırdığı riskler neler olabilir?" şeklinde sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların servis hizmetine ilişkin görüşlerini, "1. Yardımcı personel olmalı, 2. Araçlar güvenlidir, 3. Şoförler eğitilmeli, 4. Araçlar güvensizdir, 5. Araçlar iyileştirilmeli, 6. Denetimler artırılmalı, 7. Servisler çocukları yerinden almalı, 8. Kapasite aşılmamalı" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ve velilerin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 8'de gösterilmiştir;

Tablo 8. Okul Yöneticilerine ve Velilere Göre Servis Hizmeti

Servis hizmetine ilişkin görüşler	Yönetici (f)	Veli (f)	Toplam	%
Yardımcı personel olmalı	20	9	29	36,8
Araçlar güvenlidir	10	1	11	13,9
Şoförler eğitilmeli	5	4	9	11,4
Araçlar güvensizdir	8	-	8	10,1
Araçlar iyileştirilmeli	5	3	8	10,1
Denetimler artırılmalı	4	3	7	8,9
Servisler çocukları yerinden almalı	-	4	4	5,1
Kapasite aşılmamalı	-	3	3	3,7

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin ve velilerin servis hizmetine ilişkin görüşleri, %36,8 oranında yardımcı personel olmalı, %13,9 oranında araçlar güvenlidir, %11,4 oranında şoförler eğitilmeli, %10,1 oranında araçlar güvensizdir ve araçlar iyileştirilmeli, %8,9 oranında denetimler artırılmalı, %5,1 oranında servisler çocukları yerinden almalı ve %3,7 oranında kapasite aşılmamalı şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Yardımcı personel olmalı" görüşüne ait örnek ifade: "...araçlarda yardımcı personel olması gerekiyor. Şu anda yardımcı personel yok ama olması gereken bir şey kemer ve yer güvenliği için." (M1). "Araçlar güvenlidir" görüşüne ait örnek ifade: "Araçlar sıkıntı yaşamamaktadır..." (MY2). "Şoförler eğitilmeli" görüşüne ait örnek ifade: "... Taşımalı araçlardaki şoförlerin yeterliliği, seçimi, takibi profesyonel olarak yapılmıyor. Herhangi bir güvenlik soruşturmasında geçirilmiyor." (MY6). "Araçlar güvensizdir" görüşüne ait örnek ifade: "Araçların güvenliğinde eksiklikler var..." (M3). "Araçlar iyileştirilmeli" görüşüne ait örnek ifade: "...Kurumsallaşma sağlanmalı. Bir firma, bünyesindeki servisleri sık sık kontrol etmelidir." (V12). "Denetimler artırılmalı" görüşüne ait örnek ifade: "...araçlarda, okul olarak denetimlerimizi yapıp takibini sağlıyoruz..." (MY2). Diğer kodlamalara ait örnekler şunlardır: "Servislerle papaz oluyoruz, çok öğrenci bindirilmeye çalışılıyor. Okul denetimleri yetersiz kalıyor. Bir çocuk fenalık geçirse önlem alınamayacak." (M15). "...Emniyet kemeri takılabilir. Servis hareket halindeyken öğrencilerin ayağa kalkmaması sağlanabilir." (V1).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine dokuzuncu olarak "Taşımalı eğitim kapsamında okuyan öğrencilere sunulan ilk yardım ve sağlık hizmetlerinin yeterliliği hususundaki düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların sağlık hizmetine ilişkin görüşlerini, "1. Yakınlardaki sağlık kuruluşuna yönlendirme, 2. Küçük çaplı sağlık hizmeti, 3. Yetersiz sağlık hizmeti, 4. Eğitimli, deneyimli öğretmenlerle ilk yardım, 5. Yeterli sağlık hizmeti, 6. Sağlık bakanlığı tarama uygulamaları" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilgili soru kapsamında

verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerine Göre Sağlık Hizmeti

<i>Sağlık hizmetine ilişkin görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yakınlardaki sağlık kuruluşuna yönlendirme	19	29,7
Küçük çaplı sağlık hizmeti	14	21,9
Yetersiz sağlık hizmeti	14	21,9
Eğitilmiş, deneyimli öğretmenlerle ilk yardım	7	10,9
Yeterli sağlık hizmeti	6	9,4
Sağlık bakanlığı tarama uygulamaları	4	6,2

Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin sağlık hizmetine ilişkin görüşleri, %29,7 oranında yakınlardaki sağlık kuruluşuna yönlendirme, %21,9 oranlarında küçük çaplı sağlık hizmeti ve yetersiz sağlık hizmeti, %10,9 oranında eğitilmiş, deneyimli öğretmenlerle ilk yardım, %10,1 oranında araçlar güvensizdir ve araçlar iyileştirilmeli, %9,4 oranında yeterli sağlık hizmeti, %6,2 oranında sağlık bakanlığı tarama uygulamaları şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Yakınlardaki sağlık kuruluşuna yönlendirme" görüşüne örnek ifade: "...Yakında sağlık ocağı olduğu için anında götürebiliyoruz. Öğretmenler refakatinde sağlık kuruluşlarına yönlendiriyoruz..." (MY6). "Küçük çaplı sağlık hizmeti" görüşüne ait örnek ifade: "...küçük çaplı sağlık hizmetlerini biz sunuyoruz. Diğer sıkıntılar için 112'yi arıyoruz..." (M3). "Yetersiz sağlık hizmeti" görüşüne ait örnek ifade: "İlk yardım ve sağlık hizmetleri yok, profesyonel anlamda yok..." (MY8). "Eğitilmiş ve deneyimli öğretmenlerle ilk yardım" görüşüne ait örnek ifade: "...seminer ve kurslara katılan öğretmenlerin bilgisi ve acil vakalarda öğretmenlerimiz..." (MY18). "Yeterli sağlık hizmeti" görüşüne ait örnek ifade: "...açısından sıkıntılı bir durumda karşılaşmadık." (M21). Diğer kodlamalara ait örnekler ise şunlardır: "Taşınmalı açısından sağlık toplum merkezlerinden ağız, diş, işitme testleri gibi belli aralıklarla testler yapıldığından sorun yaşamıyoruz." (M1). "... Okullarda revir olmalı ve donatılması ödenekleri bakanlıkça çıkarılabilir." (MY6).

Araştırma amacına uygun olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerine son olarak "Taşınmalı eğitimin dışında olmasını istediğiniz alternatif bir eğitim yöntemi var mı? Lütfen paylaşır mısınız?" şeklinde soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara bağlı olarak yapılan analiz sonucu katılımcıların taşınmalı eğitime alternatif görüşlerini, "1. Okulu olmayan en yakın yere okul yapılmalı, 2. Yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı, 3. Taşınmalı eğitim kalkmalı" kavramları ile ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin oluşan kodlamalar Tablo 10'da gösterilmiştir;

Tablo 10. Okul Yöneticilerine Göre Taşınmalı Eğitime Alternatif Uygulamalar

<i>Alternatif olabilecek görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okulu olmayan en yakın yere okul yapılmalı	19	63,3
Yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı	8	26,7
Taşınmalı eğitim kalkmalı	3	10

Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin taşınmalı eğitime alternatif olacak görüşleri, %63,3 oranında okulu olmayan en yakın yere okul yapılmalı, %26,7 oranında yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı, %10 oranında taşınmalı eğitim kalkmalı şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların ilgili soru kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şöyledir;

"Okulu olmayan en yakın yere okul yapılmalı" görüşüne ait örnek ifade: "O çocuğun olduğu bulunduğu yerde okul yapılmalıdır. Uzun vadeli düşündüğünde daha karlıdır." (MY12). "Yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı" görüşüne ait örnek ifade: "...YİBO'lar, pansiyonlu okullar yapılabilir. Sonuçta taşımaya ciddi para ayrılıyor ve bu para boşuna gidiyor bence." (MY6). "Taşınmalı eğitim kalkmalı" görüşüne ait bazı örnek ifadeler şunlardır: "Taşınmalı eğitim kaldırılmalı..." (M7). "Şu anki şartlarda taşınmalı eğitime alternatif bir eğitim yöntemi yoktur." (MY18).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada taşınmalı eğitim veren ilk ve ortaokullardaki yöneticilerin ve öğrenci velilerinin taşınmalı eğitim yaparken karşılaşılabilecek riskler ve bu risklerin yönetimi hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulması amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu alanda yapılmış araştırma sayısı her ne kadar fazla ise de hem yönetici hem de veli görüşünün alındığı ve risklerin tartışıldığı araştırma sayısının literatürde daha az sayıda olduğu görülmüş ve var olan araştırmalar, bu araştırma sonuçlarıyla desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yöneticilerin risk ile ilgili algıları incelendiğinde iki ana fikir üzerinde durdukları görülmektedir. Bu görüşlerin ilki "Problemin ortaya çıkma ihtimali"dir. Risk ile ilgili görüşlerini ifade eden yöneticilerin, riski daha çok "ihtimal, olasılık" bağlamında açıkladıkları görülmektedir. Her ne kadar ihtimal veya olasılık ile risk kavramları aynı anlama gelmese de risk, olasılık ve belirsizlik kavramlarıyla oldukça yakından ilintilidir (Emhan, 2009, s. 210). Risk kavramının doğasında yer alan net olmama hali onu ihtimal ve belirsizlik kavramlarıyla anılır hale getirmiş olabilir. Çoğör (2016, s. 4)'e göre de risk, çoğunlukla tam ve net olarak bilinemez ya da öngörülemez. Belirsizlik vardır. Bu anlamda yöneticiler tarafından yüksek düzeyde ifade edilen bu görüş, risk için yapılan değerlendirmelere aykırı değildir veya anlamlıdır denilebilir. Bu anlamda katılımcıların yaptığı risk tanımları literatürdekiyle örtüşmektedir.

Yöneticilerin üzerinde en çok durdukları diğer görüş ise "kaza, yaralanma, sakatlanma, ölüm tehlikesi" olmuştur. Risk; ihtimal, olasılık ve belirsizlik kavramları gibi tehlike kavramıyla da ilişkilidir. Dünya Sağlık Örgütü (2019), risk faktörünü, bir bireyin, bir hastalığın ya da yaralanmanın oluşma olasılığını artıran herhangi bir özelliğe ya da duruma maruz kalması olarak tanımlarken Çoğör (2016, s. 4)'e göre riske geniş anlamda iki farklı yaklaşım söz konusudur: Birinci yaklaşımda risk, belirsizlik anlamına gelirken bu durum hem olumlu hem olumsuz sonuçlar içerebilir. İkinci yaklaşımda ise risk, tehdit/tehlike anlamına gelir. Bu durum ise yalnızca olumsuz sonuçlar içerir. Yöneticilerin bu kategoride vermiş oldukları kaza, yaralanma, ölüm vb. tehlike ifadelerinin, onların risk'e ilişkin algılarının olumsuz olduğunu gösterdiği ve en çok katıldıkları birinci görüş olan 'ihtimal' ifadesinde de bir olumsuz algıyla bunu ifade ettikleri söylenebilir.

Risk'e ilişkin yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlardan dikkate alınabilecek diğer bir görüş ise "Önlem almak" 'tır. Her ne kadar risk ile ilgili tanımlamalarda bu kavram ile karşılaşılmasa da risk yönetimi ile ilgili yapılan tanımlamalarda 'önlem' ifadesi görülebilmektedir. Yöneticilerin riske ilişkin vermiş oldukları bu yanıtta riskten ziyade riskin yönetilmesi üzerine görüş belirttikleri söylenebilir. Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı da riskin yönetilmesini; "İdarenin hedeflerine ulaşabilmek için her seviyede risklerini belirli bir yöntemle sistematik olarak, tespit etmesi, değerlendirmesi, risklerin etkilerini azaltmak için önlemler alması ve bu sürecin etkin işlenmesini sağlayacak şekilde izlemesidir." (Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı [UDH], 2016) olarak tanımlamıştır.

Yöneticilerin ve velilerin taşınmalı eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, iki ayrı durumun oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar görüşlerinde bir yandan taşınmalı eğitim uygulamasını tanımlarken bir yandan da uygulamayı faydalı bulup bulmadıklarını da ifade etmişlerdir. Taşınmalı eğitimle ilgili düşüncelerden üzerinde en çok durulanları ise "Yakında okul olmamasından dolayı taşınma" ve "Bir yerden diğerine, evden uzağa taşınma işlemi" olmuştur. Yöneticilerin ve velilerin üzerinde durdukları bu iki faktör incelendiğinde MEB (2018, s. XXI)'in , taşınmalı eğitim için yapmış olduğu , 'çeşitli nedenlerle birlikte okula erişimde sorunlar yaşayan ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulama' tanımına ulaşılabilir. Tanımda yer alan sorunlardan biri de çeşitli sosyal, ekonomik ve coğrafi gibi faktörlerden dolayı her yere okulun yapılamamasıdır. Katılımcılar, taşınmalı eğitimin uygulanma nedenini, bir sorun olarak gördükleri 'Yakında okulun olmamasına bağlayıp bu uygulamanın bir yerden başka bir yere taşınma şeklinde yapıldığını ifade ediyorlar.

Taşınmalı eğitim uygulaması için katılımcıların yaptıkları 'Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin taşınması' şeklindeki tanımlamaya bakıldığında bu düşüncenin de taşınmalı eğitimin yapılma gerekçeleriyle örtüştüğünü ifade edebiliriz. Her ne kadar taşınmalı eğitim, asıl amaç olarak 'maddi durum' kriterini baz almasa da uygulama sırasında fırsat eşitliğinin sağlanmasında fayda sağladığı için katılımcıların bu görüşü bu doğrultuda mantıklı görülebilir. İnan ve Demir(2018, s. 342)'in bu anlamda; taşınmalı eğitim, parasız eğitim, ücretsiz ders kitabı ve bölge okullarının

kurulması gibi çocuklara eğitim imkânının tanınması anlamında Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği açısından ortaya konan kamu politikalarını sıraladığı görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir.

Taşımalı eğitim uygulamasının faydalı olup olmamasıyla ilgili görüşler incelendiğinde yöneticilerin ve velilerin zıt fikre sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan yöneticiler, fayda anlamında velilerden daha olumsuz görüşe sahiptirler. Yöneticilerin taşımalı eğitim ile ilgili olumsuz yargılarına, ifade ettikleri üzere taşımalı eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunların çokluğu neden oluyor olabilir. Yöneticilerin birçoğu, taşımalı eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlarda yalnız kaldıklarını ve üst birim tarafından sorunlarına çözüm üretilmediğini ifade etmişlerdir. Veliler taşımalı eğitimle ilgili olumlu görüşlerini sıralarken de daha çok servis uygulamasının kendileri için çok olumlu bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu çalışan olan bu veliler, taşımalı eğitim sayesinde çocuklarının eğitimden mahrum kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin görüşlerinden yola çıkarak, alternatifinin olmaması ve coğrafi şartların zorluğu içerisinde taşımalı eğitim veliler için önemi büyük bir uygulama olarak gözükmüyor diyebiliriz. Küçük'ün (2010, s. 68) yapmış olduğu araştırmada ortaya çıkan taşımalı ilköğretim uygulamasının iş yükünü taşımalı eğitim yapılan okullarda arttırdığı ve yöneticilerin de diğer işlerle birlikte düşünüldüğünde bu durumdan olumsuz etkilendikleriyle ilgili bulgusu yöneticilerin düşüncelerini, Şahban'ın (2016, s. 38) yapmış olduğu araştırmada ise 'taşımalı ilköğretim uygulamasının doğru ve devam etmesi gereken bir uygulama' görüşünün velilerin en çok katılım gösterdikleri maddeler arasında olması, velilerin buradaki görüşlerini desteklediği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de velilerin taşımalı eğitimde risk faktörlerine ilişkin olarak yüksek oranda katılım gösterdikleri "Zehirlenme ihtimali" kategorisi içerisindeki yanıtlara baktığımızda katılımcıların taşımalı kapsamda verilen beslenme hizmetine ilişkin kaygılarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yaşanan vakaların yöneticileri bu düşünceye ittiği söylenebilir. Yöneticiler, gelen yemekleri kendilerinin dahi beğenmediklerini, çocukların hoşlanmadan yediklerini birebir görüşmelerinde duyduklarını ifade etmişlerdir. Yine yöneticilerin bu kapsamda ifade ettikleri, yemeklerden çıkan yabancı maddelerin varlığı ile ilgili durumla örtüşmektedir. Uslu'nun (2017, s. 21) 38 taşımalı öğrenciyle yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %34'ü yemeklerin tatlarının iyi olmadığını okulda bu yemekleri yemek istemediklerini belirtmişlerdir. Okul çocuklarına, büyüme-gelişmenin sürdürebilmesi ve sağlığını korunabilmesi için yaşa uygun optimal beslenmenin sağlanması gerekir. Çocuğun beslenmesinde okul yemekleri önemli rol oynamaktadır. Çünkü özellikle büyük şehirlerde eskiyle kıyaslandığında, çocuklardan pek çoğu günün önemli bir kısmını okulda geçirmektedir. (Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008, s. 157). Velilerin beslenme ile ilgili zehirlenme riskini ifade etmelerindeki neden ise çocukların ailelerine okulda yemek yemek istemediklerini belirtmeleri ve beslenme hizmetinden faydalandıklarında karın ağrısı, mide bulantısı, kusma vb. şikâyetler yaşamaları olabilir. Velilerin görüşlerini incelediğimizde birçok velinin taşımalı kapsamda verilen yemekleri çocuklarına yedirmedikleri ve evde hazırladıkları yiyecekleri çocuklara verdiklerini ifade ettikleri görülebilir.

Katılımcıların hemen hepsinin ortak bir şekilde ifade ettiği bir diğer görüş "Eğitimsiz şoförlerin varlığı" kategorisi olmuştur. Yöneticiler, şoförlerin yeterince eğitim almadıklarını, bu durumdan dolayı da şoförlerin kendileriyle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle nasıl diyaloga girmeleri gerektiğini bilmediklerini savunmuşlardır. Hatta yine bu durumdan dolayı hız kurallarına uymadıklarını, kaza risklerine neden olduklarını belirtmişlerdir. Veliler de servislerin çocuklarını çok erken gelip aldığını ve eve geç bıraktıklarını, bu durumun da risk oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yine sonuçları itibarıyla velilerin bu görüşünü destekleyebilecek bir araştırmada öğrenciler, taşımalı eğitimin servis boyutu ile ilgili olumsuzluk olarak sabah çok erken ve genellikle aç servis araçlarına bindiklerini, yollarda uykularının gelip midelerinin bulandığını bildirmişlerdir (Küçüksüleymanoğlu, 2006). Öğretmenlerle yapılan başka bir araştırmada ise görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları servis şoförlerinin kurallara uymadıklarını ciddiyetsiz ve dikkatsiz olduklarını ifade etmişlerdir (Bilek ve Kale, 2012, s. 619). Şoförlerle ilgili ifade edilen tüm bu görüşlere bağlı olarak, katılımcılarda güçlü bir şekilde şoförlerde bir eğitim eksikliğinin olduğuna dair inanç taşıdıkları ifade edilebilir.

"Servislerin kaza ihtimali" görüşüne baktığımızda ise buradaki velilerin yöneticilere göre katılımlarının daha az olduğunu görmekteyiz. Velilerin bu riski az görmelerindeki neden olarak daha önce böyle bir olayın başlarına gelmemesi veya böyle bir duyum almamaları gösterilebilir. Yöneticiler ise bu görüşlerine destek olarak servis şoförlerinin hız kurallarını ihmal ettikleri anlara şahit olmalarını ve eğitimsizliklerinden kaynaklı olarak böyle bir şeyin yaşanmasının muhtemel olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Taşımalı öğrencilerle yapılan bir araştırmada katılımcıların % 23'ü kaza yapmaktan korktuğunu, şoförlerin arabayı çok hızlı kullandığını ve şoförlerinin çok yaşlı olduğu için dalgınlıktan kaza yapmasından korktuğunu ifade etmişlerdir (Yurdabakan ve Tektaş, 2012, s. 518). Daha

önceki yanıtlarla birlikte değerlendirildiğinde taşımalı eğitimde şoförlerin büyük bir risk faktörü olarak görüldüğü söylenebilir.

"Servis içi donanımsal yetersizlikler" ve "Servislerde hosteslerin(yardımcı personelin) bulunmaması" kategorilerine verilen yanıtlar incelendiğinde hem velilerin hem de yöneticilerin tamamına yakınının donanımdan kastının servis içinde kameranın ve emniyet kemerlerinin bulunmaması olduğu görülmektedir. Bu eksiklerin risk olduğunu ifade eden katılımcılar, bazı araçların yaşlarının da büyük olmasının da bunda etkili olduğunu savunmuşlardır. Servislerde yardımcı personelin olması gerektiği yönetmelikçe açık olmasına rağmen hiçbir serviste yardımcı personelin olmaması, katılımcıların görüşme boyunca farklı sorularda da sık sık üzerinde durdukları bir faktör olmuştur. Servis hizmetinden yararlanan öğrencilerin anneleriyle yapılan bir araştırmada katılımcı anneler, okul servislerinin; modelinin yüksek olmasını, okul taşıtı özellikleri taşımasını yani emniyet kemeri, kamera, işaret ve levha ile ergonomik olmasını, içerisinde yardımcı personelin olmasını ve yaş gruplarına göre öğrenci taşınmasını ifade etmişlerdir (Kadıroğlu ve Tüfekci, 2017, s. 18). İlgili kanun düzenlemesine rağmen yardımcı personelin bulunmaması ayrı bir sorun olmakla beraber serviste bulunan yaşça küçük ve yetersizliğe sahip öğrenciler için de bir risk taşıdığı ifade edilebilir.

Katılımcıların üzerinde en çok durdukları risk yönetme metotlarına bakıldığında üzerinde en çok durulan yöntemin "Denetimle önlem alma" olduğunu görülmektedir. Ayrıca ilgili sorudaki bu kategori, velilerin görüşlerinin yöneticilerle aynı olduğu tek kategoridir. Veliler, yöneticiler gibi okulda taşımalı eğitimle ilgili sorunlarda yetki sahibi olmadıkları için aldıkları önlemlerden ziyade yapılabileceklerini aktarmışlardır. Yöneticilerin görüşlerine baktığımızda ellerindeki yaptırım güçlerinin zayıf olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Her ne kadar yöneticilerin elindeki yaptırım gücü zayıf ise de risklerin yönetiminde en çok kullandıkları metot olarak denetim unsurunu saymaları denetimin, uygulamalar ve uygulayıcılar üzerindeki güçlü etkisini gösteriyor olabilir. Taşımalı eğitimde servis hizmeti sunanların ya da yemek şirketi çalışanlarının denetim mekanizmasından ne denli etkilendikleri bilinmemekle birlikte elde edilen bulgulara göre bu uygulayıcıların sorunlu davranışlarına ıslah metodu olarak eldeki en etkili mekanizmanın da sürekli denetim yapmak olduğu söylenebilir. Yöneticiler, taşımalı eğitimdeki riskleri yönetirken denetim unsurunu en çok servisler ve servis şoförlerine karşı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Beslenme hizmetine ilişkin bir denetimin kendilerince yapılamadığını ifade eden yöneticiler, bunun ancak üst yönetim birimlerince mümkün olduğunu, onların da bu konuyu aksattıklarını ifade etmişlerdir. Farklı araştırmalarda da yöneticiler ve öğretmenler 'denetim' ile ilgili ifadelerini hep servis ve servis şoförleri için kullanmışlardır. Taşımalı eğitim üzerine yapmış olduğu bir araştırmaya göre Şan (2012, s. 107) da, taşıma araçlarının okul taşıtları yönetmeliğine uygun olması gerektiğini, bu konunun hassas olduğunu, çok sıkı denetimlerin olması gerektiğini ve şoförlerin ihlallerinin göz ardı edilmemesi gerektiği önerisini dile getirmiştir. Yine başka bir araştırmada Bilek ve Kale (2012, s. 627) de her ne kadar taşıma yönetmeliğinde servis standartları belirlenmiş olsa da denetimin eksik olduğunu ve diğer çeşitli faktörlerden dolayı servislerin yeterli donanıma sahip olmadığını, servislerin denetimine verilen önemi arttırarak bir standardın oluşturulması gerektiğini ve yine yemek şirketlerinin de denetimine önem vererek taşımalı kapsamda sunulan hizmetlerin kalitesinin artacağını ifade etmişlerdir. Velilerin, denetim üzerine olan görüşleri incelendiğinde denetimin risk yönetiminde etkili olduğunu düşünmelerinin altında, denetimle beraber yapılacak kontrollerle şartların iyileştirilebileceği ve sorun ortaya çıkmadan önlem alınabileceği görüşünün hâkim olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin, risk yönetim biçimlerinden "İkaz ve uyarıda bulunma" ve "Üst birimle iletişim" faktörlerine ait görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin bu iki faktörü genelde birlikte saydıkları görülmüştür. Yönetmeliğe aykırı olan servis ve yönetmeliğe aykırı davranışlarda bulunan servis şoförleri ile beslenme hizmeti personelinin davranışlarına müdahalede ya da ilgili risklerde yönetim olarak 'ikaz ve uyarıda bulunma' yolunu tercih eden yöneticiler, buradan herhangi bir verim elde edemezlerse üst birimle iletişim' yoluna gidip sorunu tutanak yoluyla çözmeye çalışmaktadırlar. Yöneticilerden bazıları, ikaz ve uyarıda bulundukları sorunlu durumların çoğunun yeniden tekrar edildiğini belirtmişlerdir ancak üst birime gönderdikleri sorunların ve risklerin daha çabuk çözüme kavuştuğunu aktarmışlardır. Bu yaşanan durumlarında yöneticilerde çaresizlik, sorunların çözümüne yönelik gayrette isteksizlik oluşturduğu ifade edilebilir.

Riskleri yönetmede 'Öğretmen görevlendirilmesi' faktörünü ifade eden yöneticiler, servis ve beslenme ile ilgili uygulamalarda birden fazla öğretmeni, ilgili uygulamaların başına denetmen olarak görevlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle görüşme yapılmadığından yapılan bu risk yönetim metodunun ne kadar başarılı olduğu bilinmemekle birlikte yöneticilerin görüşlerine baktığımızda sorumlulukların paylaşılması hususunda bu

durumun yöneticileri rahatlattığı anlaşıyor. Yöneticiler; öğretmenlerin, okula başlarken öğrencileri servisten tutanaklarla indirdiklerini okul çıkışında da yine tutanaklarla bindirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak okul yöneticilerinin bazıları bu uygulamanın da çözüm olamadığını, servisçilerin okul dışında fazla olarak bindirdikleri öğrencileri okula yakın güzergâhta indirerek denetimden kaçtıklarını ifade etmişlerdir. Yine yöneticilerin görüşlerinden bazılarına bakacak olursak; yemek şirketi tarafından gelen yemekleri tutanakla teslim alan görevli öğretmenlerin, yemeğin kalitesini kontrol amaçlı olarak 'yemeğin tadına bakarak' teslim alması ise riskleri yönetme açısından oldukça düşündürücüdür.

Okul yöneticileri, taşımali eğitim uygulamasında en fazla güvenlik ve denetimle ilgili konuların iyileştirilmesini, değişmesini beklemektedirler. Bir başka soruda yöneticilere riskleri nasıl yönettikleri sorulduğunda yöneticilerin birçoğu "Denetimle önlem alma" yanıtını vermişlerdi. Burada yine yöneticilerin çoğunluğu, taşımali eğitim uygulamasında 'güvenlik ve denetim artmalı' yanıtıyla bu uygulamaların değişmesini veya iyileştirilmesini istemişlerdir. Bu iki farklı sorudaki ortak yanıtları incelediğimizde, yöneticiler; yemek şirketlerinin, servislerin ve servis şoförlerinin uzman ekiplerce, düzenli olarak denetlenmesi gerektiği düşüncesini öne sürdüklerini görüyoruz. Servis ve şoförlerin, polis ve jandarmanın kontrol ve denetimiyle, yemek şirketlerinin de Milli eğitim müdürlüklerine bağlı denetmenlerle sürekli olarak denetiminin sağlanması gerektiğini aktarmışlardır. 'Güvenlik'ten kasıt olarak da servislerin denetimiyle kontrolsüz ve güvenli olmayan durumların azaltılmasını işaret etmişlerdir.

Yöneticilerin değişmesini bekledikleri görüşlere bakıldığında "Araçlar iyileştirilmeli" ve "Yemekler iyileştirilmeli" yanıtları görülmektedir. Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde genel itibariyle araçların yaşı ile ilgili bir sıkıntının yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Ancak emniyet kemeri ve araç içi kameranın olmaması araçların karşılaşılabileceği durumlar adına risk olarak görülmüştür. Yöneticiler aynı zamanda yemekle ilgili sıkıntıların da çözülmesi gerektiğine inanmaktadırlar ve çocukların zehirlenme riski ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedirler. Yemek şirketleri tarafından sağlanan yemeğin hijyenik olmadığını ifade eden yöneticiler, daha şeffaf bir ihale yapılarak yemek verecek şirketlerin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yemeklerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin de alınması gerektiği fikri yine yöneticilerin görüşleri arasındadır. Bu görüşlerden yola çıkarak ilgili kanun düzenlenmesinde yer alan araç yaşı, bakımı gibi hususlar ile yemek hizmetinin kaideleri hususlarına daha çok dikkat edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Katılımcıların beslenme hizmeti ile ilgili görüşleri incelendiğinde "Yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı" olduğu görüşü, üzerinde daha fazla durulan durum olarak görülmektedir.. Yöneticiler ve velilerin beslenme ile ilgili vermiş oldukları tüm cevaplar birlikte değerlendirildiğinde beslenme ile ilgili olumsuz bir havanın hâkim olduğu söylenebilir. Katılımcılar bu ortamda en fazla, yapılan yemeklerin kalitesini dile getirmişlerdir. Yöneticilerin görüşlerini incelediğimizde bu şikâyetlerin daha çok; yemeklerdeki sebzelerin iyi yıkanmaması, bozuk malzemelerin kullanılması, kalitesiz bakliyat kullanımı, yemek içinden çıkan cisimler vb. durumlar üzerinden dile getirildiği görülmektedir. Taşımali eğitim ihale komisyonunda görev yapmış yöneticilerden bazıları bu durumun yeterince ödenek ayrılmamasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Van ilinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan bir araştırmada katılımcılar taşımali ilköğretime yeterli oranda ödenek ayrıldığını belirtmişlerdir ve buna dayanarak araştırmacılar tarafından, taşımali öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanarak, bu öğrencilere daha fazla ödenek ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Yeşilyurt vd., 2007, s. 207). Yine yapılan başka bir araştırmada beslenme konusunda öğrencilerin görüşmelerde ve anketlerde belirttikleri sorunların başında zaman zaman yemek kalitesinin düşük olması gelmektedir (Seçer ve Yelken, 2009, s. 29). Yine öğrencilerle yapılan başka bir araştırmada verilen cevaplar incelendiğinde (% 35,71 "Evet" ve % 25,14 "Kısmen") yemeklerinin içinden farklı malzemelerin çıktığı yönünde görüş bildirmişlerdir (Ağırkaya, 2010, s. 60). Velilerin, yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı ile ilgili vermiş olduğu tüm bilgiler, kendilerine kendi çocukları tarafından verilmiş bilgiler olduğu anlaşılmaktadır. Veliler, öğrencilerinin anlattığı bilgilere göre çocuklarının yemeklerde kalitesiz malzeme kullanımı nedeniyle çoğu zaman okulda beslenme hizmetinden faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerin yemekler konusunda bir memnuniyetsizlik yaşadıklarını gösterebilir bir durumdur.

Katılımcıların beslenme hizmetine ilişkin üzerinde en çok durdukları diğer bir görüş "Sağlık ve hijyen koşulları"nın eksikliği olmuştur. Yöneticiler, ellerindeki imkanlar çerçevesinde yemekhane olarak kullandıkları alanların yeterince hijyenik olmadığını ifade etmişlerdir. Hem yöneticiler hem de veliler yemek şirketi tarafından gönderilen yemeklerin tam olarak nasıl koşullarda hazırlandığını bilemediklerini söylemişlerdir. Yemeklerin sıcak

kalmamasını sağlayacak kutularda gelmesini olumlu bulan yöneticiler, yemeğin yanında gönderilen tabak ve kaşıkların uygun şekilde gönderilmediğini söylemişlerdir. Ayrıca yöneticiler yemek sonrası zehirlenme vakalarıyla öğrencilerin sağlıklarının da risk altında olduğunu ifade etmişlerdir. Taşımali eğitimde ihaleyi kazanan yemek şirketleri hijyen kurallarına oldukça dikkat etmelidirler aksi taktirde hem insan sağlığı tehlikeye girebilecektir hem de suçlu olan yemek şirketleri yüklü tazminatlarla ekonomik kayba uğrayabilecektir. Toplu beslenme sektöründe hem sağlıklı beslenmenin sağlanması hem de ekonomik kayıpların önlenmesi için bu konuda eğitim görmüş kişilere (gıda mühendisi, diyetisyen, beslenme uzmanı) sorumluluk verilmelidir (Sezgin ve Özkaya, 2014, s. 127). Toplu tüketim yerlerinde gıda, personel, yiyecek içeceklerle ilgili alanlar ve araç-gereç hijyeni ile ilgili kurallara, gıda güvenilirliği ve güvenirliliğin devamı için mutlaka uyulmalıdır. HACCP gibi etkin bir Gıda Güvenliği Yönetim Sistemi ile bu işletmeler, gerekli hijyen kurallarını oluşturabilir ve devamlılığını sağlayabilir (Sezgin ve Artık, 2015, s. 60).

Katılımcıların beslenme hizmetine ilişkin diğer bir görüşleri ise "Sıcak yemek uygulaması"nın varlığı olmuştur. Okullarında sıcak yemek uygulaması olan yöneticiler, uygulamadan memnun olduklarını dile getirip devam etmesi gerektiğini dile getirirken, okullarında sıcak yemek uygulaması olmayan yöneticiler ise okullarına sıcak yemek uygulamasının gelmesini istemişlerdir. Sıcak yemek uygulamasını destekleyen katılımcıların hepsi kahvaltılık ya da börek tarzı kuru yiyecekleri okullarında istememişlerdir. Buna gerekçe olarak da bu tür yiyeceklerin çabuk bayatlayabilecek yiyecekler olmasını ve çocukların bu yemekleri yememesini, sonunda da bu tür yiyeceklerin atılarak israf edilmesini göstermişlerdir. Yapılan bir araştırmada araştırmacı, beslenme ile ilgili taşımali eğitim veren okulda öğrencilere mutlaka sıcak yemek verilmesi gerektiğini önermiş ve sebep olarak da; öğrencilerin genel itibarıyla okula gelmek amacıyla erken yola çıktıkları için yeterince kahvaltı yapamadıklarını, verilen kumanyaların yeterince besleyici olmadığını ve çoğunluğu kırsaldan gelen öğrencilerin kendi geleneksel beslenme alışkanlıklarıyla uyuşmadığını, bu sebepten de kalan yemeklerin israf olduğunu belirtmiştir (Recepoğlu, 2009, s. 443).

Yöneticilerin ve velilerin beslenme ile ilgili olarak ifade ettikleri diğer bir durum ise beslenme listesi oluşturulurken "Çocukların görüşlerinin alınması" gerekliliği üzerine olmuştur. Katılımcılar, beslenme hizmetinin çocuklara sunulduğunu, doğal olarak da onların fikirlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler ve veliler, böylelikle çıkan yemeklerin çocuklar tarafından sevilerek yenilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin %67'si öğle yemeği uygulamasını olumlu bulurken, aynı öğrencilerin %73'ü, yemek münüsünü ve kalitesini beğenmediklerini belirtmişlerdir (Yurdabakan ve Tektaş, 2012, s. 518). Öğrencilere çıkarılacak münülerde besin değerleri, kullanılacak sebzeler ve tüm bunların kalitesi kadar öğrencilerin görüşlerinin de alınıp menüye uygun oranlarda yansıtılması beslenme hizmetinin tüm taraflarını memnun edebilir.

Yöneticiler, genel olarak okullarının fiziki durumuna ilişkin "Fizikken yeterliyiz" görüşünü belirtmişlerdir. Bu yöneticiler, okullarının taşımali eğitim uygulamasını fizikken kaldırabilecek durumda olduğunu ifade etmişlerdir. Taşımali eğitim uygulamasında bu okullar, merkezi okul olarak kabul edildiğinden çevresinden taşımali eğitim uygulamasından faydalanan birçok öğrenciyi bünyesine dahil eder. Kayıt çevresi dışından da öğrenci kabul edildiği için sınıfların yeterliliği, okul bahçesinin kapasitesi, yemekhanenin varlığı, kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi birçok alanın kapasitesinin taşımali eğitime müsait olması gerekmektedir. Akbaba ve Turhan (2016, s. 353), fiziksel olarak sorunlu bir eğitim ortamından yüksek seviyede bir çıktının beklenmesinin gerçekçi olmayacağını ifade etmiştir. Bu anlamda yüksek bir oranla 'yeterli' cevabının alınması olumlu bir durum olarak gösterilebilir.

Yöneticilerin bir kısmı ise "Fizikken yeterli değiliz" görüşüyle okullarının taşımali eğitim uygulamasını kaldırmakta sorunlarla karşılaştığını vurgulamıştır. Bu görüşü belirten yöneticilerin hemen hepsi, yemekhanelerinin olmadığını vurgulamışlardır. Spor salonumuz yok diyen yöneticiler olduğu gibi laboratuvarlarının olmadığını ifade eden yöneticilerin de olduğu görülmektedir. Okullarının fizikken yeterli olmadığını vurgulayan yöneticilerden özellikle yemekhanesi eksik olanlar, bu anlamda eksikliği kapatmak için, ya üst katlarda ya da bodrum katlarında uygun olan herhangi bir sınıfı yemekhaneye çevirdikleri görülmüştür. Hijyen ve güvenlik açısından önemli bir yere sahip olan yemekhanelerin aslında özel alanlar olarak yapılması gerekirken göz ardı edilip bodrum katlarında herhangi bir yere açılması ve bu alanların öğrencilerin kapasitesini kaldıramayıp daha da riskli alanlar haline gelmeleri beslenme hizmeti açısından olumsuz bir durum ortaya çıkarıyor denilebilir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan bir araştırmada verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %50'si sınıfların yeterli olup diğer faktörlerin yetersiz olduğunu vurgularken, %36.7'si okulun fiziki imkânlarının yetersiz olduğunu, %13.3'ünün ise fiziki imkânları

yeterli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada taşınmalı eğitimin uygulandığı okullarda çocukların yemek yiyebilecekleri bir yemekhanenin ya da yemek yemeye uygun bir salonun olması gerektiğini ve özellikle kış günlerinde yemekten kalan arta zamanlarda öğrencilerin kalan zamanlarını değerlendirebilecekleri sınıftan ayrı bir dinlenme yeri veya spor salonu ile rahatsız olan öğrencilerin dinlenebileceği revirlerin olması gerektiğini vurgulamıştır (Arı, 2003, s. 112). Yine yapılan başka bir araştırmada okullarının fiziklen yeterli olup olmadığına ilişkin bir soruda, 27 öğretmen evet yanıtını verirken, 15 öğretmen ise hayır görüşünü belirtmiştir. Bu okullarda, okulların fiziki imkânlarının taşınmalı eğitim-öğretim için yeterli olmadığı, sadece sınıfların belli miktarda yeterli olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Yine araştırmacıya göre, taşıma merkezi okullarda yemekhaneye ya da çocukların rahatça yemek yiyebilmelerine uygun bir salona ihtiyaç vardır (Uslu, 2017, s. 23). Bir araştırmada ise öğretmenlerin yemekhanelerle ilgili görüşlerine bakıldığında bazı okulların yemekhanelerinin fiziklen yeterli düzeyde olmasına rağmen bazılarının ise fiziksel olarak çok yetersiz oldukları görüşü dikkat çekmektedir. Yine bu araştırmaya göre bir okulun da yemekhanesi mevcut değildir (Bilek ve Kale, 2017, s. 622). Birecik ilçesinde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve şoförlerle yapılan bir araştırmada ise taşınmalı eğitim yapılan okulun fiziksel açıdan eksikleri olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiş ve araştırmacının kendisi tarafından da bizzat gözlemlenmiştir. Yine bu okulların öğrenci mevcutlarına karşın binalarının yetersiz olduğu, laboratuvarlarının olmadığı, materyaller açısından eksikliklerin olduğu ve dinlenme ile spor salonlarının olmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiş ve araştırmacı tarafından yerinde gözlemlenmiştir. Bu alanların olmamasından dolayı da aynı okulda katılımcılar, öğrencilerin öğle aralarında yemekten sonra dinlenemediklerini ve spor yapamadıklarını ifade etmişlerdir (Cinoğlu, Öztürk ve Demir, 2014, s. 224). Farklı tarihlerde yapılan araştırmalarda ortaya çıkan benzer sorunlar, taşınmalı eğitim uygulamasının yapıldığı merkezi okullarda fiziksel sorunların varlığını ortaya çıkarmaktadır. Etkili bir taşınmalı eğitim hizmeti sunumu için fiziksel donanımın da eksik olmaması önemlidir diyebiliriz. Bu anlamda öğrencilerin rahat ve hijyenik ortamlarda sağlıklı bir şekilde bu hizmeti almaları eğitim-öğretim verimi açısından da paydaşlara katkı sunabilir.

Katılımcıların vermiş oldukları diğer cevaplar incelendiğinde araçların güvenliliğine ilişkin velilerin ve yöneticilerin güvenli ve güvensiz söylemiyle ikiye ayrıldıklarını görülmektedir. Araçların güvenli olduğunu söyleyen katılımcılar, araçların yaşının, kalitesinin ihalede belirtilen usullere uygun olduğunu gerekçe olarak göstermişlerdir. Araçların güvenli olmadığını ileri süren katılımcılar ise araç modellerinin eski olduğunu ve ihalede belirtilen araçların şoförler tarafından kullanılmadığını, ihalede gösterilen araçla kullanılan araçların aynı olmadığını ileri sürmüşlerdir. Araçlar iyileştirilmeli görüşünü savunan yönetici ve veliler ise araç içinden de bahsederek bunu ifade etmişlerdir. Daha önce de bahsedildiği gibi araçlarda kamera ve emniyet kemerlerinin eksik olmaması hususunu ifade etmişlerdir. Araçların ihaleye uygun olduğunu ancak ihalede belirtilen araç model yaşının yüksek olduğunu, bunun en fazla 5 yaş olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin sağlık hizmetlerine yönelik vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun 'Yakınlardaki sağlık kuruluşuna yönlendirme' üzerinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yöneticiler, okullarında sunulan sağlık hizmetlerinde yetişmiş sağlık personeli olmadığı için acil durumlarda en yakındaki sağlık kuruluşuna varsa kendi şahsi araçlarıyla ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda yakınlarda sağlık kuruluşlarının var olmasının görüşme yapılan yöneticileri, öğrencilerin sağlıklı ilgili yaşayabileceği sıkıntılı durumlarda rahatlattığı ifade edilebilir. Ayrıca görüşlerden yola çıkarak öğretmenlerin şahsi araçlarının, her ne kadar araçta koruyucu tedbirler alınamasa ve içerisinde sağlık personeli bulunmasa da ambulans vazifesi gördüğü ifade edilebilir.

Yöneticilerin sağlık ile ilgili vermiş olduğu yanıtlarda dikkati çeken diğer ifadeler ise 'Küçük çaplı sağlık hizmeti' ve 'Yetersiz sağlık hizmeti' görüşleri olmuştur. Yöneticilerin vermiş olduğu bu yanıtlara bakıldığında okullarda sağlık ile ilgili yürütülen faaliyetlerin yeterli olmadığı söylenebilir. Yöneticiler, zaten büyük bir sıkıntı çıktığında ellerinden bir şey gelmediğini, derhal ambulans çağırdıklarını ya da yakınlardaki sağlık kuruluşlarına öğrencileri yönlendirdikleri ifade etmişlerdi. Burada da yöneticiler, yaşanabilecek diğer vakalarda da ecza dolabı seviyesinde önlemler alabildiklerini ve çoğu koruyucu ve önleyici sağlık hizmetleri materyallerinin eksik olduğunu ifade etmişlerdir.

Yöneticilerden bir kısmı 'Eğitilmiş ve deneyimli öğretmenlerle ilk yardım' hizmetlerini yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Burada yöneticiler, öğretmenlerinin hizmet içi eğitim yoluyla gerekli sağlık hizmetleri ile ilgili bilgiyi kazandıklarını ve bunu uygulayabilecek yeterlikte olduklarını ifade etmişlerdir. Yine yöneticilerin bir kısmı okullarında 'Yeterli sağlık hizmetlerinin olduğunu belirtirken, diğer bir kısmı ise 'Sağlık Bakanlığı tarama uygulamaları' sayesinde yeterli hizmetin okullarında yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Milli eğitim bakanlığı Temel

Eğitim Bölümü tarafından hazırlanan kurum standartları kılavuz kitabında yer alan standartlar incelendiğinde Standart 3.3. 'de 'Okulda çocuklara ihtiyaçlarına uygun, destekleyici sağlık ve beslenme hizmetleri verilir.' ve Alt Standart 3.3.1.'de de 'Çocukların sağlıklı gelişimlerini takip etme, destekleme ve geliştirmeye yönelik koruyucu sağlık hizmetleri yürütülür.' ifadesinin yer aldığı görülür (MEB, 2015a, s. 199). Belirlenen standartlar çerçevesinde görüşme yapılan okullarda yürütülen sağlık hizmetleri değerlendirildiğinde okullardaki sağlık hizmetleri gerçeğiyle belirlenen kurum standartlarının örtüşmediği ifade edilebilir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda burada yapılan araştırmadaki mevcut durumun aksine veliler, çocuklarının taşınmalı eğitim uygulaması sayesinde daha fazla sağlık hizmetinden yararlandığını ifade etmişlerdir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan bir araştırmada velilerin %57'si çocuğunun taşıma merkezine gitmesinin, sağlık hizmetlerinden daha fazla yararlanmasını sağladığını ifade ederken, %43'ü ise taşıma merkezine gitmesi çocuğunun sağlık hizmetlerinden yararlanma şartlarını etkilemediğini ifade etmiştir (Şan, 2012, s. 95). Herhangi bir okulda taşınmalı eğitim uygulansın ya da uygulanmasın, toplu yaşam alanları olmalarından kaynaklı olarak okullar, birçok sağlık riski taşıyabilirler. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 stratejik planını incelediğimizde Stratejik Hedef 2.1'in Hedefin mevcut durumu başlığı altında sağlık ve hijyen konusunda bireylerin bilinçlendirilmesi amacıyla Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında Ağız ve Diş Sağlığı Bilincinin Geliştirilmesi İş Birliği Protokolü, Okullarda Diyabet Eğitim Programı İş Birliği Protokolü, Beslenme Dostu Okullar Projesi İş Birliği Protokolü, Okul Sağlığı Hizmetleri İş Birliği Protokolleri imzalandığı, ayrıca Gençlerde Hijyen ve Cilt Sağlığı Bilincinin Geliştirilmesi Projesi, İlk Yardıma İlk Adım Projesi ve ERDEP Projesi ile birlikte 3 projenin daha hayata geçirildiği ifade edilmiştir (MEB, 2015b, s. 40).

Yöneticilerin taşınmalı eğitime alternatif önerileri incelendiğinde büyük çoğunluğunun taşınmalı eğitime alternatif olarak 'Okulu olmayan yere okul yapılmalı' önerisinde bulunduklarını görülmektedir. Diğer görüşler incelendiğinde yöneticilerin bir kısmı 'Yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı', diğer bir kısmı da 'Taşınmalı eğitim kalkmalı' önerisinde bulundukları görülmektedir. Tüm cevaplar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin taşınmalı eğitim uygulamasına alternatif orijinal bir öneri sunamadıkları söylenebilir. Yöneticilerin en yüksek yüzdeyle vermiş oldukları 'Okulu olmayan yere okul yapılmalı' önerisi, taşınmalı eğitimin çıkış gerekçesine aykırı bir durumdur diyebiliriz. Bilindiği üzere taşınmalı eğitimin varlık sebeplerinden biri de ekonomik gerekçeler idi. Okulu olmayan her yere yeni okulların yapılması ise devletin ekonomik olarak zor durumda kalmasına sebep olabilecek bir öneri sayılabilir. Sadece ekonomik nedenler de değil, her yere yeni bir okulun yapılması bazı yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının parmak sayısı kadar kalması nedeniyle de uygulanamayabilir. Coğrafi şartlar, güvenlik durumları, ulaşım gücü gibi birçok etmen bu önerinin uygulama gücünü zayıflatan etmenlerdir.

'Yatılı okullar ve pansiyonlar artırılmalı' görüşünü incelediğimizde bu okullar ve pansiyonlarla ilgili yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlara bakarak önerinin uygulanabilirliği üzerinde görüşte bulunabiliriz. Yılmaz (2012, s. 659) tarafından YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir araştırmada uygulanan anketin tüm sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması tüm 6.-8. sınıflarda "yetersiz" sınırları içerisinde kalmıştır. Araştırmacıya göre bu durum, bu okullarla ilgili öğrencilerin olumsuz görüşe sahip olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Yine yatılı bölge okullarıyla ilgili öğrenci ve öğretmenlere yapılan bir araştırmada öğretmenlerin araştırmacının açık uçlu olan son sorusuna vermiş oldukları cevaplar genel olarak şöyledir: Yatılı ilköğretim bölge okullarının kapatılmasını, buralarda sosyal aktivite alanlarının yetersiz olmasını, bu okullarda çalışan öğretmenlerin ücretlerinin az olmasını ve başka bir yorumda ise katılımcılar yine bu okullarda öğrencilerin aile sevgisinden uzak kaldıkları için öğrenmede zorluk çektiklerini belirtmişlerdir (Gökçer, 2011, s. 306). Yine bu sonuçlardan öğretmenlerin, YİBO'larla ilgili olumsuz algılarını açık bir şekilde görmek mümkündür. Öğrencilere yönelik yapılan bir başka araştırmada alınan sonuçlardan bazıları ise şunlardır: Banyolar sayı itibarıyla yeterli değildir ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Lavabo ve tuvaletler hem sayı hem donanım açısından yeterli olmayıp öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Etüt salonları öğrencilere yetmemektedir. Kullanım açısından yemekhaneler yeterli değildir. Öğrenciler açısından yatakhaneler de kullanışlı değildir (Uysal, 2016, s. 49). Türkiye'de yatılı bölge okulları ve pansiyonlar üzerine yapılan araştırmalardan birçoğu öğrencilerin eğitim kalitesi adına olumsuz sonuçlar ortaya koyuyor. Tüm bu sonuçlar beraber düşünüldüğünde burada yapılan araştırmada yöneticilerin, pansiyonların ve yatılı bölge okullarının artırılmasına ilişkin önerileri şu anki şartlar adına uygun gözükmüyor denilebilir.

Araştırma sonucunda katılımcılar, taşınmalı eğitimde yaşanabilecek en büyük risk faktörü olarak verilen beslenme hizmetine bağlı zehirlenme ihtimali ile servis hizmetinden kaynaklı yaşanabilecek kazaları görmüşlerdir. Şoförlerin

eğitimsiz olması, servis donanımı eksikleri ve servislerde yardımcı personel eksikliğini ise buna delil gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yine bulgular incelendiğinde binaların fiziki altyapı sorunlarının var olduğu, öğrenci sağlığını korumak için yapılan uygulamaların eksik kaldığı ifade edilebilir. Taşımalı eğitimde karşılaşılan sorunların ve risklerin önlenmesi için ise bu araştırmadaki bulgular ile bu alanda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde şu önerilerde bulunulabilir;

Milli Eğitim Bakanlığı ve bakanlığın yetkilendireceği kişilerle taşımalı eğitim komisyonu oluşturulup taşımalı eğitim uygulandığı illerin, ilçelerin ve beldelerin bir risk haritası çıkarılmalıdır. Taşımalı eğitimin artık uygulanmasının gerek kalmadığı alanlar tespit edilip buralarda uygulamaya son verilmelidir. Taşımalı eğitim uygulamasında en büyük risk alanlarından birini oluşturan beslenme hizmetine yönelik kurallar oluşturulup ihlal eden yemek şirketlerine yaptırım uygulayıp yeni bir ihale verilmemelidir. Uygulama kapsamında yemek şirketleri, yemek seçiminde öğrencilerin de görüşlerini almalıdır. Taşımalı eğitimin ulaşım ayağını oluşturan servislere yönelik kamera ve emniyet kemeri gibi donanımsal iyileştirmeler yapılmalıdır. Taşımalı eğitim için yapılacak tüm ihaleler illerde bakanlık tarafından oluşturulan bir komisyonca şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Birbirine yakın olan yerleşim alanlarından merkezi bir okula taşınan öğrenciler için taşımalı eğitim uygulamasına son verilip bu yerleşim alanlarına yakın bir noktada belirlenecek bir alana prefabrik de olsa yeni okullar yaptırılmalıdır. Risk yönetim becerileri ile ilgili okul idarecilerine hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Kuralları ihlal eden servis şoförleri ve yemek firmalarına karşı okul idarelerinin yaptırım gücü artırılmalıdır. Taşımalı eğitim uygulamasından faydalanan öğrencilerin velilerine yönelik olarak velilerin haklarını ve sorumluluklarını öğrenecekleri bilgilendirici toplantılar düzenlenmelidir. Taşımalı eğitimin yapıldığı merkezi okulların fiziki durumlarının yeterliliği gözden geçirilip ilgili okullarda iyileştirilmeler yapılmalıdır. Taşımalı eğitimin yapıldığı merkezi okullarda yürütülen sağlık hizmetleri için ilgili okullarda revirler oluşturulup sağlık görevlisi istihdam edilmelidir. Hâlihazırda taşımalı eğitimle ilgili yasal bir düzenlemenin olduğu bilinmektedir. Ancak bu yasanın daha iyi bir şekilde uygulanabilmesi için merkez ve yerel teşkilatlar işbirliği içinde olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akbaba, A., ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12). 341-357. Erişim adresi: <http://acikerisim.ktu.edu.tr/jspui/>
- Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bilek, E., ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin göre taşımalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3). 609-632. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76923>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cinoğlu, M., Öztürk, M., ve Demir, H. (2014). Birecik'te taşımalı eğitim uygulamalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 211-229. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/diclesosbed/issue/61618/920183>
- Çokgör, O. (2016). Risk yönetimi, 1-70. Erişim adresi: <http://gazi.edu.tr/posts/download?id=153625>
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4922/67338>
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2019). Risk factors. Erişim adresi: https://www.who.int/topics/risk_factors/en
- Emhan, A. (2009). Risk yönetim süreci ve risk yönetmekte kullanılan teknikler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3). 209-219. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/2672/35007>
- Garipağaoğlu, M., ve Özgüneş, N. (2008). Okullarda beslenme uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8(3). 152-159. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jchild/issue/57112/805511>
- Gökçer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288-310. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873690.pdf>
- Güler, Ç., Çobanoğlu, Z. (1997). *Risk iletişimi ve risk yönetimi*. Ankara: İlköğ Matbaası.

- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2). 337-359. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahbvuibfd/issue/39904/473769>
- Kabaş, N. (2006). *Taşımali ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kadiroğlu, T. ve Tüfekci G. F. (2017). Güvenli okul taşımacılığında annelerin görüşleri ve beklentileri var: Niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(3). 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunhemsire/issue/30984/396251>
- Küçük, A. (2010). *Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim (Bursa ili örneği). *İlköğretim Online*, 5(2). 16-23.
- Maya, İ. Ç. (2011). *Eğitim kurumlarında risk yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2015a). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2015b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015 - 2019 stratejik planı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: MEB Yayını.
- Recepoglu, E. (2006). *Taşımali ilköğretim uygulamasında taşıma merkezi olan ilköğretim okullarının sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli örneği*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Recepoglu, E. (2009). Taşımali ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim*, 17(2). 427-444. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRBek1Ea3dNQTO9>
- Seçer, M. ve Yelken, Y. T. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşımali eğitimde karşılaştıkları sorunlar (Gülnar örneği). *İlköğretim Online*, 8(1). 24-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90888>
- Sezgin C. A. ve Özkaya, D. F. (2014). Toplu beslenme sistemlerine genel bir bakış. *Akademik Gıda*, 12(1). 124-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademik-gida/issue/55791/763721>
- Sezgin C. A. ve Artık, N. (2015). Toplu tüketim yerlerinde gıda güvenliği ve HACCP uygulamaları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(2). 56-62. Erişim adresi: https://www.jotags.org/Articles/2015_vol3_issue2/2015_vol3_issue2_article7.pdf
- Şahban, B. (2016). Taşımali eğitim sistemine ilişkin veli görüşleri (Merkezefendi ilçesi Göveçlik mahallesi örneği). Erişim adresi: <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/1431>
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımali eğitim öğrencilerinin sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UDH (2016). Risk yönetimi nedir?. Erişim adresi: http://www.ubak.gov.tr/BLSM_WIYS/SGB/tr/Pdf/20160613_073759_5643_1_88338.pdf
- Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde taşımali eğitim uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uysal, İ. (2016). Pansiyonlu okullardaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve başarılarına etkisi. Erişim adresi: <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/861?locale-attribute=en>
- Ülker, Y. (2009). Taşımali ilköğretim uygulamasının genel durumu ve değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19). 197-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69927>
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 659-679. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-3704-3276.pdf>
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3). 511-527. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/deusosbil/issue/4632/63149>

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 13.12.2022	<i>Kabul:</i> 02.06.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Çelik, F.O. & Akbaba, A. (2023). Taşımali eğitim veren okullarda risklere ve risk yönetimine ilişkin görüşlerin incelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (2), ss. 20-38.		

ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI¹

Erhan DOLAPCI

Milli Eğitim Bakanlığı

erhandolapci85@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2257-768X>

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

feyziulug@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4159-6440>

Özet

Bu araştırmanın amacı, Thien, Razak ve Ramayah (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'ni (Teacher Commitment Scale) Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle, ölçeğin İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevirileri 3 İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Sonrasında dil geçerliği için Eğitim Bilimleri Bölümünden İngilizce diline hakim 6 akademisyen tarafından İngilizce ve Türkçe uyarlama karşılaştırması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek için ölçek bir grup öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin ardından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 276 denekten toplanan verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçeğin 13 madde ve dört boyuttan oluşan orijinal formunu onaylamıştır. Araştırmada güvenilirlik analizi için ölçeğin ve her boyutun iç tutarlılığına, Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun uygulandığı örneklem grubunda güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen bağlılığı, geçerlik, güvenilirlik, uyarlama

TURKISH ADAPTATION OF TEACHER COMMITMENT SCALE

Abstract

The aim of this research is to adapt the Teacher Commitment Scale developed by Thien, Razak ve Ramayah (2014) to Turkish language. As part of the adaptation process of the scale, first, translation studies were carried out from English to Turkish and vice versa by 3 English teachers. After that English and Turkish translation comparisons were made with 6 academicians having advanced English proficiency from Educational Sciences for language validity. Then the forms were applied to a group of teachers to test their comprehension. After the language validity of the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) analysis was performed with the data collected from 276 research subjects selected by convenient sampling method. The research results confirmed its original form consisting of 13 items and four dimensions. For the reliability analysis of the research, the internal consistency of the scale and each dimension and the Cronbach Alpha value were checked. The total internal consistency coefficient of the scale was calculated as .85. As a result, it was concluded that the Turkish Form of the Teacher Engagement Scale was reliable and valid in the sample group to which it was applied.

Key Words: Teacher commitment, validity, reliability, adaptation

GİRİŞ

Eğitim literatüründe yapılan araştırmalar, öğretmenin kendi başına bile eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktör olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırdığını ortaya koymuştur (Hattie, 2003; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Bu bulgu, eğitim politikalarını belirleyenleri, uygulayıcıları ve akademisyenleri, öğretmen eğitim ve niteliğiyle ilgili etmenleri anlamak ve geliştirmek için artan bir baskı altına sokmaktadır (Bryk,

¹ Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Bu etmenler kapsamında öne çıkan konulardan birisi de hiç kuşku yok ki öğretmen bağlılığıdır. Öğretmen bağlılığı, çeşitli araştırmalarda okulların temel uygulamalarını oluşturan öğretme ve öğrenme süreçleriyle yakından ilişkili bir kavram olarak görülmektedir (Billingsley ve Cross, 1992; Firestone ve Pennell 1993).

Bağlılık çalışmaları, yönetim ve pazarlama gibi farklı örgütsel alanlarda geniş çapta araştırılmıştır. İşine bağlılık gösteren çalışanların genellikle daha iyi iş performansı ve daha düşük işten ayrılma davranışı sergiledikleri bulunmuştur (Meyer ve Alan 1997). Nitekim örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti, performans, iş doyumu, prososyal örgütsel davranış, devamsızlık ve geç kalma gibi önemli sonuçlarla yakından ilgili olduğu bulgulanmıştır (Balu 1985; Wiener ve Vardi, 1980). Eğitim ortamları açısından değerlendirildiğinde de kendini işine adanmış öğretmenler, daha çalışkan, okul etkinliklerine daha fazla zaman ayıran, daha iyi iş performansına sahip ve kişisel ihtiyaçlarının ötesinde daha fazla çaba harcayan kişiler olarak nitelendirilmektedir (Reyes 1990). Bir başka anlatımla, kendini işine adanmış öğretmenlerin okulları, öğrencileri, öğretmenlikleri ve meslekleri ile daha güçlü psikolojik bağları vardır (Firestone ve Pennell 1993; Louis 1998). Alanyazına dikkatle bakıldığında, öğretmen bağlılığı araştırmalarına artan bir ilgi olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır (Cansoy ve Polatcan, 2019).

Öğretmen bağlılığı tanımları incelendiğinde; bağlılık, bir yandan öğretmenlerin hizmet ettikleri kuruma sadakat ve bağlanma duygularını yansıtırken, diğer yandan da bunların iş performansını artıran içsel bir güç olarak ortaya çıkmaktadır (Tsui ve Cheng, 1999). Bu anlamda öğretmen bağlılığının pek çok eğitimsel ve psikolojik sonuçların önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Day, 2004; Reyes, 1990). Reyes (1990), öğretmen bağlılığına sahip öğretmenlerin; daha çalışkan, daha az geç kalan ve işyerinden ayrılmaya daha az eğilimli olduklarını, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için program dışı etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını, diğer meslektaşlarından daha iyi performans gösterdiklerini, öğrenci başarısını etkilediklerini, okulun amaçlarına inanarak bunlara göre hareket ettiklerini, kişisel çıkarlarının ötesinde çaba harcadıklarını ve okul sisteminin bir üyesi olarak kalmaya niyetli olduklarını belirtmektedir.

Firestone ve Pennell (1993) da öğretmen bağlılığının, öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmen bağlılığı, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için sürekli olarak yeni öğretim yollarını keşfetme sorumluluğu vermektedir. İşine bağlı öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bir şekilde başarıya götürecek yenilikçi öğretim stratejileri sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca, kendini işine adanmış öğretmenlerin, öğrencileri okul etkinliklerine katılmaya özendirerek daha gayretli öğrenciler yaratma güç ve olanağına sahip oldukları da söylenebilir. Öğretmen bağlılığı özü itibarıyla, yüksek nitelikte bir öğretim için belirleyici bir öge olarak; okula, öğrencilere, öğretime ve öğretmenlik mesleğine bağlılığı içermektedir (Crosswell ve Elliott, 2004). Bu bağlamda, örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin öğretmeye tutkulu olduğunu söylemek gerekir (Garrison ve Liston, 2004). Dolayısıyla, bağlılık konusu, kaliteli eğitimin merkezinde yer alırken (Firestone ve Pennell 1993); öğretmenlerin iş performansını, okul ve öğrenci başarısını artırma gibi tetikleyici bir etkisi de bulunmaktadır (Altun, 2017; Billingsley ve Cross, 1992).

Alanyazında eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen bağlılığı olgusuna son yıllarda artan bir ilgi olduğu dikkat çekmektedir (Cansoy ve Polatcan, 2019). Bu noktada söz konusu bağlılık düzeyini ölçmek için ne tür ölçme araçlarının işe koşulduğu önemlidir. Ulusal alan yazın incelendiğinde bu konuyu ele alan çalışmaların genellikle öğretmen bağlılığını, örgütsel ve mesleki bağlılık kapsamında ele aldığı anlaşılmaktadır (Buluç, 2009; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010; Çakır, 2007; Çoban ve Demirtaş, 2011). Bu bağlamda geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin de örgütsel bağlılık veya mesleki bağlılık ölçekleri oldukları görülmektedir (Erhen, 2016; Yıldız, 2020).

Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise öğretmen bağlılığının okula bağlılık, öğrenciye bağlılık, öğretime bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere genellikle 3 ya da 4 boyuttan oluşan bütüncül bir yapı olarak ele alınması gerektiği belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Thien vd., 2014). Özellikle Thien vd. (2014) çalışmalarında geliştirmiş oldukları, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ortaya koydukları öğretmen bağlılığı ölçeğinin farklı kültürlerde denenmesi gerektiği belirtmektedirler. Ulusal alanyazın tarandığında da öğretmen bağlılığını belirtilen yönde bütüncül bir yapı olarak ele alan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada Thien vd. (2014) tarafından geliştirilen ve öğretmen bağlılığının çok boyutlu bir yapı olarak sentezlendiği Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmanın problemi "*Öğretmen bağlılığı ölçeği geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?*" şeklinde ifade edilmiş ve analiz işlemleri bu doğrultuda yürütülmüştür.

Öğretmen Bağlılığı

Öğretmen bağlılığı tanımlarına bakıldığında, ortak tema “*bireyin özel bir anlam ve önem kazanan bir nesneyle psikolojik bağı veya özdeşleşmesi*”dir (Firestone ve Pennell, 1993). Benzer olarak Mowday vd. (1979) örgütsel bağlılığı olan kişiyi, nesnenin amaçlarına güçlü bir şekilde inanan, emir ve beklentilere gönüllü olarak uyan, nesnenin iyi olması için beklenenden daha fazla çaba harcama eğiliminde olan kişi olarak tanımlamıştır. Bu noktada, öğretmen adanmışlığı tanımlanırken sözü edilen nesnenin bağlamlara göre değişebileceğinin de açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Firestone ve Rosenblum (1988), öğretmenlerin kendilerini öğretime, öğrencilerine veya okullarına adanmış olabileceklerini öne sürmektedir. Sun (2015) ise, öğretmen bağlılığı ile ilgili araştırmaların öğretmeye, öğrencilere, okula ve değişime olan bağlılık konularına odaklandığına vurgu yapmaktadır.

Öğretmen bağlılığı, öğretmenlik mesleği için içsel bir motivasyon kaynağıdır (Rosenholtz, 1991). Shukla (2014) da benzer şekilde bağlılığı, işgörenlerin mesleklerine bağlılık ve bireysel adanmışlık duygusu olarak ele almaktadır. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıkları ile meslekteki performanslarının el ele gittiği ve öğretmenlerin bağlılık duygusunun performanslarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Delima, 2015; Mart, 2013). Öğretmenlerin sergiledikleri öğretim kalitesinin öğrencilerin başarısında en önemli etmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen bağlılığının öğretimin kalitesi ve öğrenme çıktıları açısından ne kadar önemli olduğu daha kolaylıkla anlaşılabilecektir (Darling-Hammond, 2000).

Fox (1964), kendini adanmış öğretmenlerin birçok yönden birbirlerinden farklı olmalarına karşın, kimi ortak özelliklere sahip olduklarını da ileri sürmüştür. Her şeyden önce işine bağlı öğretmenler, öğretim açısından iyi bir öğretmen olmak isterler. Ayrıca, çocuklarla ve gençlerle çalışmaktan hoşlanırlar ve onların potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olma çabası sergilerler. İkinci olarak, kararlı öğretmenler her öğrenciye bireysel farklılıklarıyla değer verirler. Çünkü onlara göre farklı geçmişlere, entelektüel gelişime veya motivasyona sahip öğrenciler olabilir. İşine bağlı öğretmenler mesleki sorumluluklarını üst düzeyde yerine getirirken, aynı zamanda da nitelikli bir öğretim ve meslek statüsünü yükseltme yönünde çaba gösterirler. Ayrıca kendini işine adanmış öğretmenler, mesleklerinin kalitesi için fazladan zaman ve çaba harcarlar. Öğrencilerinin başarısı için harcanan zaman ve çabalar bu kapsamdadır (Glickman vd., 2005). Dahası, Crosswell (2006), bağlılığın bir tutku veya öğretmenlik mesleğinin belirli yönlerine duyulan bir aşk olarak tanımlandığını, çünkü öğretme tutkusu ile öğretmen bağlılığı arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür.

Öğretmen bağlılığının boyutlarına bakıldığında ise; literatürde öğretmen bağlılığının birçok boyutu olduğu, genel olarak öğretmen bağlılığının bir şemsiye görevi gördüğü anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalar örgüte bağlılığa odaklanırken (Mowday ve diğerleri, 1979), bazıları da öğrencilere ya da öğretmeye bağlılık üzerine odaklanmaktadır (Kushman, 1992; Danetta, 2002). Alanyazında öğretmen adanmışlığının tek boyutlu olmadığı, çeşitli boyutlarının olduğu vurgulanmaktadır (Day, 2004; Thien vd., 2014; Tyree, 1996). Benzer şekilde Crosswell ve Elliott (2001) da öğretmen bağlılığının çok boyutlu bir özellik taşıdığından hareketle söz konusu boyutların; okula, öğrencilere, mesleğe, kariyer devamlılığına ve mesleki bilgi tabanına bağlılık gibi belirli boyutlar içerdiğini ileri sürmektedir. Shukla (2014) da öğretmen bağlılığını; öğrenenlere, mesleğe ve topluma bağlılık biçiminde ele alarak, hem mesleki eylemler için mükemmelliğe ulaşma taahhüdü hem de temel değerlere bağlılık gibi belirli alanlara sahip olmak şeklinde tanımlamaktadır. Jong (2015) ise öğretmen bağlılığının örgüte bağlılık, öğretmeye bağlılık ve öğrencinin öğrenmesine bağlılık olmak üzere üç boyutu olduğu ortaya koymaktadır. Dannetta (2002) ise yaptığı bir çalışmada bağlılık konusunu yalnızca, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine dönük bağlılığı bağlamında ele almıştır.

Mevcut çalışma doğrultusunda Thien ve arkadaşlarının geliştirdiği, Türkçe’ye uyarlamaya konu edinilen Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin boyutlarına bakıldığında ise alan yazında genel olarak üzerinde durulduğu gibi okula bağlılık, öğrenciye bağlılık, öğretime bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere dört boyut altında kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Thien vd., 2014). Bu boyutlardan okula bağlılık, öğretmen bağlılığının diğer boyutlarına göre daha çok ele alınmaktadır. Çoğu araştırmada örgütsel bağlılık olarak ele alınan *okula bağlılık boyutu*, Thien vd. (2014) tarafından öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine olan inancı ve kabulü, öğretmenlerin bu amaç ve değerleri gerçekleştirmeye yönelik çabaları ve öğretmenlerin okulun üyesi olarak görülmek için yoğun istekleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğretmenlerin okula bağlılıkları, okul adına çaba gösterme isteklilikleri ile ilgilidir (Han, Yin, & Wang, 2015; Razak, Darmawan, & Keeves, 2010). Bir diğer boyut olan *öğrenciye bağlılık* ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine olan istekliliği ve sorumluluğunu

açıklamaktadır. *Öğretime bağlılık* boyutuna bakıldığında da; bu boyutun öğretmenlerin öğretim işleriyle meşgul olma istekliliği olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Son boyut olan *mesleğe bağlılık* ise önemli bir kavram olarak görülmekte ve öğretmenin mesleğine duygusal bağlılığını ifade etmektedir (Somech ve Bogler, 2002). Sonuç olarak ortaya konulan görüş ve tartışmalardan, öğretmen bağlılığının tüm bu boyutları içeren çok boyutlu bir yapı olduğu ortaya çıkmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Mevcut araştırma çalışma grubu, 2022 yılı güz döneminde Kastamonu ilindeki resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde hız ve pratik sağlaması açısından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçek, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 173 (%62.7) kadın ve 103 (%37.3) erkek olmak üzere toplam 276 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	173	62.7
	Erkek	103	37.3
Eğitim Durumu	Önlisans	2	.7
	Lisans	213	77.9
	Lisansüstü	61	22.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	8	2.9
	6-10 yıl	44	15.9
	11-15 yıl	69	25
	16-20 yıl	76	27.5
	21 yıl ve üzeri	79	28.6
Yaş	20-30 yaş arası	14	5.1
	31-40 yaş arası	145	52.5
	41-50 yaş arası	92	33.3
	50 ve üzeri	25	9.1
Öğretim Kademesi	İlkokul	64	23.2
	Ortaokul	123	44.6
	Lise	89	32.2
Toplam		276	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %62.7’sinin (n=173) kadın, %37.3’ünün (n=103) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %0.7’si (n=2) önlisans, %77.9’u (n=213) lisans programlarından %22.1’i (n=61) lisansüstü programlardan mezundur. Örnekleminde yer alan öğretmenlerin %2.9’u (n=8) 1-5 yıl, %15.9’u (n=44) 6-10 yıl, %25’i (n=69) 11-15 yıl, %27.5’i (n=76) 16-20 yıl, %28.6’sı (n=79) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında %5.1’i (n=14) 20-30 yaş arası, %52.5’i (n=145) 31-40 yaş arası, %33.3’ü (n=92) 41-50 yaş arası ve %9.1’i (n=25) 50 ve üzeri yaşındadır. Son olarak, katılımcıların %23.2’si (n=64) ilkökulda, %44.6’sı (n=123) ortaokulda, %32.2’si (n=89) lisede görev yapmaktadır.

Yeterli büyüklükteki örneklemin faktör analizi için önemli olduğu bilinmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazın incelendiğinde de faktör analizi için gereken örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli görüşler yer almaktadır. Örneğin Kline (1994) faktör analizinde gerekli örneklem büyüklüğünün en az 100 katılımcıdan oluşan bir örneklem büyüklüğü olduğunu fakat bu katılımcı sayısından daha fazla örneklem ile daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini belirtmektedir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için örnekleminde yer alan 200 katılımcının yeterli olduğunu dile getirmektedir. Cattell (1978) ise ölçekteki madde sayısının 3 ile 6 katı büyüklüğünde veya 200-250 kadar bir örneklem büyüklüğünün genellikle yeterli olduğunu öne sürmüştür. Alanyazında yer alan ölçütler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma için faktör analizinde gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını söylemek olası görünmektedir.

Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Çeviri Çalışması

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'nin uyarlama çalışması doğrultusunda öncelikle Lei Mee Thien'den ölçeğin Türkçeye uyarlanarak kullanılması için e-posta ile gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanma sürecinde Hambleton ve Patsula'nın (1999) öne sürdüğü ölçek uyarlama aşamaları takip edilmiştir. Öncelikle, ölçekteki yapının Türk kültürüne uygun olup olmadığı yönünde uzman görüşü alınmış ve alınan geri bildirim sonucunda ölçeğin uyarlanmasının uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçek farklı bir ülkede geliştirildiği için uyarlama sürecinde uygulama yapılacak hedef kitlenin kültürel yapısı da göz önünde bulundurulmuştur. Uyarlama sürecinde ilk olarak ölçeğin, biri eğitim yönetimi alanında doktora tamamlamış üç İngilizce öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Sonrasında mevcut ölçek uyarlama çalışmasını yürüten araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmelerle, uzman çevirileri arasındaki benzer ve farklı yönler değerlendirilerek çeviri formları tek bir forma indirgenmiştir. Daha sonra oluşturulan Türkçe formda yer alan ifadelerin anlam bütünlüğünün ve dil denkliliğinin incelenmesi için ölçeği Türkçeye çeviren grupta yer almayan üç İngilizce öğretmeni tarafından özgün dile geri çevirisi yapılmış, Türkçe ve İngilizce ifadeler karşılaştırılarak dil denkliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Diğer bir aşamada dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle, Türkçe formun anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğinin incelenmesi için dilsel eşdeğerlik formu hazırlanmış ve altı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda, eşdeğerlik açısından sorun olduğu vurgulanan bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra oluşturulan form, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi kuralları açısından incelenmek üzere biri alanında doktora yapmış biri ise doktora yapmakta olan iki Türk dili bilim uzmanı olan öğretmene sunulmuştur. Gelen öneriler değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında orijinal ve çevrilmiş ölçek 28 İngilizce öğretmene 15 gün arayla uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analiziyle karşılaştırma yapılmıştır. Son aşamada ölçeğin kullanılabilir Türkçe formu ortaya çıkmıştır. Yapılan bütün bu açıklamalar ışığında uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı görülerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği

Thien vd. (2014) tarafından geliştiren 13 maddelik "Öğretmen Bağlılığı Ölçeği"; öğrencilere bağlılık, öğretime bağlılık, okula bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere 4 boyuttan oluşan bir ölçektir. Orijinal ölçeği geliştirenler tarafından her bir alt boyut için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri okula bağlılık için .89, öğrencilere bağlılık için .82, öğretime bağlılık için .73, mesleğe bağlılık için .71 olarak bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ise RMSEA = 0.08, CFI = .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçe formu orijinal ölçekte olduğu gibi 13 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden biri (madde 6) Türk kültürüne uygun olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Fakat orijinal ölçekte yer alan madde 4, madde de iki ayrı ifade yer aldığı için uzman görüşleri doğrultusunda aynı boyut altında iki ayrı madde olarak yazılmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde maddeleri ise hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 1-5 arasında cevaplanmaktadır. Ölçekte olumsuz, ters çevrilmesi gereken maddeler bulunmaktadır (madde 1, madde 7, madde 8, madde 10, madde 11, madde 12).

İstatistiksel Analiz

Mevcut araştırma analizleri için SPSS 24 ve AMOS 26 programlarından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Z puanları ve Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Maddelerin çarpıklık katsayılarının -.61 ile -1,69 aralığında, basıklık katsayılarının -0,15 ile 1,56 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık katsayılarının ± 1 ve basıklık katsayılarının ± 2 arasında olmasının dağılımın tek değişkenli normallik gösterdiğine işaret etmektedir (George, & Mallery, 2001; Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantı olup olmadığını hesaplamak için ise maddeler arasındaki korelasyon değerleri ($r < .90$) hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi ile belirlenmekte olup, KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin

diğer değişkenler tarafından yüksek düzeyde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 0,60'dan yüksek olması beklenirken, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018; Field, 2013). Orijinal ölçekteki dört faktörlü ölçek yapısının doğruluğunu sınamak amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, değişkenler arasında tespit edilen ilişkiye yönelik yapı ya da hipotezin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir faktör analizi yöntemidir (Field, 2013). Modelin geçerliliği, Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Hata Kareleri Ortalama Karekökü (RMR) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç güvenirliğine yönelik ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktörler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır.

BULGULAR

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

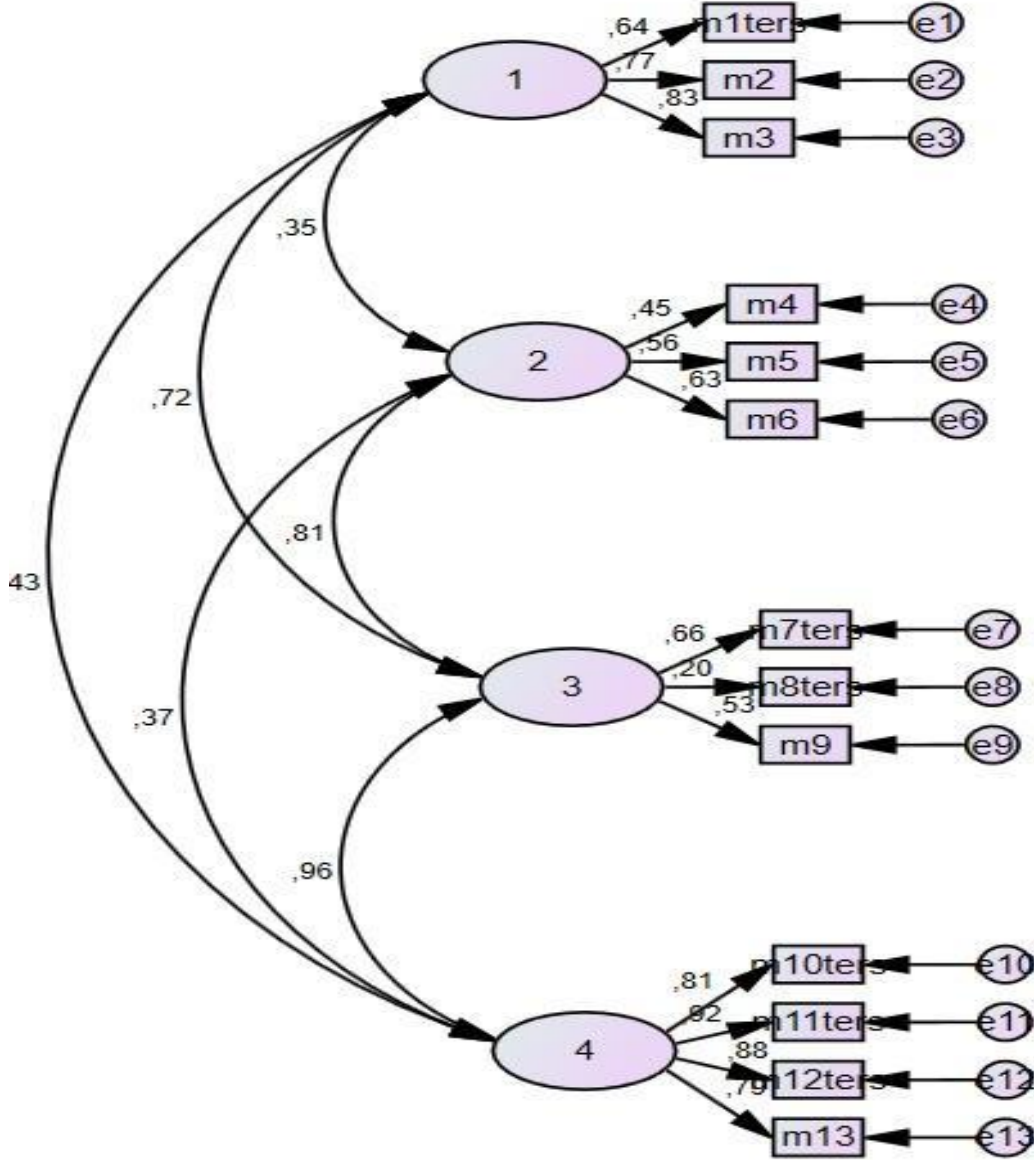
Mevcut ölçek uyarlama çalışmasında orijinal ölçekteki dört faktörlü model veri uyumunun test edilmesine yönelik DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin analiz varsayımları açısından uygunluğu incelenmiştir. Elde edilen veri seti DFA ön koşulu olan çoklu doğrusal bağlantı problemi açısından da incelenmiştir. Varyans şişkinlik faktörünün 10'dan küçük, tolerans değeri 0,01'den büyük olması çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığına, koşul indeksinin 30'dan büyük olması çoklu doğrusal bağlantı problemine işaret etmektedir (Kline, 2016; Tabachnick, & Fidell, 2007). Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde çoklu bağlantı olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup korelasyonların en fazla 0,82 olduğu gözlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) değişkenler arasındaki korelasyonların 0,90 ve üzerinde olması halinde çoklu doğrusal bağlantının ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler. Daha sonra Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'ne (ÖBÖ) ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Ulaşılan uyum iyiliği değerleri üzerinde herhangi bir modifikasyon uygulanmamıştır.

Tablo 2. ÖBÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
107.40	59	1.82	.05	.05	.94	.91	.97

Tablo 2'ye bakıldığında, Ki-kare değerinin $\chi^2 = 107.40$, serbestlik derecesinin ise $sd=59$ şeklinde olduğu görülmektedir. χ^2/sd değeri ise 1.82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 3,0'ün altında olması mükemmel uyuma, 5,0'in altında olması ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu durumda, mevcut model için hesaplanan χ^2/sd değerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. DFA'da sık kullanılan bir uyum indeksi olan RMSEA değerinin ≤ 0.08 şeklinde olması iyi uyum göstergesidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer 2000). Mevcut model için .05 olarak hesaplanan RMSEA değeri iyi uyuma işaret etmektedir. DFA sonucunda RMR = .05 olarak hesaplanmıştır. RMR değerinin .05'ten az olması iyi uyumu, .10'dan az olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1995). Mevcut model için hesaplanan RMR değerinin iyi bir uyum göstergesi olduğu belirlenmiştir. ÖBÖ'ne ilişkin diğer uyum indeksi değerleri CFI = .97, GFI = .94 ve AGFI = .91 olarak bulunmuştur. CFI, GFI, AGFI değerleri için .90 üstü değerler kabul edilebilir uyumu, .95 üstü değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk vd. 2018; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000). Ancak örneklem büyüklüğünden etkilenmelerinden dolayı GFI ve AGFI değerlerinin modele ilişkin uyumun değerlendirilmesinde .85 ve üzerinde aldığı değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Bryant, Yarnold ve Grimm, 1996; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Alanyazındaki bu bilgilere göre mevcut model için hesaplanan CFI uyum iyiliği değerinin mükemmel bir uyuma; NFI, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği ifade edilebilir. DFA sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü modelin faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 1'de verilmektedir.

Şekil 1. ÖBÖ'nin Birinci Düzey DFA sonuçları



Şekil 1’de standardize edilmiş değerler incelendiğinde faktörler arası ilişki değerlerinin .20 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Madde 4 ve madde 8’in bulunduğu faktörü temsil etme düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Fakat faktörde yer alan maddelerin üçün altına düşmemesi yönündeki uzman görüşleri doğrultusunda maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çok faktörlü ölçeklere yönelik, ikinci düzey çok faktörlü model incelemesi yapılması gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda, birinci düzey DFA ile ulaşılan “Okula Bağlılık”, “Öğrenciye Bağlılık”, “Öğretme Bağlılık” ve “Mesleki Bağlılık” boyutlarının birlikte daha kapsayıcı bir üst kavram olan “Öğretmen Bağlılığı” faktörü altında birleşip birleşmediğini belirlemek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA ile

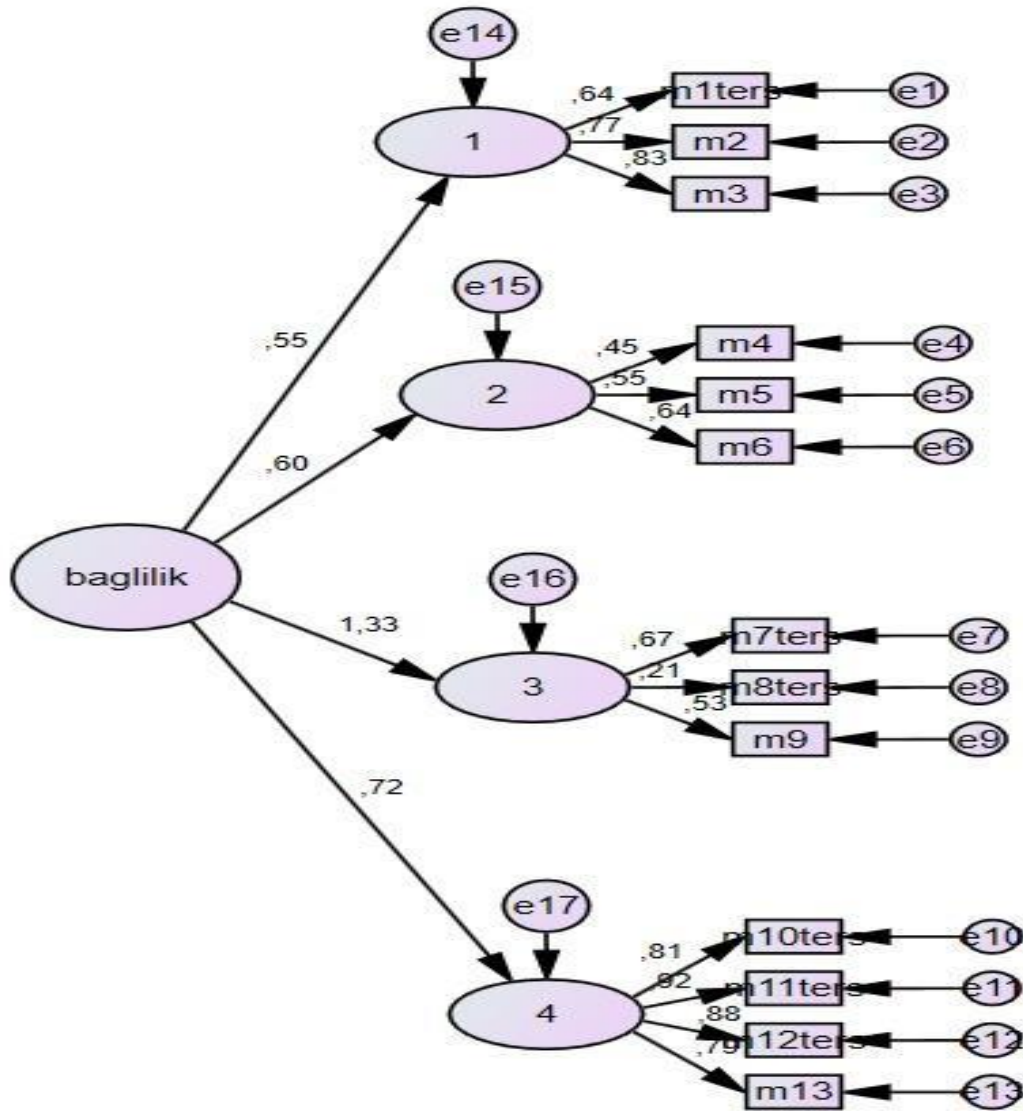
test edilen 4 gizil ve 13 gösterge değişkenli modele, ikinci düzey öğretmen bağlılığı gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey çok faktörlü modelin sınanması sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. ÖBÖ'nin İkinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
109.79	61	1.80	.05	.05	.94	.91	.97

Tablo 3 incelendiğinde, ikinci düzey DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2 = 109.79$ ($sd = 61$, $p < .001$), ($\chi^2/sd = 1.80$, $RMSEA = .05$, $RMR = .05$, $GFI = .94$, $AGFI = .91$, $CFI = .97$ olarak bulunduğu görülmektedir. Ulaşılan bu değerler dört faktörlü ölçek modelinin, iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk vd. 2018). İkinci düzey DFA faktör-ölçek ilişkisini gösteren yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. ÖBÖ'nin İkinci Düzey DFA sonuçları



Şekil 2 incelendiğinde, ikinci düzey DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş yol katsayılarının .21 ile .92 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen bağlılığını en iyi açıklayan alt faktörler sırasıyla öğretime bağlılık (1.33), mesleki bağlılık (.72), öğrenciye bağlılık (.60) ve okula bağlılıktır (.55).

Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın sınanması için en uygun yöntem Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının hesaplanmasıdır (Tezbaşaran, 2008). Bu doğrultuda, ÖBÖ'nin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. ÖBÖ'nin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa değeri
Okula Bağlılık	3	.79
Öğrenciye Bağlılık	3	.54
Öğretime Bağlılık	3	.43
Mesleğe Bağlılık	4	.91
Öğretmen Bağlılığı	13	.85

Tablo 4 incelendiğinde ÖBÖ'nin Cronbach alfa değerleri okula bağlılık boyutunda $\alpha=.79$, öğrenciye bağlılık boyutunda $\alpha=.54$, öğretime bağlılık boyutunda $\alpha=.43$ ve mesleğe bağlılık boyutunda $\alpha=.91$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a (2013) Cronbach Alpha katsayısının .40'dan düşük olmasının güvenilir olmadığını, .40-.59 arasında olmasının düşük güvenirlikte olduğunu, .60-.79 arasında olmasının oldukça güvenilir olduğunu, .80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Cronbach Alfa katsayısının .70'den yüksek olmasının ölçme aracının güvenirliği açısından yeterli olduğu öne sürülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Şencan, 2005). Ancak alt boyutlarda soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınır 0,60 ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Bu nedenle, ÖBÖ'nin tümü için güvenilir olduğu, fakat öğrenciye bağlılık ve öğretime bağlılık boyutlarında güvenirliğin düşük olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonlarına bakılmıştır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 5: Boyutların Birbiryle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Okula Bağlılık	Öğrenciye Bağlılık	Öğretime Bağlılık	Mesleğe Bağlılık
Okula Bağlılık	1			
Öğrenciye Bağlılık	,279**	1		
Öğretime Bağlılık	,453**	,357**	1	
Mesleğe Bağlılık	,373**	,298**	,630**	1

**p<0.01

Tablo 5' de, ölçeğin tüm alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin tümüyle arasındaki ilişkilerin $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .28 ile .63 arasında değişmektedir. Boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde; okula bağlılık alt boyutunun öğrenciye bağlılık ile arasında ($r = .279$) düşük, öğretime bağlılık ile arasında ($r = .453$) orta, mesleğe bağlılık ile arasında ($r=.373$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenciye bağlılık ile öğretime bağlılık arasında ($r = .357$), ve mesleğe bağlılık ile ($r=.289$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretime bağlılık ile mesleğe bağlılık arasında ($r=.63$) ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Thien, Razak ve Ramayah (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla yönelik bu çalışmada ölçeğin Türkçe çevirisi, ardından geri çeviri ve uzman görüşü işlemleri gerçekleştirilerek aracın dil geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasından sonra kapsam geçerliği için yeniden uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçek Türkçe formuna son hâli verilmiştir. Oluşturulan Türkçe form kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle, dört farklı ilden toplam 276 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analizler, "öğrenciye bağlılık" ve "öğretime bağlılık"

boyutlarının güvenilirliği düşük olsa da, ölçeğin iç tutarlık değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında ise ölçeğin orijinalinde önerilen dört faktörlü ve toplam 13 maddeli yapıyı doğruladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin boyutları orijinaline uygun olarak okula bağlılık (3 madde), öğrenciye bağlılık (3 madde), öğretme bağlılık (3 madde) ve mesleğe bağlılık (4 madde) şeklinde kavramlaştırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerine bakıldığında iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde orijinal ölçekte yer alan boyutlar elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik araştırması için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin ölçeğin tamamı ($\alpha = .85$) için iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise; Okula bağlılık ($\alpha = .79$) ve mesleğe bağlılık ($\alpha = .91$) için iyi düzeyde olduğu görülürken, öğrenciye bağlılık ($\alpha = .79$) ve öğretme bağlılık ($\alpha = .43$) için düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarından okula bağlılık ile mesleki bağlılık boyutlarının, 0,60'tan büyük olması, ölçeklerin güvenirliğinin genel kabul sınırları içinde olduğunu göstermektedir. Öğrenciye bağlılık ($\alpha=.79$) ve öğretme bağlılık ($\alpha=.43$) boyutları düşük olsa da, aldığı değerler ile kabul edilebilir sınırdaki oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında; az sayıda (10-15) madde içeren ölçeklerin güvenirlikleri değerlendirilirken, Cronbach Alfa katsayısı 0,50 olmasının yeterli olacağı, alt boyutlarda yer alan madde sayısının az olmasının güvenirlik katsayılarının düşük çıkmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Tan, 2010). Cronbach Alfa katsayısı 0.40'dan küçük olması ölçeğin güvenilir olmadığını; 0.40-0.59 arasında olması düşük güvenirlikte olduğunu; 0.60-0.79 arasında oldukça güvenilir olduğunu; 0.80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Tavşancıl, 2010). Bu anlamda veri toplama aracının tüm alt boyutlarının alfa değerlerinin güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Ayrıca, korelasyon analizleri sonucu elde edilen bulgular da ölçeğin güvenirliğini destekler niteliktedir. Bu kapsamda, ölçek boyutlarının yapıyı açıklama gücü sınırlı olsa da, tüm analizler birlikte yorumlandığında Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçeye uyarlanmış olmaktadır. Güvenirlik ve geçerliği doğrulanmış söz konusu ölçek, Türkiye'deki öğretmenlerin bağlılık düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanıma olanağına sahiptir. Türkiye'de ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmen bağlılığının daha çok örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık bağlamında ele alındığı ve bu yönde ölçekler geliştirildiği ya da uyarlandığı görülmektedir (Ergen, 2016; Ergün ve Çelik, 2019; Han, Dağlı ve Elçiçek, 2018; Üstüner, 2009; Yıldız, 2020). Mevcut çalışmadaki öğretmen bağlılığı ise alt boyutları ile birlikte daha geniş kapsamlı bir bağlılığı ölçmektedir. Bu bağlamda benzer bir ölçeğin daha önce Türkçe alanyazında bulunmaması nedeniyle, ölçeğin eğitim bilimleri alanına önemli bir katkı sunacağı söylenebilir. Uluslararası alanyazında anılan ölçeğe atıfta bulunularak gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışmadan da yola çıkılarak ölçeğin kullanılabileceği başlıca alanlar; öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre ortaya konulması, bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin öğretim uygulamalarına etkileri, vb. şeklinde sıralanabilir (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020; De Nobile ve Bilgin, 2022; Thien, Lim ve Adams, 2021; Xiong, 2022). Uyarlanan ölçekten faydalanılarak yapılacak akademik çalışmalar, öğretmenlerin bağlılığını etkileyen faktörleri tespit ederek bunların bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik politika önerileri geliştirilmesine de yardımcı olabilecektir. Ayrıca, öğretmen bağlılığının eğitim çıktılarına pozitif yönde etkileme potansiyeli olduğu yönünde ortaya konulacak sonuçlar, öğretmenlerin bağlılıklarını destekleyecek politikalar oluşturulmasında güçlü bir dayanak oluşturabilecektir. Sonuç olarak 13 madde ve dört boyuttan oluşan Öğretmen Bağlılığı Ölçeğini'nin elde edilen bulgular ışığında yeterli uyum iyiliğine sahip ve geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgül A. & Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri "SPSS işletme yönetimi uygulamaları"*. Ankara: Emek Ofset.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement: A case study in Iraq. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(11), 417-426.
- Anderson, J.C., & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

- Balu, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277–288.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 453 – 471.
- Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Grimm, L. G. (1996). Toward a measurement model of the affect intensity measure: A three-factor structure. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 223-247. Doi. 10.1006/jrpe.1996.0015.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 5-34.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2022). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 900-918. DOI: [10.1080/13603124.2019.1708470](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470)
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2019). Okul müdürü liderliği ve öğretmen bağlılığı ilişkisi: Sistematik bir derleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 1 -31.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Crosswell, L., & Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension of Passion Associated with Teacher Commitment and Engagement*. [Proceedings] AARE Conference, Melbourne, Australia.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, B. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1, 144-171. <https://doi.org/10.1076/lpos.1.2.144.5398>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.200>
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- De Nobile, J., & Bilgin, A. A. (2022). A structural model to explain influences of organisational communication on the organisational commitment of primary school staff. *Education Sciences*, 12(6), 395. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12060395>
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, professional commitment and teachers' performance. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, H. & Çelik, K. (2019). Örgütsel bağlılık ölçeği Türkçe uyarlaması. , *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 113-121.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage
- Firestone, W., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fox, R. B. (1964). The “committed” teacher. *Educational Leadership*. www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196410_fox.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Garrison, J., & Liston, D. (2004). *Teaching, learning, and loving*. New York: Teachers College Press.

- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Han, B., Dağlı, A. & Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800. DOI: 10.17755/esosder.445932
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1–22. doi:10.1080/ 01443410.2015.1044943
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*, (pp.76–99). Thousand Oaks, CA: Sage
- İbrahim, A. & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333>
- Jong, K. (2015). *Does teacher commitment make sense? Teacher commitment as a mediator in the relationship between teachers' social networks and teachers' sense of self efficacy* [Masters' thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/316269>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115. http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2127466735_101-115.pdf. Erişim Tarihi: 19.08.2019
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1–27.
- Mart, Ç. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247. [https://doi.org/10.1016/00018791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/00018791(79)90072-1)
- Özdamar K., (2013). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeses, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13, 185–205.
- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco, CA: Sage.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-A study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Sipahi B., Yurtkoru, E.S., Çinko M., (2008). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tan, Ş., 2010. *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu sayfasından erişilmiştir.
- Thien, L. M., Lim, S. Y., & Adams, D. (2021). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: what can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*. DOI: [10.1080/13603124.2021.1913236](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236)
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes-an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26(1), 81-96.
- Xiong, X (2022). The role of EFL/ESL teachers' psychological empowerment and optimism on their job commitment. *Front. Psychol.* 13:941361. doi: 10.3389/fpsyg.2022.941361
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. DOI: 10.18506/anemon.662930

Makale Geçmişi	Geliş: 03.01.2023	Kabul: 24.05.2023	Yayın: 31.05. 2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Dolapcı, E., & Uluğ, F. (2023). Öğretmen bağlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12(2), ss. 39-52.		

EK: Öğretmen Bağlılığı Ölçeği

ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki ifadelerle ne derece katılmıyorsunuz ya da katılıyorsunuz? Görüşünüzü: 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
Okula Bağlılık					
1	Okulda çalışanlarla ilgili alınan kararları benimsemekte zorlanıyorum.	①	②	③	④
2	Meslektaşlarıma bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu söylerim.	①	②	③	④
3	Okulun değerleri ile kişisel değerlerim uyumludur.	①	②	③	④
Öğrenciye Bağlılık					
4	Tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini düşünürüm.	①	②	③	④
5	Öğrencilerin başarısına katkı sağlamak benim görevimdir.	①	②	③	④
6	Öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin gelişmesine yardımcı olurum.	①	②	③	④
Öğretime Bağlılık					
7	İşime karşı eskisi kadar hevesli değilim.	①	②	③	④
8	Okuldaki işleri düşünmenin uykumu kaçırdığını söyleyebilirim.	①	②	③	④
9	Öğretmekten zevk alırım.	①	②	③	④
Mesleğe Bağlılık					
10	Öğretmenlikle aynı ücreti alacağım başka bir meslek seçebilseydim, o mesleği tercih ederdim.	①	②	③	④
11	Eğer başa dönebilseydim, öğretmenlik mesleğini seçmezdim.	①	②	③	④
12	Öğretmenliği seçtiğim için hayal kırıklığı yaşamaktayım.	①	②	③	④
13	Hayatımda verdiğim en iyi karar, öğretmen olmaktı, diyebilirim.	①	②	③	④

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL İÇİ TUTUM VE DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BAŞARISINA ETKİSİ¹

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

Ceyhan ÇINAR
Milli Eğitim Bakanlığı
ceyhan.cinar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6588-1529>

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Katılımcılar 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinde görev yapan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma kapsamında olgubilim deseni kullanılmış ve veriler görüşme yöntemi ile elde edilerek içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, motivasyonu artırıcı şekilde olumlu etkiye bulunabilen, açık ve etkili iletişim kurabilen, sınıf ortamındaki verimin artması için olumlu tutum içerisinde bulunabilen okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını olumlu etkilemektedir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının artması için okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik motivasyonu artırıcı olumlu davranışlar göstermesi, öğretmenler ile empatik yaklaşım içinde çözüm odaklı açık ve etkili bir iletişim kurması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, tutum, davranış, sınıf yönetimi, öğretmen

THE EFFECT OF SCHOOL ADMINISTRATORS' IN-SCHOOL ATTITUDES AND BEHAVIORS ON TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SUCCESS

Abstract

The aim of this research is to examine the effects of school administrators' attitudes and behaviors on teachers' classroom management success. The participants consisted of 10 school administrators and 10 teachers working in Kırklareli province in the 2021-2022 academic year. In the research, a phenomenological design was used within the scope of qualitative research and the data were obtained by interview method and analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. According to the research findings, school administrators who are able to have a positive impact in a way to increase motivation, communicate clearly and effectively, and have a positive attitude to increase efficiency in the classroom environment have a positive effect on teachers' classroom management success. According to the findings of the research, in order to increase teachers' classroom management success, it is recommended that school administrators should show positive behaviors that increase motivation towards teachers, and establish open and effective communication with teachers in an empathic and solution-oriented manner.

Keywords: School administrator, attitude, behavior, classroom management, teacher

¹Bu çalışma, 11-13 Kasım 2022 tarihleri arasında online olarak düzenlenen 2.Uluslararası Eğitimde Mükemmellik (IEXCEL 2022) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir.

GİRİŞ

Düşünebilen bir varlık olan insan, diğer canlılardan farklı olarak eğitim ihtiyacını giderebilmek için değişik faaliyetler gerçekleştirmek durumundadır. İnsan nesiller boyu bu eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için eğitim konusuna ciddiyetle yaklaşmış ve eğitim konusunda farklı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ancak eğitim, artık sadece bilgiyi öğrenmeye indirgenemeyecek kadar kompleks bir olgudur. İnsanlar eğitim sayesinde bireyler arası ilişkilerden, toplumsal alandaki davranışlara ve iletişime kadar geçmişten günümüze kendilerine yeni dünyalar inşa etmişlerdir (Bakır, 2021). Teknolojinin gelişmesi ile eğitim ihtiyacı hem ulaşılabilir hale gelmiş hem de daha çok hissedilir olmuştur. Ülkeler, eğitim sayesinde çağın gereklerine uyum sağlayabilen insan yapısına sahip olabilirler. Eğitim seviyesi, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini doğrudan etkileyen faktörlerden birisidir. Eğitim, siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın da en önemli aracı kabul edilmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Eğitimin etkililiğinde, öğretmenlerin eğitim ortamındaki rolleri, sorumlulukları, sınıf içi tutum ve davranışları, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve çevre ile ilişkileri, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır.

Tutum, sözlük anlamı olarak, “tutulan yol, tavır” anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Davranış ise, “dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı, organizmanın uyarılar karşısındaki tepkilerinin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrenci ile ilişkilerinden tutun da sınıf yönetimine hatta öğrencilerin derse olan ilgi ve başarılarına kadar geniş bir alanı etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Öğrencilere göre iyi öğretmen, dersi ilginç hale getirebilen, öğrenciler ile ilişkilerinde samimi olabilen, dersi iyi şekilde yönetip yönlendirebilen ve tatlı sert olacak şekilde disiplin uygulayabilen kişi olarak görülmektedir. Öğretmenlere göre ise iyi öğretmen olma, ahlaki değerlere sahip olma, çalışkan olma, öğrencilere model olabilme, rehber olabilme, olumlu liderlik özelliklerine sahip olabilme gibi özellikleri ile öne çıkmaktadır (Dirik, 2021).

Öğretimin etkililiğinde etkili öğretmenlik becerileri ve sınıf yönetiminin niteliği büyük rol oynamaktadır. Etkili öğretmenlik becerisine sahip olan öğretmenler öğrenciler ile etkili iletişim kurabilen, açık ve dürüst konuşabilen, öğrencilere değer vererek onları dinleyen, arada sevgi, saygı ve güvene dayalı iletişim becerileri geliştirebilen, sevecen, anlayışlı, esprili, hoşgörülü, sabırlı olma gibi olumlu tutum ve davranışlara sahip kişilerdir (Yıldızlar, 2019). Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları, kişilik özellikleri dışında farklı etmenlerden de etkilenebilmektedir. Bu etmenler, fizikî ve duygusal etmenler olabileceği gibi eğitim ortamındaki yöneticiler, öğrenciler, veliler ve okul personeli gibi tüm paydaşlardan kaynaklı da olabilir. Başar’a (2016) göre sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı, okul, aile, akran grubu, program, okul yönetimi ve eğitim yönetimi ile çevre yer almaktadır. Aydın (2019), sınıf yönetimini etkileyen etmenleri öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile ve çevre şeklinde sıralamaktadır. Çağlar (2014) ise, sınıf yönetimini etkileyen etmenleri sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak sınıflandırmaktadır. Sınıfın yapısı, öğretmen, öğrenci ve ortam gibi her türlü fiziksel ve eğitsel etmenler sınıf yönetimindeki sınıf içi etmenlerdendir. Sınıf dışı etmenleri ise yakın çevre ve uzak çevre olarak ikiye ayırmıştır. Aile, okul, akran grubu gibi etmenler yakın çevre, eğitim yönetimi, ülke yönetimi ve dünyadaki gelişmeler ise uzak çevre etmenleridir. Can’a (2022) göre, sınıf yönetimi sosyal, psikolojik ve eğitsel etmenlerden doğrudan etkilenebilen dinamik bir yapıya sahiptir.

Eğitim ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimine etkileri sınıf dışı etmenler arasında sayılmaktadır. İl, ilçe veya okul düzeyinde eğitim yöneticilerinin sınıf yönetimine doğrudan etkileri de olabilmektedir. Okul çevresinde yer alan velilerin okuldan ve öğretmenden beklentileri, eğitim yöneticileri üzerinden öğretmene ve sınıf ortamına aktarılmaya çalışıldığı zaman eğitim yöneticilerinin aldıkları büyük ya da küçük her karar sınıf yönetiminde etki yaratabilmektedir. Aynı zamanda yasal olarak da eğitim yöneticilerinin sınıf yönetimi ve öğretmen üzerinde güçlü bir etkisi olabilmektedir (Toprakçı, 2017). Okuldaki iş ve işleyiş sağlamak için yapılacak her türlü değişiklik de yine öğretmenlerin sınıf yönetimlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Okul, öğretmen, öğrenci, sınıf ve sınıf yönetimi arasında bulunan denge, okuldaki tüm paydaşlar tarafından gözetilmelidir. Bu dengenin bozulmasına yönelik olumsuzluklar, öğretmenleri, öğrencileri, hatta velileri de etkileyerek öğretmenlerin sınıf yönetimine olumsuz yansıyabilir. Eğitimin kendisi kadar yönetilmesi de oldukça önemlidir. Bu nedenle de okul yöneticilerine fazlaca iş düşmektedir. Okul yöneticilerinin etkileri yöneticilik tarzları ile sınırlı değildir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, tutum ve davranışları okuldaki iklimi etkileyeceği için eğitimi de etkileyebilmektedir. Okul

yöneticilerinin tutum ve davranışları öğretmenleri, öğrencileri ve okuldaki tüm paydaşları olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilme gücüne sahiptir. Okul ortamında eğitimi etkileyen tutum ve davranışlar olarak öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarının yanı sıra okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını da önemsemek gerekir. Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin işlerine motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü iyi motive olmuş bir öğretmen hedefe ulaşmada etkililik gösterir. Motivasyonları üst düzeyde olan öğretmenler örgütlerin amaçlarına ulaşmasında maksimum katkıyı sağlayacaklardır. İyi bir motivasyonun kazanımlarından biri de iletişimidir. İyi bir iletişim ile yönetici ve öğretmen arasında ilişki güçlenir ve örgütlerin daha sağlıklı yapıya kavuşması sağlanır. Böylece eğitim yöneticisi yöneticilik görevini daha kolay yerine getirebilmektedir. Eğitim örgütünde açık bir iletişim bulunmalıdır. Açık iletişim, paydaşların birbirlerine karşı ilgili, saygılı olması anlamına gelmektedir. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için yöneticilerin, etkili liderlik özellikleri göstermeleri, öğretmenlerin yöneticiler tarafından yetiştirilmesi, yönlendirilmesi ve motive edilmesi önem arz etmektedir.

Sınıf yönetimi, girdisi ve çıktısı olan karmaşık yapıda bir süreçtir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamındaki öğrencilerin gerçek hayata daha iyi hazırlanabilmeleri bir nevi hayata karşı aşılmalari için uygun ortamın sağlanması olarak görülebilir. Aydın'a (2019) göre ise; sınıf, gerçek yaşamın tüm karmaşasını ve gerçekliğini içinde taşır. Bu nedenle de sınıf yönetimi süreci çok farklı etmenlerden etkilenebilmektedir. Ayrıca, öğretmenin sınıf yönetimi başarısı da bu etmenlerden doğrudan etkilenmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin eğitim ortamına etkileri ile ilgili olarak; okul yöneticilerinin demokratik olmayan tutumlarının eğitim öğretimi olumsuz etkilediği (Gül ve Saraç, 2018), okul müdürlerinin olumlu tutum ve davranışlarının öğretimin kalitesini olumlu yönde artırdığı (Balyer, 2013), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ise öğretmenlerin okula bağlılığına ve eğitime olumlu katkı sağladığı (Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerine göre sınıf yönetiminin etkililiği okulun bulunduğu çevre, aile ve öğretmenlerin niteliği ile kalabalık sınıflardan etkilenmekte (Güven ve Karslı, 2014), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmakta (Şentürk ve Sağanak (2012), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmaktadır (Uğurlu, Sincar ve Çınar, 2013). Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları sınıf yönetimi başta olmak üzere eğitim öğretim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Alanyazın incelemesinde, okul yöneticilerinin eğitim öğretim ortamına etkileri farklı şekillerde incelenmekle birlikte, okul yöneticilerinin okul içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin okul içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkilerini hem yönetici hem de öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlaması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarıları birçok faktörden etkilendiği gibi okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından da etkilenebilmektedir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, performansı geliştirici nitelikte olabileceği gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarını olumsuz da etkileyebilir. Okul yöneticilerinin amaçları, tutum ve davranışları, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları üzerinde büyük önem taşımaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi ise; "okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkileri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar nelerdir?
- 2- Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkileri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarılarını etkileyen faktörler nelerdir?
- 4- Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarına yönelik tutum ve davranışları nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

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

Araştırma Deseni

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

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinde görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yöntemine göre seçilen bireyler arasından çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Demografik Özellik	(n)
Yönetici	Yaş	26-30
		31-35
		36-40
		41-45
		46-50
		51-55
		56-60
		61-65
	Toplam	10
	Cinsiyet	Kadın
Yönetici		Erkek
	Toplam	10
Yönetici	Kıdem	1-5 yıl
		6-10 yıl
		11-15 yıl
		16-20 yıl
		21-25 yıl
		26-30 yıl
		31-35 yıl
	Toplam	10
Öğretmen	Yaş	25-30
		31-35
		36-40
		41-45
	Toplam	10
	Cinsiyet	Kadın
		Erkek
	Toplam	10
Öğretmen	Kıdem	1-5 yıl
		6-10 yıl
		11-15 yıl
		16-20 yıl
	Toplam	10

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin çoğunluğunun (n=4) 36-40 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (n=9) erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin kıdem durumları; 6-10 yıl (n=4), 16-20 yıl (n=4), 21-25 yıl (n=1) ve 31-35 yıl (n=1) şeklinde dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 31-35 yaş arası (n=4) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımında

ise öğretmenlerde kadın (n=5) ve erkek (n=5) katılımcı sayılarında eşitlik vardır. Öğretmenlerin kıdem dağılımları ise; 1-5 yıl (n=2), 6-10 yıl (n=5), 11-15 yıl (n=1) ve 16-20 yıl (n=2) şeklinde farklılaşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Karasar'a (2020) göre görüşme, kişilerin herhangi bir konudaki bilgi, düşünce, davranış ve tutum ile bunların gerçekleşmesi muhtemel nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak ifade edilmektedir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 4 adet demografik soru ve 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacına yönelik sorular hazırlanmaya özen gösterilmiştir ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formundaki 5 adet açık uçlu soru içerisinde son soruda katılımcıların eklemek istediği görüş ve öneriler sorulmuştur. Görüşme formunda okul yöneticilerine ve öğretmenlere; okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere hangi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını etkilediği, genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının artması için okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerliliği sağlamak oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda ise geçerliği sağlamanın kısıtları arasında toplanan verilerin analiz edilmesi, verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmada yer alan sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklamasına yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için, öğretmen görüşleri Ö1., Ö2., Ö3.,... ve Ö10 şeklinde, yönetici görüşleri de Y1., Y2., Y3., ... ve Y10 şeklinde ayrı ayrı kodlanarak doğrudan alıntılara yer verilmiş ve sonuçlar bu alıntılarla desteklenmiştir. Yorumların bulgulara dayalı olarak yapılması da araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine hizmet etmeye yöneliktir. Öğretmen görüşleri ve yönetici görüşleri ayrı ayrı kodlanarak bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde sırasıyla verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlayıp yorumlama (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021), şeklinde aşamalar bulunmaktadır. Bu araştırmada da veri analizi süreci bu aşamalara göre yürütülmüştür. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak ve her katılımcının görüşleri kodlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi ile temalar ve alt temalar belirlenerek ortaya çıkan bulgular ana başlıklar altında toplanmış, betimsel analiz kullanılarak kodlar betimlenmiştir. Temalara bağlı belirlenen kodlar kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2002). Verilerin analizinde alan uzmanlarının eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994: 64), $[Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}] \times 100$, formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum .78 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuç, kodlamanın güvenirliliği bakımından kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğunu göstermektedir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda yönetici görüşleri 5 tema, öğretmen görüşleri ise 6 tema altında analiz edilmiş ve bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışma grubundaki 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen tema, alt tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerinin analizi sonucu oluşan temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Temalar

Katılımcı	Temalar	Görüş Sayısı (f)
Yönetici Görüşleri	Olumsuz etki	9
	Olumlu etki	5
	Tutum	5
	Motivasyon	4
	Empati	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yönetici görüşlerine göre olumsuz etki, olumlu etki, tutum, motivasyon ve empati olmak üzere beş farklı tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin olumsuz etki temasında (n=9) daha çok görüş belirttiği görülmektedir. Bu temalara bağlı alt temalar ile kodlar ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarına olumsuz etkileri ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Olumsuz Etki Temasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumsuz etki	Performans	Öğretmenin sınıf yönetimi performansı düşer	6(Y3,Y4,Y5, Y6,Y7,Y10)
	Aidiyet	Okula bağlılığı azalır	4(Y1,Y4,Y5,Y7)
	İş doyum	Öğretmen iş doyumunu yaşayamaz	2(Y2,Y5)
	Okul iklimi	Okul iklimi olumsuz etkilenir	2(Y1,Y8)

Tablo 3’te görüldüğü üzere yöneticiler, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi performansına olumsuz etkilerine yönelik olarak; öğretmenin sınıf yönetimi performansı düşer (f=6), okula bağlılığı azalır (f=4), öğretmen iş doyumunu yaşayamaz (f=2), okul iklimi olumsuz etkilenir (f=2) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir.

“Öğretmen iş doyumunu yaşayamaz. Çünkü kendisini özgür hissedemez.”(Y2)

“Olumsuz yansıması olur. Kendini yetiştirmemiş liderlik özelliği olmayan yöneticiler kanunları kullanır. Bu da performansı ve verimi azaltır.” (Y10)

“Öğretmen okuldan soğur. Kendisini okula ait hissetmez. Okuldan bir an önce ayrılmak ister. Tayin ister.” (Y7)

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarına olumlu etkileri ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Olumlu Etki Temasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu etki	Performans	Öğretmenlerin sınıf yönetimi performansı olumlu etkilenir	4(Y3,Y6,Y7,Y9)
	Okul iklimi	Öğretmenler yöneticilerden duygusal destek alır	2(Y2,Y7)
	Aidiyet	Okula aidiyet duygusu artar	1(Y7)
	Okul kültürü	Okul kültürü olumlu etkilenir	1(Y3)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, olumlu etki temasının alt temalarına ait okul yöneticilerinin belirttikleri görüşler sırasıyla; öğretmenlerin sınıf yönetimi performansı olumlu etkilenir (f=4), öğretmenler yöneticilerden duygusal destek alır (f=2), okula aidiyet duygusu artar (f=1), okul kültürü olumlu etkilenir (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Yöneticilerin ortak karar alması öğretmenlerin sınıf yönetimi performansını olumlu etkiler. Veli şikâyetlerinde okul yöneticisinin öğretmene hissettirmeden sorunu çözmesi öğretmeni motive eder, performansını olumlu etkiler.” (Y3)

“Derse hazırlıklı gelmek performansı olumlu etkiler. Yöneticinin işini doğru ve olumlu yapması öğretmenlerin performansını da olumlu etkiler.” (Y6)

“Okul yöneticilerin olumlu tutum ve davranışları sonucu öğretmenlerin okul aidiyet duygusu artar.”(Y7)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına etkisi ile ilgili motivasyona yönelik yönetici görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Motivasyon Temasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Motivasyon	İletişim	İletişim yolları	2(Y1,Y2)
		İşbirliği	2(Y1,Y5)
	Değer görme	Duygu yönetimi	2(Y2,Y7)
		Takdir edilme	1(Y2)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını motivasyon boyutunda; iletişim yolları (f=2), işbirliği (f=2), duygu yönetimi (f=2) ve takdir edilme (f=1) bakımından etkilemektedir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir.

"Yönetici - öğretmen iletişimi güçlü olmalıdır. Yapıcı pozitif dil kullanılması önemlidir, yönetici tutumu motivasyonu artırıcı olmalıdır." (Y1)

"Öğretmen motivasyonu yükselir. Yönetici kurum kültürü oluşturarak okulu ve sınıfı benimsemesi öğretmenin işini şevkle yapmasını sağlar." (Y5)

"Kriz yönetebilme becerisi, duygu yönetimi motivasyonu artırır." (Y2)

Okul yöneticilerinin tutum ve empati temasına yönelik görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Tutum ve Empati Temasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Tutum	Olumlu	Motive edici tutumlar	2(Y1,Y4)
		Güven veren tutumlar	1(Y2)
	Olumsuz	Katı, sert tutum	2(Y3,Y8)
		Baskıcı tutum	1(Y4)
Empati	Öğretmen olmak	Yöneticilerin de öğretmen olması	2(Y3, Y5)

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin tutum teması altında olumlu ve olumsuz 2 alt tema oluşturulmuş ve bu alt temalar ile ilgili okul yöneticileri motive edici tutumlar (f=2), güven veren tutumlar (f=1), katı, sert tutum (f=2) ve baskıcı tutum (f=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Empati teması altında ise öğretmen olma alt teması altında, yöneticilerin de öğretmen olmasının (f=2) empati bakımından önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

"...yargılamayan güven veren tutumlar." (Y2)

"Olumsuz tutum ve davranıştan okul iklimi komple etkilenir." (Y8)

"Yöneticilerin öğretmenleri motive edici tutumları öğretmenin sınıf yönetiminde etkilidir." (Y4)

"Birlik ve beraberliğin sağlanması idareciliğin ve yöneticiliğin bir arada sentezleyerek yöneticinin de kendisinin bir öğretmen olduğunu unutmadan empati kurarak eğitim süreci içerisinde başarıyı bireysel değil okul ve kurum kültürü anlayışı ile yaptığı takdirde başarı arkasından gelir." (Y3)

Görüldüğü gibi, okul yöneticileri kendi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak farklı şekillerde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri sonucu oluşan temalar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Görüşleri Sonucu Oluşan Temalar

Katılımcı	Temalar	f
Öğretmen Görüşleri	Tutum	8
	Olumsuz etki	7
	İletişim	7
	Motivasyon	6
	Güven	6
	Olumlu etki	4

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre tutum, olumsuz etki, iletişim, motivasyon, güven, olumlu etki olmak üzere altı farklı tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tutum temasında (f=8) daha çok görüş belirttikleri görülmektedir. Bu temalara bağlı alt temalar ile kodlar ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarına olumsuz etkileri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Tutum Temasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Tutum	Olumlu	Veli tutumu	4(Ö3,Ö4,Ö8,Ö10)
		Motivasyonel tutum	2(Ö3,Ö5)
		Güven veren tutum	2(Ö5,Ö7)
	Olumsuz	Kinci, dışlayıcı tutum	2(Ö2,Ö5)
		Baskıcı tutum	2(Ö6,Ö7)
		Veli tutumu	2(Ö8,Ö10)

Tablo 8 incelendiğinde, tutum teması altında olumlu ve olumsuz olarak 2 alt tema olduğu görülmektedir. Öğretmenler olumlu tutum olarak, veli tutumu (f=4), motivasyonel tutum (f=2) ve güven veren tutum (f=2), şeklinde görüş belirtmişlerdir. Olumsuz tutum olarak ise kinci, dışlayıcı tutum (f=2), baskıcı tutum (f=2) ve veli tutumu (f=2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

“...velinin ve yöneticinin olumlu tutumu öğretmeni istekli kılacaktır.” (Ö3)

“Velilerin tutum ve davranışları sınıf yönetimini doğrudan etkiler.” (Ö10)

“Tutanak ve ceza korkusu yaşayan öğretmenlerin ayrıca idarenin kinci ve “kafayı taktım” tutumu öğretmenleri meslekten soğutmaktadır.” (Ö2)

“Dolayısıyla güven veren tutum yanında olumsuz tutum sergilenen okullarda başarısızlıklar, disiplin sorunları artacaktır diye düşünüyorum.” (Ö7)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak öğretmenlerin olumsuz etki temasına yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Olumsuz Etki Temasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumsuz etki	Yönetici davranışı	Olumsuz yönetici davranışları	5(Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö10)
	Ortam	Sınıf ve okul ortamındaki olumsuzluklar	4 (Ö1,Ö3,Ö8,Ö9)
	Performans	Öğretmenin sınıf yönetimi performansı düşer	4(Ö1,Ö6,Ö8,Ö9)

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi performansına olumsuz etkileri yönetici davranışı, ortam ve performans alt temaları altında incelenmiştir. Olumsuz yönetici davranışları (f=5), sınıf ve okul ortamındaki olumsuzluklar (f=4) ve öğretmenin sınıf yönetimi performansı düşer (f=4), şeklinde görüş belirtilmiştir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir.

“Sınıfın tozlu ve pis olması olumsuz etkiler. Öğrencilerin sınıf içerisinde dikkati dağınıkları olumsuz etkiler. Sıcaklığın aşırı sıcak veya aşırı soğuk olması olumsuz etkiler. Öğretmenin psikolojisinin bozuk olması olumsuz etkiler. Öğretmenin konuya ve alanına hâkim olmaması olumsuz etkiler. Öğrencilerin isteksizliği olumsuz etkiler. Öğretmenin istemediği bir yerde görev yapması olumsuz etkiler.” (Ö1)

“Diğer taraftan başıboş bir okul ortamında olan öğrencilerin hem disiplin sorununun fazlalığından hem de rahatlığından öğretmen sınıf yönetimini sağlamakta olumsuz etkilenmektedir.” (Ö2)

“Okulda öğretmenlerin sınıflarından daha çok zaman geçirdiği yer olan öğretmenler odasındaki hava da öğretmenlerin performansını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.” (Ö8)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak öğretmenlerin iletişim temasına yönelik görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. İletişim Temasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
İletişim	Olumlu	Çözüm odaklı iletişim	4(Ö1,Ö4,Ö7,Ö10)
		İletişime açık olmak	3(Ö1,Ö5,Ö8)
		İletişim becerisi	1(Ö9)
	Olumsuz	Kapalı iletişim kanalları	2(Ö5,Ö7)

Tablo 10 incelendiğinde, iletişim temasının olumlu ve olumsuz olarak 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Olumlu olarak öğretmenler; çözüm odaklı iletişim (f=4), iletişime açık olmak (f=3), iletişim becerisi (f=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Olumsuz olarak ise kapalı iletişim kanalları (f=2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“...çözüm odaklı ve iletişime açık olmalıdır.” (Ö1)

“Okul yöneticilerinin öğretmenler ile iletişim kurması sınıf yönetimini etkiler. Öğretmenler ve idare arasındaki uyum ve olumlu iletişim.” (Ö4)

“İletişim becerileri güçlü olmalı diyebilirim.” (Ö9)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak öğretmenlerin motivasyon teması üzerine görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Motivasyon Temasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Motivasyon	Düşük motivasyon	Sınıf yönetimine etki	3(Ö5,Ö9,Ö10)
		Performans etkisi	3(Ö4,Ö6,Ö8)
	Yüksek motivasyon	Sınıf yönetimine etki	1(Ö10)
		Performans etkisi	1(Ö5)

Tablo 11 incelendiğinde, motivasyon temasının düşük motivasyon ve yüksek motivasyon olarak 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Düşük motivasyon olarak sınıf yönetimi (f=3) ve performans (f=3) şeklinde görüş belirtilmiştir. Yüksek motivasyon olarak ise sınıf yönetimi (f=1) ve performans (f=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Dikkatini işine veremez çünkü kendisini tehdit altında hissetmektedir. Bu da işiyle ilgili motivasyon eksikliği yaratabilir, işine gelirken ayakları geri geri gider. Böyle olunca da derse mutsuz giden öğretmenin sınıf yönetim performansı olumsuz etkilenir.” (Ö8)

“Dışsal faktörlerin öğretmenin istediği şekilde gerçekleşmesi motivasyonu daha doğrudan etkilemektedir. Ayrıca hazırbulunuşluk, öğrenci güdülenmesi ve seviyesi de sınıf yönetimi performansını doğrudan etkileyen diğer unsurlardır.” (Ö5)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak öğretmenlerin güven teması üzerine görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Güven Temasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Güven	Performans	Performansa etkisi	3(Ö2,Ö8,Ö10)
	Yönetim	Sınıf ve okul yönetimi	3(Ö3,Ö4,Ö9)
	Verim	Verime etkisi	1(Ö2)

Tablo 12 incelendiğinde, güven temasının performans, yönetim ve verim olarak 3 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Performans alt temasında performansa etkisi (f=3), yönetim alt temasında sınıf ve okul yönetimi (f=3) ve verim alt temasında ise verime etkisi (f=1) şeklinde görüşler belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmene destek vermesi, öğretmenin arkasında olup güvenli hissettirmesi, gereğinden fazla evrak yüklenmesi öğretmenin sınıf yönetimine ayıracağı zamandan çalar. Okul yöneticilerinin öğretmenler ile iletişim kurması sınıf yönetimini etkiler.” (Ö4)

“Öğretmenlerin idare ile aralarında olumsuz bir iletişim varsa öğretmen kendini asla güvende hissedemez. Kendini güvende hissetmeyen öğretmenler derslerine odaklanamaz. Dikkatini işine veremez çünkü kendisini tehdit altında hissetmektedir. Bu da işiyle ilgili motivasyon eksikliği yaratabilir, işine gelirken ayakları geri geri gider. Böyle olunca da derse mutsuz giden öğretmenin sınıf yönetim performansı olumsuz etkilenir ve sınıfın akademik başarısının etkilenmesi de mümkündür.” (Ö8)

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik olarak öğretmenlerin olumlu etki teması ile ilgili görüşleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Olumlu Etki Temasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu Etki	Yöneticiler	Yöneticilerden kaynaklı olumlu etki	3(Ö1,Ö8,Ö10)
	Ortam	Ortamdan kaynaklı olumlu etki	2(Ö1,Ö4)
	Öğrenciler	Öğrencilerden kaynaklı olumlu etki	1(Ö1)

Tablo 13 incelendiğinde, olumlu etki temasının yöneticiler, ortam ve öğrenciler olarak 3 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yöneticiler alt temasında yöneticilerden kaynaklı olumlu etki (f=3), ortam alt temasında ortamdaki olumlu etki (f=2) ve öğrenciler alt temasında öğrencilerden kaynaklı olumlu etki (f=1) şeklinde görüşler belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Öğretmenin yanında yer alması olumlu etkiler. Öğretmenlerle konuşurken üslubuna ve konuşmasına dikkat etmesi olumlu etkiler. Tüm öğretmenlere eşit mesafede olması olumlu etkiler.” (Ö1)

“Olumlu etkiler. İdare ve öğretmenler arasındaki sağlıklı iletişim öğretmenin kendini güvende hissetmesini sağlar. Bu da mutlu bir şekilde sınıf atmosferine yansır.” (Ö4)

“Tabii ki olumlu etkilemektedir. Öğretmen kendini güvende hisseder. Olumsuz bir durumda arkasında destek olduğunu hisseder.” (Ö10)

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz tutum ve davranışları, motivasyonel davranışları, genel tutumları ile empatik yaklaşımları, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarının okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından doğrudan etkilendiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini esas alarak nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmesi, farklı katılımcılardan daha derinlemesine verilerin elde edilmesine imkân sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına etkisi, okul yöneticileri ve öğretmenler yönünden farklı boyutlarda ele alınmıştır. Okul yöneticileri yönünden, olumsuz etki, olumlu etki, tutum, motivasyon ve empati alanlarında görüşlere ulaşırlarken, öğretmenler yönünden ise, tutum, olumsuz etki, iletişim, motivasyon, güven ve olumlu etki alanında görüşlere ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin görüşlerine göre ve öğretmenlerin görüşlerine göre iki ayrı başlık altında tartışılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarılarını doğrudan etkilemesidir. Can'a (2022) göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısı okul yönetiminden doğrudan etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin yeterlikleri, liderlik ve yönetim tarzları da sınıf ortamını etkilemektedir. Örnek olarak, okul yöneticilerinin demokratik, otoriter veya başıboş liderlik tarzlarına sahip olması sınıf yönetimini etkileyebilmektedir. Okul yönetiminin kalitesi ve yöneticilerin öğretmenlere yaklaşım tarzları sınıf yönetimindeki kaliteyi de etkilemektedir. Sınıf yönetimindeki kalite okul yönetiminin kalitesi ile ilişkilidir (Başar, 2016). Aydın'a (2019) göre, eğitim örgütlerinde, eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışları, ideolojileri, iletişim yaklaşımları gibi etkenler öğretmenler üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Özdemir'e (2019) göre, bir okulda olumlu tutum ve davranışların benimsenmesi, sınıf yönetiminde de aynı tutum ve davranışların benimsenmesine neden olacak ve sınıf yönetimini olumlu etkileyecektir. Can'ın (2022) belirttiği üzere, okul yöneticilerinin demokratik uygulamaları, veli, öğrenci ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde olmaları, öğretmenleri de yönetim sürecine dahil etmeleri, sınıf yönetiminde olumlu etki yaratacaktır. Aydın (2019) ve Turan (2020) ise, okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesinin sınıf ortamına yansıtacağını ve öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısının da bu durumdan olumsuz etkileneceğini belirtmektedirler. Tüm bu çalışmalar, araştırmadaki okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz tutumuna yönelik sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin okul içi her

türlü tutum ve davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak sınıfa yansımakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimine etki etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarını motivasyon bakımından da desteklemektedir. Çünkü okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenler ile iş birliği içerisinde iletişim kuran okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına olumlu etkide bulunmaktadır. Aynı şekilde okul yöneticilerinin öğretmenler ile iletişim yollarını açık tutmaları da öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını artırmaktadır. Bursalıoğlu'nun (2021) belirttiği gibi, öğretmenler ile demokratik iletişim içerisinde olan okul yöneticileri, sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerine göre, duygularını yönetebilme konusunda okul yöneticileri tarafından desteklenen, değer gören ve takdir edilen öğretmenlerin sınıf yönetimi performansları olumlu etkilenmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Kocabaş ve Karaköse (2005), eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin işlerine motive olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini, Bursalıoğlu da (2021), okul yöneticilerinin okulun veriminden ve etkililiğinden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Verimi yüksek bir okul, motivasyonu yüksek başarılı öğretmenlerden oluşur. Çünkü iyi motive olmuş bir öğretmen, okulu hedeflerine ulaştırmada daha etkili olacaktır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Özcan, Türkoğlu ve Şener'in (2010) çalışmasına göre, örgütlerin amaçlarına ulaşmasında motivasyonları üst düzeyde olan öğretmenlerin maksimum katkıyı sağlayacağı belirtilmektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin okul ortamında öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak tutum ve davranışlar sergilemeleri, etkinlikler gerçekleştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yönetici görüşlerine göre motive edici ve güven veren olumlu yönetici tutumları, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını artırıcı etkide bulunmaktadır. Öğretmenler yöneticilerin olumlu tutumlarından etkilenip bunları sınıf ortamına taşıyarak sınıf yönetimi başarılarını da olumlu yönde etkilemektedirler. Demirtaş ve Demirbilek (2019) ile Gündüz ve Saraç'a (2021) göre de okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutumlarında güven verici ve motive edici tarzda olumlu tutum sergilemeleri, eğitim ortamının kalitesi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının artmasına olumlu etki etmektedir. Ulaşılan bu sonucun araştırmanın, öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarını etkileyen yönetici tutumuna yönelik sonuçlar ile benzer olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını artırma konusunda dikkat etmeleri gereken bir diğer faktör de empatidir. Çünkü okul yöneticiliği Türkiye'de henüz bir kariyer mesleği olmayıp öğretmenlikten gelerek icra edilen bir çalışma alanıdır. Bu nedenle de okul yöneticilerinin asıl meslekleri olan öğretmenliği ve öğretmen oldukları gerçeğinden kopmadan hareket etmeleri gerekmektedir. Araştırma sonucunda bazı okul yöneticilerinin bu bağlamda görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Güngörmez (2020) ve Karaçolak'a (2022) göre, okul yöneticileri öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında empatik yaklaşırlarsa öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları da olumlu yönde artacaktır.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre en önemli sonuçlardan birisi okul yöneticilerinin tutumlarıdır. Okul yöneticilerinin motivasyonel ve güven veren tutumlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına olumlu etki gösterdiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik kinci, dışlayıcı ve baskıcı tutumları da öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Olumlu ve olumsuz tutumun öğretmenlerin sınıf yönetimini etkilemesi konusunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri birbirine paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul yöneticilerinin ise bir kısmının, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisine yönelik görüş belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin tutuma verdikleri önemin okul yöneticilerinden daha fazla olduğu da görülmektedir. Aydın, (2019), Özdemir, (2019) ve Turan'a (2020) göre de okul yöneticileri, eğer öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olmalarını istiyorlarsa öğretmenlere yönelik tutumlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Alanyazında ulaşılan bu sonuçlar araştırmadaki öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin tutumuna yönelik sonuçlar ile benzerlik taşımaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre bir diğer önemli sonuç ise okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumsuz tutumlarıdır. Öğretmenlerin olumsuz tutum içerisinde bulunan okul yöneticilerinden sınıf yönetimi konusunda oldukça etkilendikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri olumsuz tutum içerisinde oldukları zaman, bu olumsuz tutumlar öğretmenler tarafından sınıf ortamına aktarılmakta, bu durum da sınıf

yönetimini ve devamında sınıf yönetimi başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Aydın (2019), Dilekman (2008), Özbek (2016) ile Özcan, Türkoğlu ve Şener'in (2010) araştırma sonuçlarına göre, insan çevresinden etkilenen bir varlıktır. Sınıf yönetimi de dışsal faktör olarak okul yöneticilerinin tutumlarından doğrudan etkilenmektedir. Özdemir'in de (2017) benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin benimsedikleri ve sergiledikleri tutum ve davranışlar öğretmenlerin okuldaki ve sınıf yönetimindeki tutum ve davranışlarını da belirlemektedir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumsuz tutumları, literatürdeki sonuçlar ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi de öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısı bakımından okul yöneticilerinin öğretmenler ile olan iletişimidir. Etkili bir iletişim ile yönetici ve öğretmen arasında ilişki güçlenir ve örgütlerin daha sağlıklı yapıya kavuşması sağlanır. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında kurulan iletişimin güçlü olmaması sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir (Tulunay Ateş, 2021). Bu sebeple okul yöneticileri öğretmenlerin fikirlerini almalı, açık iletişim kurmalı, okulun hedefleri paylaşılmalı, öğretmenlerin katılımı sağlanmalı, takım çalışması, fikir üretimi ve yaratıcılık desteklenmelidir (Cemaloğlu, 2002). Özdemir'e (2019) göre, eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında açık bir iletişim bulunmalıdır. Yine Özdemir (2019) ve Çınar'a (2010) göre açık iletişim, paydaşların birbirlerine karşı ilgili ve saygılı olması anlamına gelmektedir. Paliç ve Keleş'e (2011) göre ise, açık şekilde gerçekleşen iletişim ile eğitim örgütlerinin verimi, etkililiği ve başarısı da olumlu yönde artacaktır. Eğitim örgütlerinde öğretmen sadece öğrenci ile iletişime geçmez. Veli, diğer öğretmenler ve yöneticilerle de iletişime geçer. Öğretmenin veli ve yöneticiler ile olan iletişimi kaçınılmaz olarak sınıfa yansımakta, iletişim güçlü ise sınıf da olumlu etkilenmektedir (Tulunay Ateş, 2021). Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin etkililiği, sınıf ortamını ve öğretmenlerin sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Okul yöneticisi ile öğretmen arasında gerçekleşen çözüm odaklı iletişim de öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olacağı için başarılarını artırmaktadır. Tam tersi şekilde kapalı iletişim kanalları da öğretmenlerin sınıf başarılarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerdendir. Buna yönelik olarak Selvi'ye (2007) göre, öğretmenler karşılaştıkları duygusal sorunların aşılmasında yöneticilerden orta düzeyde teşvik görmüşlerdir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla duygusal destek görmek istedikleri ve bu konudaki sorunların çözümü için yöneticilerin iletişime açık olmalarını bekledikleri görülmektedir.

Sınıf yönetiminde başarıyı artırıcı yönde etkide bulunan bir diğer sonuç ise motivasyondur. Düşük motivasyon öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını azaltıcı yönde etki yaratırken yüksek motivasyon öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını artırıcı yönde etki etmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı yönde çalışmalar gerçekleştirmesi, sınıf başarısını dolayısıyla da okulun başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Bursalıoğlu'na (2021) göre, okul yöneticilerinin en önemli görevi eğitim liderliğidir. Etkili bir eğitim lideri öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek ortamlar oluşturmaktadır. Motivasyona yönelik benzer araştırmalardan Kocabaş ve Karaköse (2005); Özcan, Türkoğlu ve Şener'in (2010) çalışmalarında, motivasyonları üst seviyede olan öğretmenlerin okulun başarısını da artırdıkları belirtilmektedir. Sınıftaki genel motivasyonun da öğretmen üzerinde oldukça önemli etkileri vardır. Sınıf ortamında öğrencilerin motivasyonu yüksek bir şekilde okula gelmeleri, öğretmenin öğrencileri öğrenmeye teşvik etme eğilimini artırmaktadır (Hoşgörür, 2021). Okul yöneticilerinin motivasyonu artırıcı çalışmalar yapması, sınıf yönetimi başarısına olumlu yansıyacaktır. Selvi'ye (2007) göre, öğretmenler başarılı olduklarında maddî ve manevî olarak az düzeyde mükâfatlandırılmaktadırlar. Yeterli derecede ödüllendirilmemek öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzer şekildedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı yönde çalışmalar gerçekleştirmesinin sınıf yönetimindeki dolayısıyla da okul ortamındaki başarıyı artırıcı yönde etki oluşturacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısındaki en önemli kavramlardan biri güvendir. Güven, eğitim örgütlerinde başarı konusunda önemli etkenlerden birisidir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Demirtaş ve Demirbilek'e (2019) göre, kendisini güvende hissetmeyen bir öğretmen sınıf yönetiminde de başarılı olamaz. Gündüz ve Saraç'a (2021) göre ise, güvensizlik ortamı öğretmenin sınıf yönetimi performansını düşürerek öğretmenlerin verimlerini doğrudan etkilemektedir. Kendini güvende hisseden öğretmenler daha verimli olarak yüksek performans göstermektedirler. Sonuç olarak güven ortamının olduğu okullarda sınıf ve okul yönetimi başarısı da olumlu yönde etkilenecektir. Motivasyon artırıcı şekilde olumlu etkide bulunabilen, paydaşlar arasında açık ve etkili iletişim ortamları yaratabilen, sınıf ortamındaki verimin artması için olumlu tutum içerisinde bulunabilen okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına olumlu yönde katkı sunmaları

beklenmektedir. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin okul içi tutum ve davranışları öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki etmektedir. Cemaloğlu'na (2002) göre, öğretmenlerle güvene dayalı bir iletişim kurulması, öğretmenlerin meslekî gelişimini desteklemekte, dönüştürücü bir liderlik anlayışı, paylaşılan ve desteklenen bir okul kültürü öğretmenlerin okuldaki performanslarını olumlu etkilemektedir. Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilişkisinin güven temelinde olması olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okul ortamında öğretmen, okul yöneticisi, okul personeli, öğrenciler ve hatta veliler arasında güvene dayalı bir ilişki oluşturulmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenler odası, sınıflar, okul bahçesi, okulun sosyal alanları, yönetim alanları ile okulun yakın çevresi güven ve motivasyon temelinde iletişim, etkileşim ve olumlu ilişkilere dayalı olarak yapılandırılabilir.

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin okul içindeki her türlü tutum ve davranışları, sınıf içi uygulamalar ve öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından oldukça önemlidir. Gül ve Saraç'a (2018) göre, farklı fıkırlere saygılı olan, adaletli olan ve yeniliklere açık şekilde demokratik tutum sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını olumlu etkilemektedir. Benzer şekilde Balyer'e (2013) göre, öğretmenler ile öğretimsel konuları konuşabilen, geri bildirim verebilen, takdir edebilen, model olabilen, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edebilen okul yöneticileri eğitim öğretim ortamı üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Bu özelliklere sahip okul yöneticilerinin yetiştirilebilmesi için Balcı'nın (2021) belirttiği gibi, okul yöneticilerine teorik bilgiler yerine okulu nasıl yönetecekleri ile ilgili yeterlikler kazandırılmalı ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği bağlamında öğretmenlere destek olması sağlanmalıdır. Araştırma sonucunda, olumlu tutum ve davranışlar sergileyen, öğretmenler ile etkili iletişim kurabilen, motivasyon sağlayabilen ve öğretmenlere güven veren okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının artmasına yönelik olarak okul yöneticileri olumlu tutum ve davranışlar sergilemelidir. Ancak, okul yöneticilerinin okul ortamında kendilerinden beklenen olumlu tutum ve davranışları sergileyebilmeleri için her türlü yasal, pedagojik ve fiziksel olanaklar sağlanmalı, okul yöneticiliği mesleki yönden desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin "okul yönetimi" ve "sınıf yönetimi" alanındaki yeterliklerinin sağlanması öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarını olumlu etkileyebilecektir.

Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul ortamında;

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının artması için okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar içerisinde bulunmalıdır.
2. Öğretmenler ile okul yöneticileri arasında açık ve etkili iletişim kanalları bulunmalı ve okul yöneticileri öğretmenler ile çözüm odaklı iletişim kurmalıdır.
3. Okul yöneticileri kendilerinin de öğretmen oldukları gerçeğinden hareketle öğretmenlere empatik yaklaşım göstermeli ve okulda güven ortamı sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde okul yönetimi, sınıf yönetimi, liderlik, iletişim, motivasyon vb. konularda yetiştirilmeleri okul içi tutum ve davranışlarına, öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarına olumlu katkılar sağlayabilir. Okuldaki öğretmenler odası, sosyal alanlar, okul bahçesi ve yönetim alanları, okul yöneticileri ile öğretmenlerin güven temelinde etkili iletişim ve geribildirim sağlayabildikleri alanlar olarak tasarlanmalı ve etkili kullanımı sağlanmalıdır. Böylece motivasyonu artan öğretmenlerin öğrencilere yönelik sınıf içi tutum ve davranışları ile sınıf yönetimi de olumlu etkilenmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakır, K. (2021). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. doi: 10.52848/ijls.880112
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Can, E. (2022). Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler. Bulunduğu eser: Gül, İ., Gündüz, Y. (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. (ss. 15-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi, Kış-Bahar-2002*, s.153-154. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/153-154/cemaloglu.htm
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Çağlar, Ç. (2014). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. Bulunduğu eser: Çelikten, M., Teyfur, M. (Ed.) *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (ss. 169-184) Ankara: Anı Yayıncılık
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 483-500.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dirik, M. Z. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gül, İ. ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10). 155-172.
- Gündüz, Y. ve Saraç, G. (2021). Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilişkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 335-356.
- Güngörmez, T. (2020). *Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: karma bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Güven, S. ve Karslı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen etmenlere ilişkin faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-24.
- Hoşgörür, T. (2021). Sınıfta motivasyon. Bulunduğu eser: Cemaloğlu, N., Yenel, K. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss. 167-205). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaçolak, K. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-yeterlik ve empati algıları arasındaki ilişki*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 59-70.
- Özcan, B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özdemir, G. (2019). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. Bulunduğu Eser: Sarıgöz, O., Tösten, R., Baş, M. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss. 26-57). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler. Bulunduğu Eser: Özdemir, M. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss. 197-230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 199-220.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). Sage Publications.
- Selvi, Ç. (2007). *İlköğretim okullarında yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumları (Erzincan ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2020). *Genel açıklamalı sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tulunay Ateş, Ö. (2021). Sınıf içi iletişim. Bulunduğu eser: Cemaloğlu, N., Yenel, K. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss. 119-164). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. (2020). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M. ve Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 266-281.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yıldızlar, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 12. 01.2023	<i>Kabul:</i> 25.05.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Can, E., & Çınar, C. (2023). Okul yöneticilerinin okul içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> , 12(2), ss. 53-67.		

ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK MOTİVASYONU İLE ALGILADIĞI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

İrem AVCI

Cebeci Sultañçiftliği İlkokulu
iremavci88@gmail.com
ORCID:0000-0002-7120-4487

Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
ebru.oguz@msgsu.edu.tr
ORCID:0000-0002-5731-011X

Prof. Dr. Fatih KAYA
fatihkaya51@gmail.com
ORCID:0000-0001-5084-9131

Bülent KOCAMAN
İlkadım Anadolu İlkokulu
bulentkocaman@gmail.com
ORCID:0000-0002-3994-2383

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonu ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma, Sultangazi ilçesinde görev yapan 411 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-test, ANOVA, Pearson Korelasyon testi ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonu ve okul iklimi algısı yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile kıdem, branş, okul türü, sınıf mevcudu, öğretmen sayısı, kadro durumu ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile okul iklimi algıları arasında pozitif yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, motivasyon, öğretmen, okul.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION AND THEIR PERCEIVED SCHOOL CLIMATE

Abstract

The purpose of research is to reveal the relationship between the motivation of teachers and their perceived school climate. The sample consists of 411 teachers in the Sultangazi. This research was conducted with relational survey model of the quantitative research methods. T-test, ANOVA, Pearson Correlation test and simple regression analyzes were used to analyze the data. Data were collected over School Climate and Teacher Motivation Scale. Therefore, the motivation of the teachers towards the profession and the perception of the school climate were high. There is a significant difference between the motivation levels of the teachers and the variables of seniority, branch, school type, class size, number of teachers, staff status and educational status. A high level of positive correlation was found between teachers' motivation for the profession and their perceptions of school climate.

Key Words: School climate, motivation, teacher, school.

¹ Bu çalışma İrem Avcı'nın Prof. Dr. Fatih Kaya ve Prof. Dr. Ebru Oğuz'un danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Olumlu okul iklimine sahip okullarda başarının da arttığı bilinmektedir. Olumlu okul iklimi öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de önemlidir. Öğretmenlerin çalışma ortamının istenilen düzeyde olması öğretmenlerin motivasyonunu etkilemektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). İşini severek yapan ve motivasyonu yüksek olan öğretmenler sayesinde, eğitimin amaçlarına ulaşılacak ve başarı oranı artacaktır (Yeşilyurt, 2009). Bu sebeplerle okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye’de toplam 1 112 305 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2021). Bu öğretmenlerden 677 735’i ilkökul ve ortaokulda görev yapmaktadır. Toplam öğretmen sayısının yaklaşık yarısını oluşturan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle motivasyonlarının düştüğü gözlenmektedir. Ertürk (2014)’ün araştırmasında öğretmenler aldıkları maaşı yeterli görmediklerini ve başarılarından dolayı ödüllendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen motivasyonundaki azalış ise öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Köse, 2020). Öğretmenlik mesleği gerek duygusal gerek vicdani özellikleri bakımından diğer mesleklerden ayrı bir yerde bulunmaktadır. Okullarda öğretmenlerin motive edilmesi için okul yöneticileri öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemeli ve olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Deniz ve Erdener, 2016).

Bu araştırma ile öğretmen motivasyonu ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre durumunun araştırılmasının alan yazına katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin okullarındaki iklim ve öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon düzeyleri hakkında farkındalık kazanarak öğretmenleri nelerin motive edeceği konusunda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin okullarındaki uygulamalarla ilgili kişisel değerlendirme yapmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda yöneticiler, olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının artmasına ve okula aidiyet duygularının geliştirilmesine odaklanacaktır. Diğer taraftan, olumlu okul ikliminin öğretmen motivasyonunun artırmadaki rolü ortaya konmuş olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, kamu ilkökullarında ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları ile algıladıkları okul ikliminin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumu incelenmiştir.

Motivasyon

Örgütlerde çalışanların mesleğe yönelik motivasyonu sıklıkla üzerinde durulan bir kavramdır. Eğitim sistemindeki eksikliklerin sebeplerinden bir tanesinin de öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği olduğu söylenebilir (Kavgacı, 2014). Okul yöneticilerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri öğretmenlerin iş yaşamında yaşadığı zorluk ve baskılar karşısında motivasyonunun korunmasıdır (Timms, Brough ve Graham, 2012). Öğretmenlerin moral ve motivasyonunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların başında kalabalık sınıflar, maaşın azlığı, yetersiz yönetim, dinlenme sürelerinin yeterli olmayışı, eğitsel materyal eksikliği, demokratik uygulamaların olmayışı ve eğitim kurumları ile halkın kopukluğu gibi nedenler gelmektedir (Aydın, 2014).

Eğitim öğretim sürecini başlatan devam ettiren ve değerlendiren en önemli unsurların başında öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin mesleğine karşı olumlu tutum içinde olması öğrencilerin istedik yaşantılar oluşturmada büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleğini severek yapmasını sağlayan unsurlardan biri mesleğe yönelik motivasyonudur. Öğretmenlerin motivasyonunu arttıran ve azaltan unsurların tespit edilmesi ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınarak ilgili çalışmaların yapılması öğretmenlerin mesleğini başarıyla icra etmelerini ve okulların daha etkili olmasını sağlayacaktır (Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021). Okulların etkililiği okuldaki tüm paydaşların iş birliğini gerektirerek okuldaki tüm unsurların birbiriyle uyumuna bağlıdır. Dolayısıyla etkili okullar, olumlu okul iklimine sahip okullar ile mümkün olmaktadır (Şişman, 2020b).

Okul iklimi

Okullar eğitim alanındaki en temel örgütlerin başında gelmektedir. Okullardaki yapı ve işleyiş, amaçlar ve öğrenci ile çalışanların davranışları örgütteki süreci etkilemektedir (Aydın, 2014). Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran, onu kendine özgü ve benzersiz kılan özelliklerden oluşan ve okuldaki her bir bireyi etkileyen oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Okul iklimi okul içindeki her bireyin algılarından oluşan bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2020). Okuldaki iklim bireylerin duygu ve davranışlarını etkileyebildiği için incelemeye değer oldukça önemli bir

kavramdır. Okuldaki öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve personeller bu iklimin oluşmasından önemli rol oynamaktadır. “Birey için kişilik neyse, iklim de okul için odur.” (Eren, 2019; Hoy ve Miskel, 2020).

Her okulun kendine özgü bir düşünce yapısı vardır. Bu düşünce yapısı ister istemez okulun genel amaçlarına, örgüt yapısına, personel yönetimine, sosyal etkileşimlerine, harcamalarına ve eğitim etkinliklerine yansımaktadır (Aydın, 2014). Tüm bu değişkenlerin ise öğretmenin motivasyonuna etkisi olduğu bilinmektedir. Altınışık ve Aras (2005) tarafından Kırıkkale’de çalışan öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin motivasyonuna sebep olan faktörler üzerine belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunda öğrencilerin bireysel ve sosyal özellikleri, öğrencilerin akademik başarıları, velilerin öğretmenlere tutumu, sınıf mevcutları, okulların fiziksel özellikleri ve okuldaki materyallerin yeterlilik durumu gibi özelliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Okul İklimi ve Motivasyon

Her okulun birbirinden farklı niteliği, atmosferi ve Hoy’un (1990) ifadesiyle bir kişiliği vardır. Okul iklimi, bu ayırt edici özelliklerden biridir. Okul ikliminin parmak izi gibi okuldan okula değiştiği, pek çok değişkenden etkilendiği ve pek çok değişkeni de etkilediği düşünülmektedir. Olumlu iklime sahip okullarda, öğretmen ve öğrencilerin sosyal becerileri sağlıklı olup okulun akademik başarısı ise istenilen düzeydedir (Köse, 2020).

Okullar açık sisteme sahip örgütlerdir (Sezgin, 2020). Okulun fiziki yapısı, yöneticinin tutumu, çevresel etkiler ve daha pek çok faktör okul iklimini belirleyen, değiştiren ve farklılaştıran unsurlardır. Okul iklimini etkileyen faktörlerden birinin de öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonu olduğu bilinmektedir. Okul ikliminin ortak noktası okullara bir kişilik kazandırmasıdır. Okulların kişilik kazanmasında da okulların çalışma koşulları söz konusu olmaktadır. Okul örgütlerinin en önemli parçası ise öğretmenlerdir (Bursalioğlu, 1982). Mesleğinde motive olmuş öğretmenlerin diğer insanların hayatlarına dokunuşları ve fark yaratmaları için mesleğinde desteklenmeleri ve uygun çalışma koşullarının sağlanması gerekmektedir (Zepeda, 2016). Öğretmenlerin istedikleri çalışma koşullarında görev yapması öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmekte ve üretkenliğini artırmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri öğrencilere de yansımakta ve bunun da öğrencilerin başarısını arttırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Accariya ve Khalil, 2016; Bakkal ve Radmard, 2020; Sarı, 2019; Selçuk, 2016). Sınırlı sayıdaki okul iklimi ve motivasyon ilişkisini ele alan çalışmaların okullardaki öğretmen sayısı, sınıf mevcudu ve kadro durumu gibi değişkenlerle çalışmadığı görülmüş olup bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada; öğretmen sayısı, sınıf mevcudu ve kadro durumu değişkenleri ile çalışılmış olup, kullanılan ölçeklerin ve çalışılan evrenin farklı olması ile alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Örneklem grubu olarak farklı düzeylerde eğitim yapan ilkokullar ile ortaokullarda görev alan öğretmenlerin karşılaştırılacak olması da önemli bulunmaktadır. Araştırmalarda okul türü değişkeninin okul ikliminde belirleyici değişkenlerden biri olduğu görülmüştür (Çelik, 2014). Ayrıca okul iklimi algısı ve mesleğe yönelik motivasyonun cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenleri ile çalışılması ve konuyu ele alış biçimi olarak diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Okul büyüklüğü değişkeni ile yapılan araştırmaların ise (Çağlayan, 2013; Karakütük ve diğerleri, 2014) sınırlı olduğu gözlenmiş olup araştırmada okullardaki öğretmen sayısı ve sınıf mevcudunun da ele alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışma, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu ilişkisine farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından da önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimini belirlemeye yönelik araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sultangazi ilçesinde MEB’e bağlı ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 2300 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması planlandığından örneklem seçme yöntemine gidilmemiştir. Ölçekler 592 öğretmene uygulanmış olup 186 ölçek yarım bırakıldığı için 411 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların betimsel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	298	72,5
	Erkek	113	27,5
	Toplam	411	100,0
Kıdem	1-5 yıl	132	32,1
	6-10 yıl	111	27,0
	11-15 yıl	88	21,4
	16-20 yıl	41	10,0
	21 yıl ve üzeri	39	9,5
	Toplam	411	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	349	84,9
	Lisansüstü	62	15,1
	Toplam	411	100,0
Okul Türü	İlkokul	215	52,3
	Ortaokul	196	47,7
	Toplam	411	100,0
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	47	11,4
	Sınıf öğretmenliği	144	35,0
	Branş öğretmenliği	220	53,5
	Toplam	411	100,0
Kadro Durumu	Ücretli öğretmen	69	16,8
	Sözleşmeli öğretmen	95	23,1
	Kadrolu öğretmen	247	60,1
	Toplam	411	100,0
Sınıf Mevcudu	10-20	66	16,5
	21-25	47	11,8
	26-30	83	20,8
	31-40	147	36,8
	41 ve üzeri	57	14,3
	Toplam	400	100,0
Öğretmen sayısı	1-20	48	11,7
	21-41	113	27,5
	42-61	122	29,7
	62 ve üzeri	128	31,1
	Toplam	411	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Demografik değişkenleri (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı) belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ): Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiş olan içsel (1, 4, 7, 10, 13, 16, 17 ve 18), dışsal (2, 5, 8, 11 ve 14) ve yönetsel (3, 6, 9, 12 ve 15) olmak üzere üç boyuttan ve 18 maddeden oluşan ÖMÖ kullanılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,74'tür. Boyutların Cronbach alpha iç tutarlık sayısı içsel boyut 0,81, dışsal boyut 0,72 ve yönetsel boyut 0,70 şeklindedir. Ölçek Konya ili merkez okullarında görev yapan 360 ilkokul ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplama seçeneği beşli likert şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında iç güvenirlik katsayısı kabul edilebilir düzeydedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Okul İklimi Ölçeği (OİÖ): Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer tarafından 2018 yılında geliştirilen OİÖ kullanılmıştır. Ölçek beş boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar: "Demokratiklik ve Okula Adanma (1, 2, 3, 4, 5 ve 6)", Liderlik ve Etkileşim (7, 8, 9, 10, 11 ve 12)", Başarı Etkenleri (13, 14, 15 ve 16), Samimiyet (17, 18 ve 19) ve Çatışma (20, 21, 22 ve 23) boyutları olarak belirtilmektedir. Tersten puanlanan maddeler şu şekildedir: 20, 21., 22. ve 23. maddeler olarak belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 2021 yılında MEB'e bağlı okullarda ölçekler çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Ölçekler okul müdürleriyle görüşüldükten sonra okul müdürleri aracılığıyla okul whatsapp gruplarında bağlantı linki paylaşılmış ve gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Okullara tek tek gidilerek link öğretmenlerin e-posta adresine de gönderilmiş ve öğretmenlere rica edilerek gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış olup gizlilik ilkesine uyulacağı ayrıca belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ve yorumlanmasında SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde demografik değişkenlerin frekans yüzde tablosu oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilip dağılımın normal olduğuna karar verilmiş ve parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin ÖMÖ ve OİÖ alt boyutlarına verdikleri cevaplarda betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalar için t-test ve ANOVA ve ilişki analizleri için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında ilişki bulunmuş ve ilişkinin düzeyi için basit regresyon analizleri kullanılmıştır.

411 kişiye uygulanan ölçeğin güvenirlik için yapılan testler sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) "İçsel Motivasyon" boyutu için 0,87, "Dışsal Motivasyon" boyutu için 0,70, "Yönetmel Motivasyon" boyutu için 0,75. Ölçeğin toplam boyutu için hesaplanan değeri ise 0,93 şeklindedir. Demokratiklik ve okula adanma boyutu için 0,90, liderlik ve etkileşim boyutu için 0,93, başarı etkenleri boyutu için 0,82, samimiyet boyutu için 0,87, çatışma boyutu için 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için bulunan değer ise 0,94'dir. Bulunan bu değerler OİÖ ve ÖMÖ'nin 0,71-0,99 aralığında olması nedeniyle yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğretmen Motivasyonu Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
İçsel Motivasyon	3,76	0,75
Dışsal Motivasyon	3,67	0,68
Yönetmel Motivasyon	3,68	0,71
Toplam	3,71	0,67

Tablo 2'de öğretmenlerin öğretmen motivasyonu ölçeğine verdikleri yanıtlar analiz edilerek toplam ÖMÖ genel puanları ve alt boyutlarının puanlarına ait ortalamalar bulunmuştur. En yüksek puan ortalaması içsel motivasyon alt boyutunda bulunmuştur. En düşük puan ortalaması ise dışsal motivasyon alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet, Eğitim Durumu, Okul Türü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Bulguları

Boyut/Değişken	Cinsiyet		Eğitim Durumu		Okul Türü	
	t	P	t	P	T	P
İçsel Motivasyon	-0,472	0,637	6,973	0,009*	0,412	0,521
Dışsal Motivasyon	-0,728	0,467	2,197	0,139	2,088	0,149
Yönetmel Motivasyon	-1,581	0,115	3,595	0,059	0,065	0,800

Toplam	-0,897	0,370	5,158	0,024*	0,631	0,427
--------	--------	-------	-------	--------	-------	-------

ÖMÖ ile alt boyutlarının eğitim durumuna göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t –test i sonuçlarına göre; ÖMÖ geneli ile içsel motivasyon alt boyutu eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Lisans mezunlarının toplam motivasyon ve içsel motivasyon puanları lisansüstü mezunlarının toplam ve içsel puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. OİÖ ve alt boyutlarının branş, kadro durumu, sınıf mevcudu, öğretmen sayısına ve kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: ÖMÖ ve Alt Boyutlarının Branş, Kadro Durumu, Sınıf Mevcudu, Öğretmen Sayısı ve Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut/Değişken	Branş		Kadro Durumu		Sınıf Mevcudu		Öğretmen Sayısı		Kıdem	
	F	P	F	P	F	P	F	p	F	p
İçsel Motivasyon	2,252	0,107	4,588	0,011*	1,844	0,120	0,440	0,724	4,596	0,001*
Dışsal Motivasyon	3,931	0,020*	7,559	0,001*	1,398	0,234	3,930	0,009*	5,097	0,001*
Yönetmel Motivasyon	2,549	0,079	2,450	0,088	3,051	0,017*	1,270	0,284	4,124	0,003*
Toplam	3,035	0,049*	5,104	0,006*	1,915	0,107	1,399	0,243	4,974	0,001*

ÖMÖ ile alt boyutlarının branş, kadro durumu, sınıf mevcudu, öğretmen sayısı ve kıdeme göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Kıdeme göre ortalamaları incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). TUKEY testi sonuçlarına göre, içsel ve dışsal motivasyon boyutunda 1-5, yönetmel motivasyon alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Branşa göre ortalamaları toplam motivasyon ile dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). TUKEY testi sonuçlarına göre, toplam motivasyon ve dışsal motivasyon için; branş öğretmenlerinin toplam motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyi sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kadro durumuna göre ortalamaları toplam motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutlarında farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). TUKEY testi sonuçlarına göre ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin puanları kadrolu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Sınıf mevcuduna göre ortalamaları yönetmel motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Sınıf mevcudu 21-25 olan öğretmenlerin yönetmel motivasyon düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmen sayısına göre ortalamaları dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Öğretmen mevcudu 1-20 ve 21-41 olan okulların dışsal motivasyon düzeyi mevcudu 62 ve üzeri olan okullardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul İklimi Boyutları	$\bar{X}$	SS
Demokratiklik ve Okula Adanma	3,92	0,7
Liderlik	3,89	0,9
Başarı Etmenleri	3,94	0,7
Samimiyet	3,72	0,7

Çatışma	3,57	0,9
Toplam	3,83	0,8

Tablo 5'te öğretmenlerin OiÖ'ne verdikleri yanıtlar analiz edilerek okul iklimi toplam ve alt boyut puanlarına ait ortalamalar bulunmuştur. Bu durumda uygulama yapılan okullarda öğretmenlerin okul iklimi algısının en yüksek başarı etmenleri alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyet, Eğitim Durumu, Okul Türü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Bulguları

Boyut/Değişken	Cinsiyet		Eğitim Durumu		Okul Türü	
	t	P	t	P	t	P
Demokratiklik ve Okula Adanma	-0,354	0,723	7,568	0,006*	0,290	0,590
Liderlik ve Etkileşim	-2,257	0,025*	3,288	0,071	1,386	0,240
Başarı Etmenleri	-0,684	0,494	5,735	0,017*	4,456	0,035*
Samimiyet	-1,031	0,303	1,444	0,230	1,014	0,315
Çatışma	-0,756	0,450	1,735	0,188	0,801	0,371
Toplam	-1,405	0,161	5,969	0,015*	0,253	0,615

Tablo 6'da öğretmenlerin cinsiyete, eğitim durumuna ve okul türüne göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Liderlik ve etkileşim alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarı etmenleri alt boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin düzeyi ortaokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. OiÖ geneli ile demokratiklik ve okula adanma, başarı etmenleri alt boyutunda lisans mezunlarının okul iklimi algıları lisansüstü mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

OiÖ ile alt boyutlarının kıdem, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: OiÖ ve Alt Boyutlarının Kıdem, Kadro Durumu, Sınıf Mevcudu ve Öğretmen Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut/Değişken	Kıdem		Kadro Durumu		Sınıf Mevcudu		Öğretmen Sayısı	
	F	P	F	P	F	P	F	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	4,282	0,002*	5,609	0,004*	1,647	0,162	3,640	0,013*
Liderlik ve Etkileşim	4,414	0,002*	4,964	0,007*	3,067	0,017*	1,164	0,323
Başarı Etmenleri	6,664	0,000*	2,118	0,122	3,420	0,009*	0,464	0,708

Samimiyet	1,290	0,273	0,464	0,629	1,790	0,130	0,229	0,876
Çatışma	4,677	0,001*	2,814	0,061	1,396	0,235	1,650	0,177
Toplam	6,135	0,000*	4,548	0,011*	2,663	0,032*	1,414	0,238

Tablo 7’de kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısına göre öğretmenlerin okul iklimi düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. TUKEY testi sonuçlarına göre, OiÖ geneli ve tüm alt boyutlarda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması en yüksektir. Branşa göre en yüksek ortalamalar ücretli öğretmenlerin lehine bulunmuştur. OiÖ geneli ve liderlik ve etkileşim ile başarı etmenleri alt boyutlarında sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. TUKEY testi sonuçlarına göre, 21-25 ve 41 ve üzeri mevcudu olanların okul iklim algısı en yüksek düzeyde bulunmuştur. Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda öğretmen sayısına göre öğretmen mevcudu 1-20 olan okulların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

ÖMÖ ve Alt Boyutlarının OiÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: ÖMÖ ve Alt Boyutlarının OiÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul İklimi	Demokratiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etmenleri	Samimiyet	Çatışma
Toplam	r	,755**	,722**	,719**	,648**	,558**	,291**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İçsel	r	,771**	,727**	,732**	,650**	,566**	,321**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dışsal	r	,633**	,619**	,589**	,544**	,524**	,215**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Yönetmel	r	,677**	,649**	,662**	,601**	,452**	,249**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**p<0.01

Tablo 8’e göre ÖMÖ geneli ve OiÖ arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul iklimi ve alt boyutlarının motivasyon üzerindeki etkisi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okul İklimi ve Alt Boyutlarının Motivasyon Üzerindeki Etkisi

Model		Standart Katsayılar	Olmayan	Standart Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
	Sabit	11,777	2,470		4,769	0,000
Motivasyon	Demokratiklik ve okula adanma	0,895	0,163	0,309	5,498	0,000
F=132,516; p<0,001	Liderlik ve etkileşim	0,915	0,106	0,390	8,650	0,000
R ² =0,621	Başarı etmenleri	0,451	0,234	0,097	1,925	0,055
	Samimiyet	0,646	0,233	0,115	2,777	0,006

Çatışma	-0,116	0,110	-0,035	-1,055	0,292
---------	--------	-------	--------	--------	-------

Bağımlı Değişken: Motivasyon

Tablo 9’da yapılan regresyon modeli sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır ($F=132,516$; $p<0,001$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama oranı %62,1’dir ($R^2=0,621$). Model içindeki değişkenlerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim ve samimiyet düzeyleri motivasyon düzeyi pozitif yönde yordamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki ve cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri araştırma sonuçlarına bakıldığında yüksek düzeyde bulunmuştur. Satan (2021), Gürlü (2020) ve Güneş’in (2021) araştırma sonucu bu araştırma ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre en yüksek puan ortalaması motivasyon genel boyutunda ve içsel motivasyon alt boyutunda bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel motivasyonunun dışsal motivasyona göre daha yüksek düzeyde çıkması öğretmenlerin herhangi bir dışsal etkiye gerek kalmadan kendi içsel süreçleri ile güdülenebildiğini göstermektedir. Çalışanların örgüt içindeki motivasyonlarını arttırmak için hem içsel hem dışsal motivasyon unsurlarından yararlanmak gerekmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Herzberg’in (1968) Çift Faktör kuramındaki gibi içsel ve dışsal faktörlerin birlikte işe koşulması gerçek verim ve motivasyonu sağlayabilir.

Öğretmenlerin motivasyonları kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyonunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Güler (2017) ve Güneş (2021) de aynı sonuca ulaşmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise yönetsel alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyinin en yüksek çıkmasının nedeni mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan ve üniversitede öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirilme fırsatı, mesleğin henüz olumsuz yönleriyle ilgili deneyim yaşanmamış olması ve teknolojinin kullanımıyla ilgili daha donanımlı olmaları ile açıklanabilir. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ilk sıralarda çıkmasının nedeni olarak o yaş grubu öğretmenlerin mesleğe başladığı sıralarda öğretmenlik mesleğinin daha itibar gören bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlik mesleğine verilen önem ve duyulan saygı gün geçtikçe azalmaktadır (TEDMEM, 2014).

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından motivasyon düzeyleri değerlendirildiğinde motivasyon genel ve alt boyutların hepsinde eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı görülmektedir. Polat (2018), Kurt (2013) ve Bedak (2020) da eğitim durumu değişkeninde ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lehine olan benzer bir bulguya ulaşmıştır. TEDMEM (2014) ve Ertuğrul (2021) lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyini lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça eğitimle ilgili daha çok beklenti içine girmeleri ve eğitimin niteliğini daha fazla sorgulamaları dolayısıyla farkındalık düzeyleri yükselmesi sonucunda eğitim sistemindeki aksaklıkları daha iyi gözlemleyebilmeleri sonucunda motivasyonlarının düşmesi şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sistemdeki liyakatsiz uygulamalar sonucunda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin uğradığı hayal kırıklığı ile meslekte motivasyonlarının azalmasına sebep olduğu düşünülebilir. Bu nedenle çalışanlara daha fazla özerklik verilmesi bu kişilerin beklentilerinin dikkate alınması bu kişilerin motivasyon sürecinde daha olumlu etkiler oluşturacaktır.

Okul türü değişkeni öğretmenlerin görüşlerine göre yönetsel motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ertuğrul (2021) ve Bakkal ve Radmard (2020) benzer sonuca ulaşmıştır. Okul türü değişkeninde hitap edilen öğrenci grubunun yaşı düştükçe öğretmen motivasyonunun arttığı gözlenmiştir. Bu durumun sebebi yaşça küçük öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlılığı ve sevgisiyle açıklanabilir. Küçük yaştaki öğrencilerin öğretmenine daha fazla bağlanıp öğretmenini kendi anne babasının yerine koymasından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkeni öğretmenlerin görüşlerine göre motivasyon genel boyut ve dışsal alt boyutta anlamlı farklılık göstermiştir. Motivasyon düzeyi en yüksek okul öncesi öğretmenlerinde bulunmuştur. Güneş (2021) de en yüksek motivasyon düzeyini okul öncesi öğretmenlerin lehine bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunun yüksek çıkmasının nedeni meslekleri itibarıyla çocuksu taraflarını kaybetmeyip işini severek yapmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Kadro durumu değişkeni öğretmenlerin motivasyonunda anlamlı farklılık göstermiştir. Motivasyonda en yüksek puan ortalamasına sahip olan kadro grubu ücretli öğretmenlerdir. Daha sonra sözleşmeli öğretmenler ve kadrolu öğretmenler sırası izlemektedir. Kadro durumu iyileştikçe motivasyon düzeyinin azaldığı gözlenmektedir. Argon (2011) da yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış ve motivasyon boyutundaki en yüksek puanı ücretli öğretmenler almıştır. Ücretli öğretmenlerin motivasyon düzeyinin sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek çıkması Maslow'un (1981) ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklanabilir. Ücretli öğretmenlerin henüz atanamamış olması ve bulundukları kurumda geçici olmaları okulda çalışmayı daha değerli hale getiriyor olabilir. Karşılanmayan ihtiyaçlar bireyi güdülemeye devam eder.

Öğretmen sayısı değişkeni sadece dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. 21-40 öğretmen sayısına mevcut olan okullarda çalışan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyi en yüksek çıkmıştır. 62 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda ise dışsal motivasyon düzeyi en düşük çıkmıştır. Araştırma bulguları sayıya göre doğrusal bir artış ya da azalış göstermemektedir; fakat çok fazla öğretmen sayısına sahip olan okullarda öğretmenlerin motivasyonunun azaldığı gözlenmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen sayısı arttıkça samimi ilişkilerin azalması ve gruplaşmaların artması gösterilebilir.

Öğretmenlerin okullarının iklimini algılama düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin öğretmenler okullarını yüksek düzeyde olumlu algılamaktadır. Çiner (2021), Yüner (2018) ve Canlı (2016) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Okul iklimi alt boyutlarında en yüksek puanı başarı etmenleri alt boyutu almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını arttırmak için gayret gösterdikleri ve öğrencilerinin başarıları için destek oldukları sonucuna ulaşılabilir. En yüksek ortalamanın başarı etmenleri boyutunda çıkması öğretmenlerin genel olarak akademik ve mesleki başarıya önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul iklimi algısının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, okul ikliminin yalnızca liderlik boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Ulaşılan sonuca göre kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri gösterdiğini düşünmekte ve okul müdürü ile erkek öğretmenlere göre daha etkili iletişim kurabilmektedir. Canlı (2016) ve Çiner (2021) de kadın öğretmenlerin okul iklimi algısına yönelik puan ortalamalarını erkek öğretmenlerden daha fazla bulmuştur. Kemer (2021) ve Şentürk (2018) ise farklı olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Okul iklimi algısının kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde kıdem değişkeninde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre en olumlu okul iklimi algısı en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdeme daha sonra 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerde bulunmuştur. Aydoğan (2019) ve Bakkal ve Radmard (2020) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. En düşük okul iklimi algısı ise 11-15 kıdeme sahip öğretmenlerde bulunmuştur. Öğretmenlerde 11-15 kıdem hem motivasyonda hem okul iklimi algısında en düşük kıdem olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığı genellikle aile hayatının en yoğun olduğu, öğretmen çocuklarının ilgiye en çok ihtiyaç duyduğu zaman olarak düşünülebilir. İş aile çatışmasının okuldaki algıyı da olumsuz etkilediği düşünülebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi algısının en yüksek çıkma nedeni ise okul yöneticisinin o kıdem grubundaki öğretmenlere tecrübeleri nedeniyle mesleğinde daha fazla özerklik tanımasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul iklimi algısının eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık çıkmıştır. En yüksek puan lisans mezunu olan öğretmenlerde bulunmuştur. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimi algısı lisans mezunu öğretmenlerin algısına göre daha düşük çıkmıştır. Bu araştırma bulgusuna dayanarak eğitim seviyesi yükseldikçe okul iklimi algısının daha olumsuz algılandığı söylenebilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi ile okuldaki ve okul yöneticilerinden beklentilerinin artması ile açıklanabilir. Karadağ 'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğrenim düzeyi yükseldikçe okul içindeki moral düşmekte ve okulun mevcut şartları ile ilgili memnuniyetsizlik artmaktadır.

Okul iklimi algısının okul türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin başarı etmenleri boyutunda okul iklimi algısı daha yüksek çıkmıştır. İlkokullarda ortaokullardan daha olumlu bir okul iklimi algısı olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul

öğretmenlerine göre öğrenciyi ve ailesini daha iyi tanınması ve öğrencinin başarısı ile daha yakından ilgilenmesi nedeniyle böyle bir farklılık çıkmış olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlara Şenel ve Buluç (2016), Selçuk (2016) ve Bakkal ve Radmard (2020) da ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı kadro durumu değişkenine göre incelendiğinde okul iklimi genel ve demokratiklik ve okula adanma ile liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek okul iklimi algısı ücretli öğretmenlerde, en düşük okul iklimi algısı ise kadrolu öğretmenlerde bulunmuştur. Ücretli öğretmenler okulunu daha demokratik algılamakta ve okul yöneticisini lider olarak görmektedir. Bu durumun nedeni ücretli öğretmenlerin iş güvencesi sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre daha düşük durumda olması, ücretli öğretmenlerin işini kaybetme korkusu ve kendini kanıtlama çabası olabilir. Ücretli öğretmenin işine gelecek sene de devam edebilmesi için okul yönetimi, öğretmenler ile velilerin memnuniyeti ve iletişimi önemli bir unsurdur. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur: Köksal'a (2018) göre kadrolu öğretmenler okul yöneticisinin davranışlarını ücretli öğretmenlere göre daha fazla kısıtlayıcı bulmaktadır ve yine kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre öğretmen davranışlarını daha fazla umursamaz olduğunu düşünmektedir.

Okul iklimi algısının sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul iklimi genel boyut ile liderlik alt boyutunda 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip okullardaki okul iklimi puanları en yüksek düzeyde bulunmuştur. Başarı etmenleri alt boyutunda ise 21-25 sınıf mevcuduna sahip okullarda okul iklimi algısı daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf mevcudu çok fazla olmayan sınıflarda başarının artması daha beklenen bir durumdur. Alkeveli (2021) farklı olarak sınıf mevcudu ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Okul iklimi algısının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık demokratiklik ve okula adanma alt boyutlarında çıkmıştır. En yüksek ortalama 1-20 öğretmen sayısında, en düşük ortalama 62 ve üzeri öğretmen sayısına sahip olan okullarda görülmektedir. Öğretmen sayısı ile olumlu okul iklimi arasında negatif doğrusal bir ilişki gözlenmektedir. Bu durum okullarda öğretmen sayısı arttıkça olumlu algılanan okul iklimi algısının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Şentürk (2018) ve Ada (2020) da benzer sonuca ulaşarak okul iklimi algısını öğretmen sayısı fazla okullar aleyhine bulmuş ve öğretmen sayısı arttıkça okuldaki çatışmanın da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Büyük ve kalabalık okullarda öğretmenler arasındaki samimi ilişkilerin, demokratik uygulamaların ve okula adanmanın azaldığını düşündürmektedir. Örgütlerdeki grup sayısının artması farklı ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlarken gruptaki üye sayısının çok fazla artması grubun yönetilmesini ve kontrolünü güçleştirmektedir. Büyük gruplarda grup içi kararların alınmasında zorluklar yaşanmakta ve grup içi birlik bütünlük azalmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2010).

Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile okul iklimi algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişkiye içsel motivasyon alt boyutu ile okul iklimi boyutu arasında ulaşılmıştır. En düşük ilişki ise dışsal motivasyon alt boyutu ile çatışma alt boyutu arasında görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonucu Selçuk (2016) ve Bakkal ve Radmard (2020) araştırmaları da desteklemektedir. Okul iklimi ve alt boyutlarının motivasyon düzeyi üzerindeki etkisinin; Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim ve samimiyet düzeyleri motivasyon düzeyi pozitif olarak etkilemektedir. Çatışma ve başarı etmenleri alt boyutlarının ise motivasyon üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Okul ikliminin motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri okul iklimi algılarını etkilemektedir.

KAYNAKLAR

- Accariya, Z., & Khalil, M. (2016). The relations between management style, work motivation and feeling of stress among the arab school community. *Creative Education*, 7(14), 1995-2010.
- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altınışık, S., & Aras, Ç. (2005). İnsan kaynakları yönetiminde motivasyon ve eğitim örgütleri uygulama yeri okullara ilişkin örnek bir çalışma. *14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 142-1). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Çağlayan, P. E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status/Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 100-116.
- Çelik, M. V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Eren, Z. (2019). Investigation of safety and supportive school climate in schools according to various variables. *European Journal of Education*, 11(5):56-80.
- ERG. (2017, Eylül). *Eğitim İzleme Raporu: 2017-2018*. Eğitim Reformu Girişimi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden alındı
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güleryüz, D. G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46 (1), 53-62.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Karadağ, A. C. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çalikkaleli, Ö. ve Ayram, A. (2014). Devlet liselerinde okul büyüklüğü ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 1300-1337.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: NobelYayın Grubu.

- Kemer, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Köksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A. (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları*. Eğitim İzleme Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/> adresinden alındı.
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and Personality*. Prabhat Prakashan.
- Maşeroğlu, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- MEB, M. E. (2021). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2020-2021*. 08/09/2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 sayfasından erişilmiştir.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2020). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (s. 67-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TEDMEM. <https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi> adresinden alındı
- Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: The co-existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 14-28.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çev. A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 18. 01.2023	<i>Kabul:</i> 25.05.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Avcı, İ., Oğuz Canol, E., Kaya, F. & Kocaman, B. (2023). Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (2), ss. 68-81.		

RURAL NEGLECT AND MODERNIZATION IN TÜRKİYE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

PhD Candidate, Hasan GÖNDER

University of Szeged, Doctoral School of History

Department of Contemporary and Comparative History

hasangonder001@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7327-1408

Abstract

The modernization process in Türkiye involved political, economic, and social changes, with urban transformation as a key element. However, neglect of rural areas hindered overall progress, influenced by historical and political factors. Early modernizers viewed rural areas as traditional and lacking progress, resulting in urban areas receiving the focus of urbanization, industrialization, and Western technologies. The dispersed structure of rural areas made it difficult for the government to provide essential services and disseminate new ideas. The article analyzes challenges in rural areas, including the land tenure system, social and economic circumstances of villagers, and the issue of education. It also evaluates the role of educational institutions in rural areas during the Ottoman Empire and the early Republic. The study concludes that neglecting rural areas hindered Türkiye's modernization and highlights the need to address the unique needs and potentials of rural communities.

Keywords: Türkiye, modernization, rural areas, historical context.

INTRODUCTION

Despite the passage of a century since the establishment of the modern Turkish state, the country has yet to fully achieve its modernization goals. The modernization process in Türkiye is a complex and intricate one, involving a range of political, social, and economic factors that have contributed to the incomplete nature of this process. Therefore, this study aims to focus specifically on the factors responsible for the flawed nature of the modernization process in Türkiye. These factors are primarily linked to the rural areas of the country, which represent a significant portion of the population, and the perspective of early modernizers towards these regions. Early modernizers in Türkiye considered rural areas to be backward and traditional, with limited prospects for economic or social development. Consequently, the founders of the Turkish state directed their efforts exclusively towards urban areas, with the aim of modernizing, industrializing, and spreading Western values and technology. As a result, the state failed to provide basic services to the vast rural population, which hindered the modernization process and resulted in the empowerment of rural notables who resisted the country's modernization efforts. Although the actors who hindered the modernization process have changed throughout Turkish history, the issue of insufficient rural development and resistance to modernization remains a challenge for the country.

This paper aims to enhance the comprehensive understanding of the obstacles that hindered the modernization of Türkiye by providing relevant information and data. The paper is structured into four sections. Firstly, the article analyzes the significance of land order in rural areas and its impact on the villagers. Secondly, it examines the social, economic, and cultural circumstances of the rural population. Thirdly, the paper explores the role of education in rural areas during the Ottoman Empire and the early republic until 1930, and scrutinizes the extent to which educational institutions contributed to rural modernization and education levels. Lastly, the paper investigates the reasons behind the lack of reform initiatives in rural Türkiye until 1935, following the proclamation of the republican regime.

METHOD

This study employs a mixed-methods historical research approach, incorporating both qualitative and quantitative methods. The primary data source consists of approximately 50,000 pages of documents obtained from İsmail Hakkı Tonguç's personal archive, with only 15% of the relevant documents being carefully examined and utilized. The documents in Tonguç's archive are of significant scientific importance for investigating rural modernization. The study also conducts a critical review of existing research on the topic, evaluating the arguments presented by scholars in the literature.

This study employs historical research methods, specifically document analysis and content analysis, as per McDowell's definition of historical research as a systematic investigation of the past through meticulous examination of relevant source materials to distinguish factual narratives from fictionalized accounts (McDowell, 2002). Document analysis is a qualitative research technique used to evaluate both electronic and physical documents, interpreting their meaning and extracting relevant information. Content analysis, on the other hand, is employed to thoroughly scrutinize the data, identifying patterns, themes, biases, and meanings, following the approach outlined by Carley (1990).

FINDINGS

Land Order in Rural Areas and the Rising Power of Landlords

Within the context of the Ottoman Empire, the land ownership structure was classified into two categories: lands owned by individuals and lands owned by the Sultan (Uzunçarşılı, 1994). Individual lands were further divided into Öşriyye and Harajiye. Öşriyye denoted lands that were originally owned by local Muslims prior to conquest, lands acquired by those who converted to Islam after the conquest, or lands where Muslims were settled in conquered regions. An important feature of Öşriyye lands was that Muslim workers possessed complete ownership rights, including the ability to sell, divide based on Islamic inheritance law, and dispose of the land as desired. Furthermore, landowners were obliged to pay one-tenth of their crops as taxes to the empire on an annual basis (Cin, 2016).

Conversely, Harajiye referred to lands in conquered territories that were not forcibly taken from non-Muslim owners. According to İsmail Cem, the designation of Harajiye lands aimed to mitigate potential uprisings that could arise from land seizure, and to garner the support of non-Muslim populations to maintain stability in these regions (Cem, 2017). Cultivators of Harajiye lands enjoyed similar rights to those in Öşriyye lands, with the ability to manage the land as they saw fit. On the other hand, lands owned by the Sultan were known as miri lands and encompassed the majority of the empire's territory. These lands were bestowed as feoff to individuals deemed valuable in warfare, known as Timariots. However, the land itself did not become the property of the feoffee, but rather they were granted the right to collect specific taxes from the cultivators. In exchange for this right, Timariots were obligated to participate in wars and provide a certain number of cavalry when expeditions were launched (Aysu, 2020). The entire system of land ownership in the Ottoman Empire was commonly referred to as the timar system.

Alaattin Aköz posited that the timar system had a positive impact on the growth and expansion of the Ottoman Empire until the 16th century. This was primarily due to its ability to establish a connection between villagers and the land, effectively addressing two major challenges faced by the empire. Firstly, the system ensured that villagers remained in their rural communities, thereby allowing for better control and governance. This was particularly significant considering that approximately 90% of the population lived in rural areas during the 16th century, as documented by available data. Secondly, the timar system also served as a means of recruitment for the empire's military, providing the necessary soldiers for its campaigns (Aköz, 2014). It was not until the mid-16th century that a feudal structure began to emerge in the Ottoman Empire, as highlighted by İsmail Cem, who identified 1550 as a pivotal year in this regard. According to Cem, the changing nature of land ownership led to the rise of landlords, resulting in the erosion of the timar system (Cem, 2017). The origins of this situation merit detailed elucidation.

The Ottoman Empire faced significant financial challenges, particularly during the later period of Suleiman the Magnificent's reign. The increasing deficit in the empire's treasury prompted the adoption of a new revenue source: land income. However, as previously mentioned, only a portion of this income was collected by the empire, with a significant portion being appropriated by the Timariots. Scholar Alan Palmer argues that the empire's financial difficulties were one of the contributing factors to its decline. In fact, during this period, the number of textiles produced in the city of Manchester alone surpassed that of the entire Ottoman Empire, underscoring the magnitude of the economic disparity (Palmer, 2011). This new situation led to a deviation from the established land ownership order and a change in its purpose.

Under the new order, the tax collectors (mültezim), who managed the land, first paid the rental fee (expected taxes from villagers) to the empire, and then collected taxes independently. Consequently, the empire sought to safeguard a critical resource by renting out the land income that was previously granted to the Timariots, while

the mültezim, acting as contractors, amassed wealth by often demanding exorbitant taxes from villagers. As a result, the Timariots were marginalized, and the villagers were left at the mercy of the mültezim, whose primary aim was to maximize profits (Cem, 2017). This situation led to the exploitation of villagers, as the empire itself inadvertently created a feudal structure and facilitated the rise of a new class of landlords and beys. The mültezim, who gained immense power during a period of weakness for the empire, wielded unchecked authority in rural areas. Villagers, who had previously enjoyed protections and freedoms under the timar system, found their rights and liberties eroded with the transformation of the system. Moreover, the demanding working conditions and high taxes imposed by the mültezim forced villagers to incur debts with agricultural usurers that often resulted in the loss of their land and property, ultimately leaving their villages (Barkan, 1964). Meanwhile, the landlords and beys swiftly accumulated wealth, establishing dominion over the villagers and appropriating the lands as their private property (Tonguç, 2020).

Contrary to İslamoğlu's claim of a fair economic order in the Ottoman Empire, historical evidence suggests the absence of effective mechanisms to protect the rights of villagers, particularly from the 16th century onwards when the mültezim gained power. İslamoğlu's proposition that villagers were expected to rebel and seek justice against injustice is refuted by events such as the Celali Rebellions, where villagers were often manipulated by dominant powers for their own interests, given the fragmented structure of rural communities (İslamoğlu, 2018). Hence, İslamoğlu's argument lacks validity in this regard. According to Kartekin, the condition and circumstances of villagers were dire even prior to the republican era, as the empire itself weakened their socio-economic status (Kartekin, 1973). Furthermore, I contend that the plight of villagers did not significantly improve even after the proclamation of the republic. It would be misleading to assume that the landlords and beys, who held authority over rural lands for almost four centuries, would relinquish their power with the establishment of the Republican regime in 1923. While 1923 marks a significant milestone signifying the commencement of modernization efforts in the newly formed Türkiye, these endeavors were primarily focused on urban areas, leaving rural regions, where the majority of the population resided, at the mercy of the landlords and beys.

Social, Economic and Cultural Condition of Villagers

The purpose of this section is to provide an in-depth analysis of the lifestyles, family structures, traditions, beliefs, and economic conditions of the villagers. Despite certain minor differences in comparison to the imperial period, which were noted, these differences did not significantly alter the lives of rural communities in either positive or negative ways. Therefore, these two periods are examined in conjunction. This approach is employed to highlight the absence of noticeable changes or improvements in the lives of villagers, even during the initial 20-year period of the republic.

Family Structure in the Village

The existence of a rigid patriarchal social structure in rural villages can be traced back to the era of the Ottoman Empire and persists to this day. This notion is evident across various aspects of village life. For instance, historical data from the Devlet İstatistik Enstitüsü reveals that the literacy rates of villagers, as documented in the 1935 census, were significantly low, with only 17.27% of males and a mere 4.21% of females reported as literate (Devlet İstatistik Enstitüsü, 1973). The limited education of women in rural areas can be attributed to the prevailing patriarchal norms that prioritize male education (Baykurt, 2019).

Another illustration of the patriarchal social structure is the fact that women were excluded from the Ottoman census, where only men and animals were counted to determine taxation (Cem, 2017). This exclusion of women from official records underscores their marginalized status in society. Nevertheless, despite their disadvantaged position, women in villages shoulder significant responsibilities within the family unit. They are expected to care for and raise children, provide for the family's food and clothing needs, manage household chores, tend to animals, and assist their husbands in agricultural work. Moreover, women are often expected to bear multiple children. In contrast, men, considered as the head of the family, primarily engage in agricultural tasks and may join the Ottoman army during times of war (Tonguç, 2020). Thus, despite the heavier burden of responsibilities on women, their societal role is not considered equal to that of men.

Scholars such as Tütengil have observed that the status of women differs in urban and rural contexts. Although the principles of gender equality in rights and duties were proclaimed during the establishment of the republic, these ideals were not effectively implemented in rural areas (Tütengil, 1966). Furthermore, children in villages are often expected to contribute to family livelihoods from a young age, foregoing formal education (Tonguç,

2020). Despite the introduction of compulsory primary education for children during the Ottoman Empire, as initiated by Mahmud II in 1869, many families in rural areas chose to prioritize household and agricultural work over education for their children (Kirby, 2018).

Tradition and Religion in the Village

In rural areas, it is crucial to highlight the significance of indigenous traditions and laws, which are shaped and enforced by influential actors such as imams, landlords, and beys, who have long been instrumental in maintaining the existing social order. These actors have actively safeguarded the status quo in villages and have displayed strong resistance against any attempts or individuals seeking to challenge it (Tonguç, 2008). An example of this resistance to change can be seen in the destruction of the Taqi ad-Din Observatory, established in 1575 as the first significant and modern observatory in the Ottoman Empire. Under the management of esteemed scientist Takiyüddin, the observatory was deliberately destroyed in 1580 by a cannon shot from the sea (Ünver, 1969). This destruction was incited by a fatwa issued by Shaykh Al-Islam Kadızade Ahmet Şemsettin, which declared that attempting to make astronomical observations would bring misfortune and disaster. Similar instances have been documented in other regions, where attempts at progress were met with devastation, as prescribed by the fatwa (Gökdoğan, 1940). Furthermore, imams have been known to vehemently oppose innovation proposals in order to protect their own authority and resist change. Proponents of innovation have been accused of infidelity and subjected to various forms of punishment, as imams strive to maintain their established status against any challenges. For instance, a skilled artisan named Emin managed to bring water to a water-scarce village through his individual efforts. However, the local imam, Niyazi Hodja, prophesied in a dream that angels were displeased with Emin's work and that it would bring dire consequences to the village, claiming that water was malevolent. As a result, the villagers refrained from utilizing the much-needed water, swayed by the imam's words (Makal, 2019).

In summary, the imams, landlords, and beys, as influential actors in rural areas, actively safeguard the existing traditions and laws, and exhibit strong resistance to change and innovation. Their opposition to anything that challenges the status quo often results in hindering progress and development in rural communities, as proponents of change are branded as heretics and subjected to punishment. This resistance to change in rural areas is a notable aspect highlighted by Gedikoglu (1949).

Economic Situation of Villages and Villagers

In his research conducted in March 1946, Veli Demiröz examined the economic conditions of the inhabitants of Hasanoğlan village. The findings were subsequently published in the Journal of Village Institutes in its V-VI issues, providing insights into the internal socioeconomic structure of the village, with a specific focus on households and families.

"Hasanoğlan village, located 35 km east of Ankara, was found to have 271 households, which could be classified into five distinct economic categories:

- 1. 61 households had no property and relied on physical labor for their livelihood.*
- 2. 25 households owned land but were unable to fully cultivate it or had small plots. Due to limited resources and insufficient agricultural productivity, they earned a living through manual labor.*
- 3. 101 households cultivated their own land and were considered part of the middle class in terms of economic status.*
- 4. 54 households were slightly better off than the middle class, with comparatively higher land ownership, labor force, and equipment.*
- 5. Finally, 30 households in the village were classified as wealthy. Among them, 7 households operated grocery stores or engaged in business, while others possessed larger land holdings compared to other households." (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005).*

Makal (2019) notes that in situations where villagers do not have animals for plowing, they themselves engage in manual labor to carry out the agricultural tasks on their land, essentially serving as the "working animals" to cultivate the fields. Furthermore, according to a document obtained from Tonguç's archive and later published

in his book *Education in Village*, Tonguç visited a village market in 1937 and recorded the prices of products bought and sold in that market. Notably, locally produced goods by the villagers were sold at lower prices in the market, while products sourced from outside the village were sold at inflated prices. The following are examples of prices recorded in a market established in one of the sub-district centers in Central Anatolia, comprising solely of products and goods traded by villagers (Table 1).

Table 1: The Prices in the Village Market in 1937

Prices of some items sold by villagers		Prices of some important items that villagers bought from the same market	
Item	Kurus	Kilogram	Kurus
1 Chicken	20-30	1 Salt	6-7
1 Pullets	12-15	1 Gas oil	30-40
4 Eggs	5-6	1 Soap	35-40
1 Lamb	150-200	1 Sugar	33
1 Sheep	400-500	1 Meat	20-30
1 Goat	800-900		
1 Cow	1200-1500		
1 Ox	3000-4000		
Kilo		Pair	
Honey	45-50	1 Flat-heeled shoe for children	50-60
Molasses	12-20	1 Big Shoes	250-500
Oil	70-100		
Cheese	15-20		
Wheat	4-5		
Load		Meter	
1 Straw	30-40	1 Chintz	15-40
1 Wood	12-30	1 Cadis	80-100
1 Coal	80-90	1 Canvas	20-30

Source: Tonguç, 2008.

Based on the price data presented, it can be inferred that the villagers were forced to sell their products at prices below their actual value in order to afford the goods they needed. This unfavorable situation arose due to the villagers' limited access to the local market near their village, which was exploited by intermediaries who reaped substantial profits. The fact that villagers had to part with a valuable asset, such as a sheep or a goat, in order to purchase basic necessities like shoes, serves as a poignant indicator of this exploitative trend. The observed sales prices in the market failed to adequately protect the economic interests of the villagers, thus underscoring one of the major challenges faced in the economic livelihood of the village.

General Characteristics of Education in the Ottoman and Early Republican Period

Education accessibility in the Ottoman Empire was starkly unequal, with limited opportunities for various social classes. Notably, rural areas, villages close to cities, and even some cities and towns suffered from a lack of school education (Başgöz and Wilson, 1968). Merely a small fraction of the empire's population had the chance to attend school and complete their education. During the 1913-1914 academic year, it is estimated that approximately 600 thousand children were enrolled in schools, accounting for only a quarter of the school-age population in an empire with a total population of 20 million (Refet, 1925).

A closer examination of the educational institutions in the Ottoman period reveals that only two types of schools were widely prevalent across the empire: Madrasahs and Ottoman Elementary-Primary Schools. Ottoman Elementary-Primary Schools, also known as neighborhood schools, provided primary-level education, while Madrasahs offered an education at the secondary and higher education levels. Graduates of Madrasahs, known as the ulema, were considered the intellectual elite of Ottoman society. Both types of schools were supervised and managed by religious authorities in terms of curriculum and training (Başgöz and Wilson, 1968). Until the mid-19th century, these schools primarily focused on imparting religious education, aimed at shaping a generation that adhered to religious piety and obedience. The Qur'an was the main subject of instruction in these

schools, with limited emphasis on its meaning, and the schools were often situated in close proximity to mosques.

In rural areas, education was largely neglected during the Ottoman Empire, reflecting the empire's perception of villagers as primary sources of soldiers and taxes (Aydın, 2018). While primary schools were established in nearly all villages through imams who oversaw mosques, these schools predominantly provided religious education, with minimal emphasis on literacy. Lessons were commonly conducted in rudimentary spaces, such as barns or rooms adjacent to mosques (Akyüz, 2019), and teachers trained in urban-based teacher schools were often reluctant to serve in rural areas. This perspective was even mirrored in contemporary literature, such as the novel "The Green Night" by Reşat Nuri Güntekin (1998), which depicted teachers accepting assignments in rural areas as courageous individuals. Consequently, aspiring teachers for rural areas were often accepted without stringent conditions. Data from Akyüz for the year 1900 further substantiates this reality, indicating that there were only 15 active teacher schools in 15 provinces in rural areas, with a mere 32 teachers and 496 students enrolled (Akyüz, 2019).

İptidai Schools (School of new methods)

The advent of modernization efforts in the Ottoman Empire led to the establishment of a new kind of educational institution known as iptidai schools, in contrast to the traditional madrasahs and Ottoman Elementary-Primary Schools that were entrenched in religious influence and subject to the pressures of powerful madrasahs intent on preserving the status quo (Başgöz and Wilson, 1968). As the ruling elite sought to avoid direct confrontation with the entrenched madrasahs, a decision was made to create modern schools that would offer contemporary education. These new schools were affiliated with the Ministry of Education, while the primary schools remained under the purview of the Ministry of Pious Foundations.

Scholars have proposed various reasons for the establishment of these new schools. Başaran (1994) attributes it to the inadequacy of administration and lack of qualified teaching in the existing primary schools. Ergün (2000) suggests that reforming the traditional Ottoman elementary-primary schools was challenging due to their foundation ownership and resulting autonomy. On the other hand, Demirtaş (2007) argues that resistance from imams and conservative elements against any changes in the traditional schools necessitated the establishment of new schools. Contrary to previous researchers who suggested a single factor, it is possible to say that all these factors collectively contributed to the establishment of these institutions.

The coexistence of these new schools alongside traditional schools resulted in a dualistic education system, where institutions pursued contrasting approaches and ideologies. This dualism had profound and lasting effects on society, as it led to the upbringing of individuals with disparate mindsets who were disconnected from each other, as noted by Binbaşıoğlu (2006). Çelenk (2009) further contends that this duality in education not only hindered the planned modernization and societal progress, but also perpetuated the decline of madrasahs. This assessment is valid, and despite attempts to unify all educational institutions under a single system during the republican era to eliminate dualism, the influence of traditional educational institutions persisted in rural areas, impeding the complete realization of modernization in education.

In conclusion, the establishment of iptidai schools during the modernization efforts in the Ottoman Empire, alongside the traditional schools, resulted in dualism in education and had significant and enduring impacts on society. Multiple factors, including the need for reform in existing schools, the autonomy of foundation-owned schools, and resistance from conservative elements, contributed to the establishment of these new schools. Although efforts were made to eliminate this dualism during the republican era, the legacy of traditional educational institutions persisted in rural areas, hindering the full realization of modernization in education.

Law on Unification of all Educational institutions

Following the proclamation of the Turkish Republic, a significant change took place in the educational system as madrasahs were closed in 1924 and all educational institutions were consolidated under the Ministry of Culture, thereby bringing all religious, educational and training institutions under state control (Gök, 2007). The most prominent characteristic of the educational system during the Republican period was its strict centralization, as the government aimed to sever ties with the past and adopt a western-inspired model, thereby ending dual-education. However, despite the theoretical necessity of this policy, its practical implementation, particularly in rural areas, posed challenges. The dual-education system that had been in place for over 50 years had led to the

emergence of two distinct groups with different mentalities and lifestyles in society, which was also reflected in the newly established single-party regime. This resulted in the formation of two factions within the party: reformists, who advocated for continued reform efforts, and traditionalists, who sought to maintain the status quo and resist change (Baydar, 1976).

According to Uzunboyulu and Küçükamer (2015), the 1924 Law on the Unification of Education facilitated the removal of traditional elements from the educational system. This view is supported by Çelenk (2009), who argues that in the Ottoman period, the ministries of these two different worlds were always at odds with each other, and this contentious situation was resolved with the enactment of this law. The hostility between these two opposing institutions, from the ministries to the teachers and students affiliated with them, deepened the polarization within society. Vexliard and Aytaç (1964) assert that Atatürk legalized this law because he believed that dual-education would lead Turkish society towards servitude and misery. Kapluhan (2012) further claims that this law was a significant step towards the secularization and democratization of education. However, Dewey (1960) criticized the centralization of education, warning that it could pose a threat to democratic education.

Moreover, existing literature mainly focuses on the intra-party struggle between traditionalist and progressive forces and its negative impact on Turkish modernization. Scholars such as Lewis (1968) and Göksel (2015) argue that the infighting within the single-party system disrupted modernization efforts. Oya Baydar, Engin Tonguç, and Fay Kirby also assert that reform efforts failed to extend to rural areas due to the constant factional struggle within the party (Baydar, 1976). However, these accounts do not fully address the existence of societal groupings and polarization. In this study, it is argued that there were also distinct groupings within society, and the majority of rural residents aligned with traditionalists, which hindered the expansion of reform initiatives to rural areas. This is because reformists consistently encountered resistance in rural regions.

DISCUSSION

This section elucidates the reasons behind the neglect of rural areas by the new regime, taking into account the complex interplay of various factors. It should be noted that this decision is not attributable to a singular cause, but rather a confluence of multiple factors. Thus, this section thoroughly examines and analyzes the salient factors that have contributed to this decision.

These factors include the perpetuation of the previous order in rural areas, the dispersed and heterogeneous nature of rural areas, the economic challenges encountered by the new regime, and the unfavorable stance of rural notables in rural areas towards modernization efforts. Each of these factors will be meticulously scrutinized to gain a comprehensive understanding of their intricate effects.

The Perpetuation of the Previous Order in Rural Areas

Similar to many other states that underwent a transition from an imperial to a republican regime, Türkiye persisted in its pursuit of modernization without abating its efforts following the regime change. However, it is crucial to underscore that the architects of this change and transformation were individuals who had been socialized within the imperial order. This fact is noteworthy as these individuals encountered challenges in providing innovative solutions to the problems they faced, often relying on a "copy-paste" approach from the Western world, mirroring the practices of the imperial era. In terms of policies pertaining to rural regions, the new regime's approach between 1923 and 1935 exhibited similarities to the policies inherited from the Ottoman Empire. The rural regions were largely neglected by both the new regime and the Ottoman Empire, viewed primarily as sources of tax revenue and military conscripts (Aydın, 2018). This perception of villagers as individuals responsible for supporting the military formed the foundation for the new regime's approach towards rural areas, akin to the policy adopted during the imperial era.

The Dispersed and Heterogeneous Nature of Rural Areas

Another factor contributing to the neglect of rural areas in Türkiye is the significant diversity among the approximately 40,000 villages in terms of population size, structures, and needs. The absence of institutions specifically tailored to the realities of rural regions in areas such as education, health, and agriculture further exacerbated the issue (Tonguç, 1976). Teacher training institutes were established to prepare educators for densely populated areas, but they were ill-equipped to address the unique challenges of villages with populations of less than 400 inhabitants. Such villages accounted for around 7 million of the total population, and assuming

approximately 10% of the general population consisted of compulsory school-age children, the number of students in these villages would range from 5 to 40. Building schools in such villages and providing education to such a small number of students in separate classrooms would be logistically difficult and impractical, rendering the efficiency and cost-saving measures ineffective (Tonguç, 1938). Moreover, the villages in rural areas of Türkiye exhibited significant variations from one another, making it feasible to categorize them into distinct groups. The first group could encompass villages with more than 400 residents, which were predominantly located near busy roads and easily accessible to markets and towns. The second group could include villages with less than 400 residents, situated far from busy roads and marketplaces. The scattered nature of villages with fewer than 400 inhabitants and the differences in social and economic conditions further complicated the situation (Tonguç, ca.1938).

Insufficient Infrastructure and Economic Challenges

The deficiency in infrastructure in rural areas and the economic obstacles faced by the new regime were instrumental in prompting the regime to undertake a radical decision. The legacy of inherited debts from the Ottoman Empire era remained as the sole remnant for the new regime, compelling it to strive for a new era through the enactment of reforms. However, the economic circumstances surrounding the establishment of the new regime impeded the potential diffusion of these reforms throughout the country. In view of the more favorable conditions prevailing in urban areas, the new regime, faced with the imperative to choose between rural and urban regions in the pursuit of modernization, prioritized investment in urban development. Engin Tonguç's memoirs further shed light on the absence of adequate infrastructure in rural areas, recounting instances of impassable roads and swamps that hindered transportation (Tonguç, 2021). The lack of government institutions and basic services, such as education, healthcare, electricity, roads, and clean water, in the vast majority of the 31 thousand villages highlighted the dire situation in rural areas. The historical neglect of rural areas and the entrenched challenges therein posed significant barriers for the new regime to prioritize rural development.

Rural Notables

Rural notables, namely landlords and imams, posed another significant obstacle to rural development. Exploiting the lack of authority in rural areas, these individuals gained strength and wielded considerable influence. Serving as intermediaries in resolving various matters for villagers while also exploiting them for their own benefit, rural notables established themselves as authoritative figures in rural regions for generations (Gönder, 2021a). Regarded as the sole authority in their domains, they vehemently opposed any initiatives that did not align with their vested interests. Karaömerlioğlu (1998) argues that the lack of progress in rural areas can be ascribed to the perceived incompetence of peasants in adapting to the rural environment, rather than social factors such as exploitation by rural notables. Similarly, Tütengil (1966) posited in 1948 that peasant backwardness was a result of both their lack of education and the utilization of outdated production techniques. While these claims may hold some validity, both scholars overlooked the entrenched control exerted by rural notables in these regions, as well as the challenges faced by graduates of VIs due to communist propaganda disseminated by rural notables (Gönder, 2021b). It is imperative to acknowledge that rural notables have maintained a position of power in these regions for centuries, perpetuating a power dynamic that has impeded progress and development. Furthermore, the initiation and dissemination of communist propaganda by these notables posed significant challenges for VIs graduates seeking to improve rural conditions. Thus, while peasant incompetence and primitive production techniques may contribute to rural backwardness, they should not be considered in isolation from the larger social and political forces at play in rural areas, including the enduring influence of rural notables and the impact of communist propaganda on local dynamics.

CONCLUSION

The modernization process in Türkiye was a complex and multifaceted endeavor involving political, economic, and social changes. While urbanization played a critical role, the neglect of rural areas emerged as a significant obstacle to the country's overall development. This neglect can be attributed to several factors, including the perception of rural areas as traditional and backward, the prioritization of urban lifestyles in creating a unified national identity, and the dispersed nature of rural settlements. This article aims to uncover the root causes of this neglect by examining aspects such as land order, social, economic, and cultural conditions of villagers, the role of education in rural areas, and the absence of reform efforts until 1935. It is hoped that this article provides

a deeper understanding of the challenges faced during Türkiye's modernization process and lay the groundwork for future research to address these challenges comprehensively.

REFERENCES

- Aküz, A. (2014). *Sürü Peşinde Saban İzinde Osmanlı Devletinde Konargöçerler ve Köylüler*. Ankara: Palet Yayınları.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. M. (2018). *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aysu, A. (2020). *Türkiye'de Tarım Politikası*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aytaç, K. ve Vexliard, A. (1964). The Village Institutes in Turkey. *Comparative Education Review*, 8(1), 41-47.
- Barkan, Ö. L. (1964). *XVI Asrın ikinci Yarısında Türkiye'nin Geçirdiği İktisadi Buhranların Sosyal Yapı Üzerindeki Tesirleri*. İstanbul: Ekonomik ve Sosyal Etütler Konferans Heyeti.
- Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Baydar, O. (1976). Sınıfsal Açından Köy Enstitüleri. *Yeni Toplum*, 5.
- Baykurt, F. (2019). *Unutulmaz Köy Enstitüleri*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2006). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Carley, K. (1990). Content Analysis. Bulunduğu eser: Asher, R. E. (Ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (ss. 725-730). Edinburgh: Pergamon Press.
- Cem, İ. (2017). *Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Cin, H. (2016). *Osmanlı'da Toprak Düzeni ve Bu Düzenin Bozulması*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Çelenk, S. (2009). Secularization Process in the History of Turkish Education. *Journal of Social Sciences*, 19(2), 101-108.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1973). *Milli Eğitimde 50 Yıl 1923-1973*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Dewey, J. (1960). *Report and Recommendation upon Turkish Education*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme. *Yeni Türkiye*, 32, 737-742.
- Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin Eğitim Kurulları*. Ankara: İdeal Matbaa ve Ciltevi.
- Gök, F. (2007). The History and Development. Bulunduğu eser: Carlson, M., Rabo, A., & Gök, F. (Eds.) *Multicultural societies—Turkish and Swedish Perspectives* (ss. 249-257). Stockholm: Swedish Research Institute.
- Gökdoğan, N. (1940). *Türk Astronomi Tarihine Bir Bakış*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Göksel, O. (2015). *Assessing the Turkish model: The Modernisation Trajectory of Turkey through the Lens of the Multiple Modernities Paradigm*. Durham: Durham University School of Government and International Affairs.
- Gönder, H. (2021a). The Versatile Public Service Initiatives in Turkey's Rural Areas: The Case of Village Institutes. Bulunduğu eser: Baráth, N., Kovács, P., Novák-Varró, V., & Urbanovics, A. (Eds.) *A Haza Szolgálatában* (pp. 198-211). Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Gönder, H. (2021b). Initiative to Create Ideal Citizens in Rural Areas of Turkey: Assembly of Village Institutes. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 3(2), 34-45.
- Güntekin, R. N. (1998). *Yeşil Gece*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- İslamoğlu, H. (2018). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Köylü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Karaömerlioğlu, A. (1998). The People's Houses and the Cult of the Peasant in Turkey. *Middle Eastern Studies*, 34(4), 67-91.
- Kartekin, E. (1973). *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi*. Ankara: Sinan Yayınları.
- Kirby, F. (2018). *Türkiyede Köy Enstitüleri*. Ankara: Tarihçi Kitabevi.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. (2005). *Köy Enstitüleri Dergisi I-VIII: 1945-1947*. Ankara: Güner Matbaacılık.
- Küçüktemer, T. ve Uzunboyu, H. (2015). The Conditions that Enabled the Foundation of the Village Institutes in Turkey and A Comparison with Today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 107-115.
- Lewis, B. (1968). *The Emergence of Modern Turkey*. Oxford: Oxford University Press.
- Makal, M. (2019). *Bizim Köy: Bir Köy Öğretmeninin Notları*. İstanbul: Literatür Yayınları.

- McDowell, B. (2002). *Historical Research: A Guide for Writers of Dissertations, Theses, Articles and Books*. London: Routledge.
- Palmer, A. (2011). *The Decline and Fall of the Ottoman Empire*. London: Faber Publications.
- Refet. (1925). Türkiye’de Maarif-i İptidai. *Türk Yurdu*, 2(7).
- Tonguç, E. (2021). *Umut Yolu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (2020). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (2008). *Köyde Eğitim*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1976). *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1938). Köy Eğitimcileri Kanununun Esbabı Mucibesi. Legal regulations for the educators. İsmail Hakkı Tonguç Archives Foundation, Ankara, Turkey.
- Tonguç, İ. H. (ca. 1938). Köy Eğitimcileri Kanununun Esbabı Mucibesi. Legal regulations for the educators. İsmail Hakkı Tonguç Archives Foundation, Ankara, Turkey.
- Tütengil, C. O. (1966). *Az Gelişmiş Ülkelerin Toplumsal Yapısı*. İstanbul: İstanbul Matbası.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1994). *Osmanlı Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ünver, S. (1969). *İstanbul Rasathanesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 20. 04.2023	<i>Kabul:</i> 30. 05.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi/Research Article		
Önerilen Atıf	Gönder, H. (2023). Rural neglect and modernization in Türkiye: Challenges and perspectives. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (2), p.p. 82-.91.		

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ¹

Bilgen TARHAN

Amasya Üniversitesi

tarhanbilgen387@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5938-0712

Prof. Dr. Adem BAYAR

Amasya Üniversitesi

adembayar80@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8693-9523

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) uygulanmasında karşılaşılan problemleri belirlemek ve problemlere ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen 12 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış olup betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Buna göre katılımcılar İYEP'i kazanımların kavranmasını sağlar, faydalı ve verimli bir program, destek çalışması, uygulanabilirlik açısından uygun, yabancı öğrenciler için verimli, birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantaj, içeriği güzel, akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat ve ikinci sınıfta başlaması daha uygun olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar İYEP'le ilgili sorunları; İYEP öğrenci seçimi sürecinde ve İYEP uygulamasında yaşanan sorunlar şeklinde sınıflamışlardır. Katılımcılar İYEP'te karşılaşılan sorunların çözümü için; gerektiğinde 2. ve 4. sınıfta da uygulanmalı, ödev, tekrar kitapları hazırlanmalı, taşınmalı öğrenciler için koşullar uygun hale getirilmeli, birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalı, ders saatleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalı, süre arttırılmalı, uygulama saatleri süreç değerlendirmeye yönelik olmalı, uygulama sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı, matematik ve Türkçe dersi farklı sınıflarda yapılmalı, veli iletişimi arttırılmalı, hafta sonu yapılmalı, ders eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmeli, öğretmen ücretleri arttırılmalı ve psiko-sosyal destek sağlanmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar İYEP uygulamasının güçlü taraflarının olması bakımından yararlı bir uygulama olduğu, fakat geliştirilmesi gereken taraflarının olduğu, bu düzenlemeler yapıldıktan sonra faydasının daha da artacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar sözcükler: ilkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ilkokul, sınıf öğretmeni

EVALUATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON TRAINING PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP)

Abstract

The purpose of this research; To identify the problems encountered in the implementation of the Education Program in Primary Schools and to offer solutions for the problems. The study group of this research, which was carried out within the scope of the qualitative research approach, consists of 12 teachers determined by the criterion sampling technique. The data were collected with a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis technique. According to this, participants make IYEP understand the achievements, it is a useful and efficient program, support work, suitable for applicability, efficient for foreign students, advantage for students who cannot be dealt with individually, good content, opportunity for students who fall behind academically, and it is more suitable to start in the second year as stated. Participants discussed their problems with IYEP; IYEP classified the problems experienced in the student selection process and in the application of IYP. For the solution of the problems encountered in the IYEP, the participants; should be applied in the 2nd and 4th

¹ Bu makale Prof. Dr. Adem BAYAR'ın danışmanlığında Bilgen TARHAN'ın Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı kapsamında hazırlamış olduğu projeden üretilmiştir.

grades when necessary, homework, review books should be prepared, conditions should be made suitable for students with transport, the logic of combined classrooms should be avoided, the course hours should be within normal education hours, the time should be increased, the practice hours should be for process evaluation, the practice classroom teacher Mathematics and Turkish lessons should be given in different classes, parent communication should be increased, the lesson should be enriched with fun practices, teacher fees should be increased and psycho-social support should be provided. Researchers have concluded that the IEP application is a useful application in terms of its strengths, but it has parts that need to be developed, and its benefits will increase after these arrangements are made.

Keywords: Training Program in Primary Schools (İYEP), primary school, classroom teacher

GİRİŞ

Son yıllarda eğitimle ilgili yapılan tartışmaların biri de çeşitli nedenlerle akademik başarısı düşük olan öğrencilere nasıl bir destek verilmesi konusudur. Türkiye’de eğitim sistemi giderek akademik ve sınav odaklı özellik kazanmaktadır. İlkokul, öğrencinin resmi olarak eğitim aldığı, öğrenim hayatının temellerinin atıldığı ilk süreçtir. İlkokulu bitiren bir öğrencinin mevcut programın amaçlarına bağlı olarak Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini, Matematik dersinde ise sayılar, dört işlem ve hedeflenen matematik kavramlarını günlük yaşamında kullanacak derecede öğrenmesi amaçlanır. İlkokulu bitiren bir öğrencide hedeflenen bu beceriler sonraki eğitim kademesinde de temel oluşturmaktadır. İlkokul döneminde bu hedeflere ulaşamayan öğrenciler sonraki öğrenim hayatında güçlüklerle karşılaşabilmektedir.

Akademik başarısı düşük olan öğrencilere eğitim desteğinin nasıl verileceğiyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, görüşler bildirilmiş, önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda uygulamaya geçirilmiş programlardan birisi de ilkokullarda Yetiştirme Programı’dır (İYEP). İYEP ilkokulların 3.sınıfında okuyan, özel eğitim tanısı olmayan ve Türkçe ve matematik derslerinde programın içeriğinde belirtilen kazanımları istenilen yeterlilikte edinmeyen öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi için hazırlanmış bir programdır. Bu gayeyle geliştirilen İYEP’in ilkokul yıllarında vermiş olduğu destekle eksik kazanımları telafi etmek ve ileriki eğitim kademelerinde öğrencinin başarısı üzerine kalıcı bir etki bırakma gücüne sahip olma özelliği göstermektedir (TEDMEM, 2019). Öğrenmedeki noksanlıkların gelecek senelerde öğrencilerde yol açacağı düşünülen başarısızlık, devamsızlık, sınıf tekrarı, kalma ve örgün eğitimin dışına çıkma gibi sonuçlar doğuracağı düşünüldüğünde ve bu sonuçların kişilerde ve yaşadığı toplumda olası zararları göz önünde bulundurulduğunda, İYEP ile yapılan müdahalenin gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır (TEDMEM, 2019).

Çağdaş bir hayat için vazgeçilmez ön şart eğitimidir. Günümüzde uygar toplumlarda, eğitim, en temel insan hakkı olarak kabul görülmektedir. Tüm insanların eğitimin imkânlarından eşit faydalanabilmesi için gayret gösterilmektedir. Türkiye’de de, yurttaşların eğitim hakkı anayasa ile güvenceye alınmıştır (Aydın, 2000).

Temel eğitimden bir toplumdaki tüm kültürel değerlerini geliştirmesi ve sonraki nesillere iletmesi beklenir. Başka bir beklenti kişilerin gelişimlerini sağlayarak ileriki zamanda farklı mesleklere hazırlamaktır. Temel eğitim bir taraftan kişiye okuma ve yazmayı öğretirken diğer taraftan bireyleri bir sonraki öğrenime hazırlamak için gereken bilgi ve yetenekleri verir. Bu yönüyle temel eğitimdeki noksanlıklar sonraki eğitim düzeylerinde problemlere ve kalitenin azalmasına sebep olabilmektedir (Deveci ve Aykaç, 2019). Ancak planlama ve düzenlemeler yapılmasına karşın bazı öğrencilere bu kazanım ve beceriler tam anlamıyla kazandırılmayabilir. Altun (2009) yaptığı araştırmaya dayanarak öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ailelerin eğitime bakış açısına, öğrencilerdeki motivasyonun eksik olmasına ve öğrencilerin derslere ilgisizliğine, okul kaynaklı sorunlara, öğretmen kaynaklı sorunlara, program kaynaklı sorunlara ve sistem kaynaklı sorunlara bağlamıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin (1989) 4. maddesinde: “*Taraf Devletler, bu sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemleri alacaklardır. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin olarak, Taraf Devletler eldeki kaynaklarını olabildiğince geniş tutarak, gerekirse iş birliği çerçevesinde bu tür önlemleri alacaklardır*” denilmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (MEB, 1973) söz konusu genel ve özel amaçların neler olduğu anlaşılır bir şekilde belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının aldığı önlemlerden biri de öğrencilere yönelik destekleyici ve yetiştirici ek programlar düzenlemektir. Bu kapsamda daha önceki eğitim-öğretim yılları içerisinde farklı sebeplerle Türkçe dersi ve matematik dersi öğretim programında bulunan kazanımları istenilen şekilde edinemeyen 3. sınıf öğrencilerinin programdaki kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı İYEP’i hazırlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında

ilkokul 3. ve 4. sınıflarda sonraki yıllarda ise sadece 3. sınıflara uygulanmaya başlanmış ve henüz yeni bir uygulama olan İYEP'in araştırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırma güncel bir konuya odaklanması açısından önemlidir.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında sırasıyla İYEP'in tanımı ve içeriği, İYEP'in eğitim ve öğretime katkısı, İYEP uygulama aşamaları ile İYEP'in uygulama aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm yolları konularına değinilmiştir.

İYEP'in Tanımı ve İçeriği

İYEP Yönergesine göre "İlkokulların 3. sınıfına devam etmekte olan, bir önceki eğitim-öğretim dönemi içerisinde türlü sebeplerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ve matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve İYEP kapsamı içinde belirlenmiş olan kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu eksikliklerinin giderilmesini ve psiko-sosyal alanda da desteklenmesini amaç edinen bir tedbir programıdır." (MEB, 2018b). Aynı yönergenin beşinci maddesinin birinci fıkrasının (a, b, c, ç, d, e) bentlerinde İYEP'in amaçları;

- a) Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında tespit edilen kazanımlara erişmelerini sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak
- b) Öğrencilerin psiko-sosyal yönden desteklenmesini sağlamak
- c) Sonraki eğitim basamaklarında muhtemelen ortaya çıkacak olan uyum problemlerini önlemek
- ç) Akademik başarısızlık nedeni ile ortaya çıkan devamsızlıkların önüne geçmek
- d) Programın içinde yer alan öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine erişmesine yardımcı olmak
- e) Sorun çözebilen, iletişim kurmaya ve öğrenmeye açık, kendine güveni olan ve mesuliyet sahibi sağlıklı ve mutlu fertlerin yetişmesine imkân sağlamak (MEB, 2018b) olarak sıralanmıştır.

İYEP tüm öğrencilere eşit düzeyde ve kaliteli bir eğitim vermek gerekliliğinden dolayı ortaya çıkmıştır. Uluslararası sınavlar İYEP'in ortaya çıkmasına neden olan unsurlardan bir tanesidir. İYEP'le Türkçe dersi okuma ve yazma becerileri matematik dersi sayılar, dört işlem kazanımları bakımından yaşıtları ile aynı bilgi ve beceriye sahip, üretken ve olumlu düşünebilen, noksanlıklarının farkında olan ve bu noksanlıkları gidermek için istekli öğrenciler yetiştirmesi amaçlanmıştır (Toptaş ve Karaca, 2019). İYEP'teki kazanımlar; Türkçe ve matematik dersleri öğretim programlarından ilk dört sınıfın kazanımları dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda İYEP'in hâlihazırda öğretim programlarının veya örgün öğretim sisteminin bir seçeneği olduğu düşünülmemelidir. Program, Türkçe, matematik ve psiko-sosyal yardım alanlarında düzenlenmiştir (MEB, 2018a).

İYEP'in Eğitim ve Öğretime Katkısı

Ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında tüm ülkelerin ortak sorunlarından birisi eğitimden yeterince faydalanamayan ve yeterli eğitime ulaşamayan öğrenciler olup bu sorun ülkeleri bu konuda yapılacak çalışmaların neler olabileceği konusuna yönlendirmiştir. Eğitime katkı sunan kesimlerin gündeminde her zaman yer alan olan bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli seviyede değilse de önemli ölçüde yol kat ettiği kurum ve kuruluşların raporlarından belli olmaktadır. Türkiye'de de, eğitimin niteliğinin artırılması için dezavantajlı öğrenciler için çalışmalar hızlandırılmış bu bağlamda ortaya konan çalışmalardan biride İYEP'tir (Keskin, 2021).

İYEP, ülkemizde ilk kez 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot uygulama ile başlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm yurttan uygulanmıştır. İYEP özellikle 3. sınıf düzeyindeki, Türkçe ve matematik derslerinde istenilen kazanımlara erişememiş öğrencilere yönelik oluşturulmuş destekleyici bir programdır. Türk Eğitim Derneğinin (TEDMEM) 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda (2019) İYEP'in mühim teşebbüs olduğu belirtilmiştir (Açıl vd., 2021). Okullar ve bölgeler arasında başarı farkları olan ülkemizde İYEP gibi destekleyici ve yetiştirici ek programlara ihtiyaç olduğu bir gerçekliktir. Başarı farklarının en alt düzeye indirilmesi, Türkçe ve matematik derslerinin kazanımlarının edinilmesi sağlanarak ulusal ve uluslararası alanda durumun düzeltilmesi, her öğrenciye ulaşılabilir eğitim hizmeti verilmesi amacıyla temel eğitimde 2018 yılından itibaren yeni bir program olan İYEP uygulanır duruma getirilmiştir (Gençoğlu, 2019). İYEP'teki öğrenciler sadece matematik ya da Türkçe ya da her iki dersten aynı anda ders alabilirler. Ayrıca İYEP ile psiko-sosyal destek sağlanmaktadır. Psiko-sosyal destek İYEP'in amacına ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu sayede öğrenmeyi engelleyen faktörler belirlenip çözüm bulmaya çalışılır (Gürler, 2020). Psiko-sosyal destek programı ile çocuğun kendini tanıması, yeteneklerinin ve neleri yapabileceğinin farkında olması ve kişisel gelişimi açısından çevrenin imkânlarını etkin bir şekilde kullanmasına ilişkin düzenli bir destek sağlanması amaçlanmıştır (Kırnık, vd., 2019). İYEP Türkçe dersinde

okuma-yazma gibi çok önemli olan temel becerilerde ve matematik dersi içinde sayılar ve dört işlem becerileri alanında noksanlığı bulunan öğrencilerin bu eksikliklerini giderme ve geliştirme ve destek olma özelliğine sahiptir. Ayrıca İYEP bir erken müdahale fonksiyonu gösteren bir uygulamadır (Kozikoğlu ve Tosun, 2020). Türkiye’deki matematik seviyesinin düşük olması, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sahip olduğu matematik endişe seviyeleri ve uluslararası sınavlarda ülkemizin sonuçlarına bakılmış ve İYEP matematik dersleri ve kaynakları buna göre hazırlanmıştır (Toptaş ve Karaca, 2019). Bu yönüyle İYEP’in matematik derslerine olan katkısı kaçınılmaz olacaktır. Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin bireysel olarak öğrenme eksikliklerini erken sınıf düzeyinde belirleyecek araçların kullanılması ve bu süreçle ilgili değerlendirilme yapılması eğitimde kalitenin artırılması bakımından İYEP uygulamasının olumlu olan bir uygulama olduğu söylenebilir (Avlukyari, 2019).

İYEP Uygulama Aşamaları

İYEP süreci, İYEP Yönergenin 14. maddesinde belirlenmiştir. Buna göre İYEP’in aşamaları; Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ekim ayının 3. haftası uygulanmaya başlanır, sonuçlar sınıf öğretmenince e-Okul İYEP Modülüne girilir. İYEP’e alınacak öğrenciler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi’nce belirlenir. Kasım ayında hafta içi veya hafta sonu uygun zaman diliminde İYEP’e başlanır. Programın süresi, hafta içi günlerde 2 ders saatini, hafta sonu günlerde 6 ders saatini ve haftada toplam 10 ders saati süresini geçmemek üzere belirlenmiştir. İYEP’in uygulanmasında, öğrencinin sınıf öğretmeni veya başka öğretmende görev alabilmektedir. İYEP grubu 1-6 öğrenciden oluşmakta ancak ikinci grup oluşmazsa ilk grup en fazla 10 öğrenciye tamamlanabilmektedir. İYEP için veliden veli izin muvafakatnamesi alınır. Sınıf öğretmenince, yapılan değerlendirme neticesinde, kazanımlara ulaşan öğrenciler bir üst modüle geçirilir. Diğer öğrencilere, program uygulaması sürdürülür. Bakanlıkça hazırlanmış Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) ise en geç nisan ayının son haftasına kadar uygulanır, şeklindedir. İYEP’te üç çeşit değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar; çocukların İYEP’e katılma gerekliliğinin tespiti için tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme; çocukların bir modülden bir diğerine geçip geçmeme durumlarını tespit etmek için yapılan izleme ve biçimlendirme amaçlı değerlendirme ve İYEP’in sonunda çocukların modülü tamamlayıp tamamlamadıklarını belirlemeye yönelik sonuç odaklı değerlendirme şeklinde sıralanabilir (Kırnık, vd., 2019).

İYEP için e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi üzerinde bir modül yer almaktadır. Bu modül okulun, ilçenin ve ilin raporlarının girilmesi için geliştirilmiş bir modüldür. Bu raporlarda; İYEP çerçevesinde açılmış grup sayısı, İYEP’e dâhil olan öğrencilerin sayısı, modüller arası geçişi gerçekleştirilen öğrenci sayısı, programı tamamlayan öğrenci sayısı, öğrencilerin devam- devamsızlık bilgileri, programda görev alan öğretmen görevlendirilmeleri ile ilgili iş ve işlemlere yer verilmektedir (MEB, 2018b). İYEP çerçevesinde “Türkçe Etkinlik Kitabı”, “Türkçe Kılavuz Kitap”, “Matematik Etkinlik Kitabı”, “Matematik Kılavuz Kitabı”, “e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi”, “Uygulama Kılavuzu” ve “Psiko-sosyal Destek Rehberi” hazırlanmıştır. “Türkçe ve Matematik Etkinlik Kitapları” içerisinde modüllere göre kazanımlar çerçevesinde etkinliklere yer verilmiştir. “Türkçe ve Matematik Kılavuz Kitabı” öğrenciler için geliştirilmiş olan etkinlik kitabının öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına ilişkin yönergeleri içermektedir. “e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi”, öğrencilerin programın yürütülmesine dair işlemlerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenlere bilgiler sunmaktadır. “İYEP Uygulama Kılavuzu”, programın uygulama süreci konusunda bilgiler vermektedir. “Psiko-sosyal Destek Rehberi” ise öğrencilerin psiko-sosyal problemlerini tanıma ve yapılacak çalışmalara dair bilgiler sunmaktadır. (MEB, 2019b). İYEP için okullarda İYEP komisyonları oluşturulmuştur. Buna göre, “İYEP Okul Komisyonu, okul müdürünün veya müdür yardımcısının başkanlığında en az iki sınıf öğretmeni ve varsa rehber öğretmenden oluşur.” İYEP Okul Komisyonu İYEP’e dâhil olan öğrenci sayılarını ve programda görevli olacak öğretmenleri tespit etmek, çalışma çizelgelerini hazırlamak, programın türüne ve modüllere göre öğrencilerin gruplarını belirlemekle sorumludur (MEB, 2018b). İYEP’te görevli öğretmenlerin görevleri ise vereceği ders modülüne ve öğrenci seviyelerine uygun plan hazırlamak ve uygulamak, öğrencilerin devamlarını takip etmek, yaptıkları değerlendirmenin sonucunda bir üst modüle geçip geçmeyeceğini kararlaştırmak, öğrencilere program sürecinde psiko-sosyal destek verip, gerekirse rehber öğretmenlerden yardım alıp öğrencinin velisi ile iş birliği yapmaktır (Aydın ve Yakar, 2020).

İYEP Uygulamasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Ülkemizde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla başlayan İYEP’e bakıldığında, olumlu bir uygulama olduğu kabul edilmekle birlikte programın uygulamasında bazı noksanlıkların ve aksaklıkların olduğu ortadadır. Bu nedenle İYEP’te görev almış olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri İYEP’e dâhil olduktan sonra öğrencideki ilerlemeyi belirleme ve İYEP’e dair ilk elden fikirlere ulaşma açısından önemlidir. İYEP’e dair yapılan literatür taramasında sınıf öğretmenlerinin İYEP ile ilgili görüşlerinin alındığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Dilekçi (2019) yaptığı çalışmaya göre İYEP’te en fazla görülen noksanlıklar, İYEP’in uygulama süresinin yeterli

olmaması, program için hazırlanan öğretim kitapların yetersiz olması, programın öğrencilerde yorgunluğa sebebiyet vermesi, programdan faydalanan öğrencileri belirlerken sorunların yaşanması ve programın daha ufak yaş grubundaki öğrencilere uygulanmaması şeklindedir. Programın değişik eğitim ihtiyacı olan çocuklara değişik ortamlar sunmaması, programın içeriği ile ilgili noksanlıklarının olması, çocukların devamsızlık yapması, görevli öğretmenlerin aldıkları ücretin az olması, çocukların kişisel özelliklerine göre hazırlanmamış olması, sınıf öğretmenlerinin bildirdiği diğer sorunlardır. Bu bağlamda, programın süresinin ileriki zamanlarda düzenlenmesi, İYEP ders kitaplarının öğretmenlerin de fikirlerinin alınarak hazırlanması, programın kademeli olarak yaygınlaştırılması, ek ders ücretinin arttırılması, rehberlik servisinin öğrenci ve velilere bilgilendirici sunumlar yapması gibi çalışmaların faydalı olacağı ve İYEP sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öneriler olarak belirtilmiştir.

Açıl vd. (2021) yaptığı çalışmaya göre, İYEP'e ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en fazla öğrencilerin devamsızlığı konusunu dile getirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin diğer bir tespitleri velilerin duyarsız olması, hafta sonu derslerin yapılması ve çocukların okula gelmek istememesi ve modüllerin sürelerinin az olmasıdır. Öğretmenler, İYEP'in daha faydalı olması için içeriğinin ve program materyallerinin zenginleştirilmesi, ders saatlerinin artırılması, okul-aile iş birliğinin iyileştirilmesi, devamsızlık sorunu için çözümler bulunması, öğrenci belirleme aracı (ÖBA)'nın tarafsız bir şekilde uygulanması, hafta sonu kurs olmaması, görevli öğretmenlerin ücret iyileştirmesinin yapılması, kursların 2. sınıf itibarıyla yapılması ve her öğrenci için farklı program hazırlanması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Özdoğru'nun (2022) yaptığı çalışmaya göre, İYEP uygulamasında öğretmenlerin sıkça ifade ettikleri sorunlar; modül sürelerinin yeterli olmaması, öğrencinin programa katılması için veli izninin gerekli olması ve öğrencilerin fazla devamsızlık yapması şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca programın süresinin eğitim-öğretim süresince olmadığı, görevli öğretmenlerin ücretlerinin düşük olması, programın 3. sınıftan başlamasının geç olması, programda öğrencilerin sosyalleşecekleri etkinliklere yer verilmemesi, değişik materyallerin olmaması, kitapların içerik bakımından yetersiz olması İYEP uygulamasında karşılaşılan diğer sorunlar şeklinde belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenler, modül sürelerinin uygulama öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi, yetersiz olan öğrencilerin katılımının zorunlu olması, programın eylül ayında ve 2. sınıf düzeyinde başlaması ve görevli öğretmenlerin ücretlerinin arttırılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Kırnık, Susam ve Özbek'in (2019) yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenler, öğrencilerin devamsızlık yapması, İYEP'te yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri, İYEP öğrencilerinin ödüllendirilmemesi ve değişik alanlar kapsamında bu öğrencilere destek sunulmaması, İYEP'te görev alan öğretmenlerin ücretlerinin yetersiz olması, başka okullardan gelmesi, programda görev almak istememeleri, İYEP eğitimlerinin olmaması, İYEP kapsamında sınıf düzeyleri, programın sadece 3. sınıflarda uygulanması, programın devamlılığı konusunda problemler, ÖBA ve ÖDA araçlarının uygulanması sırasındaki sorunlar, katılımın veli izni ile olması, İYEP öğrenci sayılarının çok olması, ders araç-gereçlerinin noksanlığı, İYEP denetim mekanizmasının olmaması gibi konularda uygulamada sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler, sınıf öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki modül farkı en aza indirilmeli, etkinlik kitapları fasikül şeklinde her modüle ayrı ayrı hazırlanmalı, somut materyaller geliştirilmeli, öğretmenler ÖBA ve ÖDA uygulanırken başka sınıflarda görev almalı ve İYEP 2. sınıftan itibaren uygulamaya başlanmalı gibi bazı öneriler getirmişlerdir.

Aydın ve Yakar'ın (2020) yaptığı çalışmada İYEP'te karşılaşılan sorunlar; gruplar oluşturulurken aynı modülde okuyan çocukların gruplandırılmasında birleştirilmiş sınıf mantığının kullanılması, öğrencilerin devamsızlık yapması ve yorgun olmaları, ders materyallerinin yetersizliği, derslik sorunu ve aile ilgisizliği şeklinde sıralanmıştır. İlgili çalışmada sınıfların modüller dikkate alınarak oluşturulması, modüldeki öğrenci sayısının azaltılması, program başlangıcının öne alınması, ilkokuldaki bütün sınıflara uygulanması, paydaşların iş birliği içinde olması, planlamanın daha iyi yapılması, evrak işinin azaltılması, programın ölçme-değerlendirme bölümünün kolaylaştırılması ve İYEP'li öğrenci için 'başarısız öğrenci' inancının ortadan kaldırılması gerektiği şeklinde birtakım önerilere ulaşılmıştır. Yıldız ve Kılıç'ın (2019) yaptığı çalışmada İYEP'e öğrenci seçimine dair, öğrencilerin belirlenmesinin ve kurs planlamasının çok doğru yapılmadığı ve geç kalındığı, lazım olan materyal ve alt yapının oluşturulmadan kursun başladığı, program paydaşlarının gerektiği kadar program hakkında bilgilendirilmediği bulunmuştur. İlgili çalışmada öğretmenlerin de sürece dâhil edilmesi ve programla ilgili düzenleme yapılması gerektiği önerilmiştir.

TEDMEM (2019) raporuna göre İYEP'in uygulanması aşamasında ikili eğitim yapan ilkokullar, taşıma kapsamındaki okullar ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında İYEP'in yapılacağı zaman, ders için uygun mekân, programı uygulayacak öğretmen gereksinimi ile taşıma kapsamındaki öğrencilerin hafta içi servis durumlarına kolaylık sağlama ya da hafta sonu servis sağlama ayrıca öğle yemeği gibi ihtiyaçların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ayrıca 2018-2019 eğitim- öğretim yılında İYEP'ten faydalanan 302.097 öğrenciden kaç tanesinin bu sorunlardan dolayı programdan faydalanamadığı bilinmemekle birlikte yukarıda belirtilen bu ihtiyaçlara yönelik ne gibi iyileştirmelerde ve desteklerde bulunduğu konusunda açıklama yapılmamıştır. Bu bağlamda, İYEP'in uygulanışında problemlerin yaşanmaması için okullara gerekli olan her türlü destek sunulmalıdır (TEDMEM, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerine İYEP uygulanmış ve İYEP'te görev almış öğretmenlerin bakış açılarından İYEP'in içeriği, eğitime katkısı ve programla ilgili karşılaşılan problemleri bulmak ve bu problemlere ilişkin olası çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda çalışma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

- 1- İYEP uygulaması nedir?
- 2- İYEP'in eğitim ve öğretime katkısı nelerdir?
- 3- İYEP'te yaşanan sorunlar nelerdir?
- 4- İYEP uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümü için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ile araştırmacının rolleri başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

İlgili araştırma nitel araştırma anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk vd.'ne (2021) göre nitel araştırmanın özelliklerinden biri de olay, olgu veya davranışların meydana geldikleri ortamda araştırılmasıdır. Nitel araştırmalar insanların hayat stillerini, hikâyelerini, tavırlarını, örgüt yapısını ve sosyal değişimi anlamlandırmaya yönelik bilgiler ortaya çıkarma sürecinden bir tanesidir. (Strauss ve Corbin, 1990; Akt. Özdemir, 2010).

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni kişilerin deneyimlerinden sonra geliştirdiği anlamları sorgulayan bir nitel araştırma desendir. Günlük olağan durumların önemli olduğunu kabul eder ve bu durumları geliştirici uygulamalar gerçekleştirir. Olgu bilim deseni eğitimde, sağlık alanında, psikolojide ve sosyal çalışma alanlarında sıklıkla kullanılan bir araştırma desendir. Genelde az sayıda kişiden oluşan katılımcıların kişisel deneyimlerini derinlemesine irdelleyip yazılı veya görsel materyaller destek olarak kullanılabilir (Ersoy, 2019). Copley (2002) olgu bilim çalışmalarında varlığının bilincinde olunan ama detayı bilinmeyen olgulara odaklanıldığını, ayrıca çalışma grubunun bu olguları deneyimlemiş ve fikirlerini yansıtabilecek kişilerden seçildiğini belirtmiştir. Olgu bilim araştırmalarında net yargılar ortaya çıkmayabilir ama olguyu ayrıntılı idrak etmeyi sağlayacak sonuçlar ortaya çıkabilir (Akt: Büyüköztürk. vd. 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiş 12 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme tekniği araştırmalarda gözlenecek olan durumlar bazı özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumdan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenmiş olan ölçütü karşılayan kişi, durum veya nesne örneklem olarak alınır (Büyüköztürk vd. 2021). Bu çalışmada çalışma grubunun ilkokullarda görev yapan; İYEP komisyonunda görev almış ya da İYEP'te öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinden seçilmesi çalışmacılar tarafından ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kimlikleriyle ilgili bilgilere çalışma içerisinde yer verilmemiştir. Katılımcı görüşleri bulguları destekleyecek şekilde alıntı olarak verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler K1, K2, K3..... ve K12 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Katılımcılar	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Çocuk Sayısı
Katılımcı 1	Lisans	Kadın	30	Evli	0
Katılımcı 2	Ön Lisans	Erkek	58	Evli	2
Katılımcı 3	Ön Lisans	Kadın	51	Evli	3
Katılımcı 4	Ön Lisans	Kadın	53	Evli	3
Katılımcı 5	Lisans	Erkek	53	Evli	2
Katılımcı 6	Lisans	Erkek	42	Evli	3
Katılımcı 7	Lisans	Erkek	50	Evli	2
Katılımcı 8	Lisans	Erkek	48	Evli	2
Katılımcı 9	Lisans	Erkek	52	Evli	2
Katılımcı 10	Yüksek Lisans	Erkek	47	Evli	2
Katılımcı 11	Lisans	Kadın	40	Evli	2
Katılımcı 12	Lisans	Erkek	40	Evli	3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların eğitim seviyeleri bakımından %25'inin ön lisans, %67'sinin lisans, %8'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet durumlarına bakıldığında, %67'sinin erkek, %33'ünün kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde %8'inin 31-35 yaş aralığında olduğu, %17'sinin 36-40 yaş aralığında olduğu, %8'inin 41-45 yaş aralığında olduğu, %25'inin 46-50 yaş aralığında olduğu ve %42'sinin ise 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durum bakımından tamamının evli olduğu; çocuk sayısı bakımından %34'ünün 3 çocuk, %58'inin 2 çocuk ve %8'inin çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine öğretmenlerin araştırmanın konusu ile ilgili tecrübelerine ilk elden ulaşmak amacıyla başvurmuşlardır. Büyüköztürk vd.'ne (2021) göre, yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı aynı zamanda da ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Araştırmacılar, ilgili literatürü taramışlar; sonrasında uzman görüşü almışlar, bunun devamında ise iki öğretmen ile soruların anlaşılabilirlik düzeyini anlamak için ön görüşme yapmışlardır. Bu bağlamda araştırmacılar ön görüşme neticesinde aldıkları geri dönüşlere göre görüşme formunun son halini hazırlamışlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu Word şeklinde hazırlanmış ve cevaplar katılımcılardan yazılı olarak istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılar iki kez ziyaret edilmiştir. İlk ziyaret, katılımcıları çalışmaya katılmaları için davet etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşme formundaki soruları samimiyetle yanıtlamaları için araştırmacılar çalışmanın içeriğiyle ilgili bilgiler sunmuşlardır. İkinci ziyaret, katılımcılar tarafından doldurulan formları almak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar üzerine konuşulmuş, yazdıklarının yanı sıra konuşma esnasında bazı notlar alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar katılımcıların gerek yazılı olarak gerekse sözel olarak sorulara vermiş oldukları yanıtları derleyerek katılımcılardan cevapları teyit etmelerini istemişlerdir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre betimsel analiz türünde gerçekleştirilmek istenen hedef elde edilmiş olan bulguların okuyan kişilere özet haline getirilerek yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Ayrıca katılımcıların vermiş olduğu cevapların bazılarında bulgular kısmında örnek cümle olarak bulguları desteklemesi amacıyla yer verilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı, sınıf öğretmenliği programından mezun olduktan sonra çeşitli okullarda sınıf öğretmenliği yapmıştır. Ayrıca 2016 ile 2020 yılları arasında müdür yardımcısı olarak görev yapan araştırmacı İYEP hakkında bazı deneyimlere sahiptir. Bundan dolayı İYEP'in geliştirilerek daha da faydalı olmasını isteyen araştırmacı bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir. İkinci araştırmacı sınıf öğretmenliği programından mezun olduktan sonra 3,5 yıl sınıf öğretmeni olarak çalışmış, 2013 yılından itibaren üniversitede akademisyen olarak görevine devam etmektedir. Akademisyenliği süresince zaman zaman İYEP hakkında duyular alan araştırmacı İYEP'te ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmek için bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

BULGULAR

Araştırmının bu bölümünde İYEP’le ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmının görüşme sorularına uygun olarak bulgular 4 alt başlıkta yer almaktadır.

İYEP Uygulamasına İlişkin Görüşler

Araştırmının birinci görüşme sorusu “İYEP uygulaması nedir?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcıların İYEP uygulamasına ilişkin görüşlerini; kazanımların kavranmasını sağlar, faydalı ve verimli bir program, destek çalışması, uygulanabilirlik açısından uygun, yabancı öğrenciler için verimli, birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantaj, içeriği güzel, akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat ve ikinci sınıfta başlaması daha uygun şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İYEP uygulamasına ilişkin görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Kazanımların kavranmasını sağlar	5	32	“İYEP uygulaması 3. Sınıfa gelmiş önceki senelerde çeşitli sebeplerle kavraması gereken bazı kazanımları kavrayamamış öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmasını sağlayan bir yöntemdir.” (K3)
2	Faydalı ve verimli bir program	3	19	“İYEP uygulaması sınıf seviyesinin gerisinde kalan ve kazanılması amaçlanan kazanımları kazanmamış öğrencilerin eksiklerinin tamamlanması için verimli bir programdır.” (K9)
3	Destek çalışması	2	13	“İYEP uygulaması sınıf düzeyinde olmayan öğrencilere veli izinleri doğrultusunda verilen destek çalışmasıdır.” (K6)
4	Uygulanabilirlik açısından uygun	1	6	“Uygulanabilirlik açısından uygun buluyorum. Ayrıca temel seviyesi zayıf öğrencilerin tespiti ve onlara uygun çalışma yapılabilmesi önemli.” (K1)
5	Yabancı öğrenciler için verimli	1	6	“İYEP uygulaması özellikle geri kalmış ve yabancı uyruklu öğrenciler açısından verimli bir uygulamadır.” (K2)
6	Birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantaj	1	6	“Kalabalık sınıflarda birebir ilgilenilmeyen öğrenciler için avantaj olduğunu düşünüyorum.” (K5)
7	İçeriği güzel	1	6	“İYEP uygulamasının içeriği güzel hazırlanmış.” (K7)
8	Akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat	1	6	“Kaynaştırma ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler hariç olmak üzere bir şekilde ve çeşitli sebeplerle akranlarından akademik olarak geride olan öğrenciler için büyük bir fırsat olarak değerlendiriyorum.” (K10)
9	İkinci sınıfta başlaması daha uygun	1	6	“İYEP uygulamasının genel olarak faydalı olduğunu düşünüyorum. Fakat 3. Sınıfta değil de 2. Sınıf başında daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (K12)
	Toplam	16	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin İYEP uygulamasına ilişkin görüşleri, %32 oranında kazanımların kavranmasını sağlar, %19 oranında faydalı ve verimli bir program, %13 oranında destek çalışması, %6 oranında uygulanabilirlik açısından uygun, %6 oranında yabancı öğrenciler için verimli, %6 oranında birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantaj, %6 oranında içeriği güzel, %6 oranında akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat ve %6 oranında ikinci sınıfta başlaması daha uygun şeklinde sıralanmıştır.

İYEP’in Eğitim ve Öğretime Katkısı

Araştırmının ikinci görüşme sorusu “İYEP’in eğitim ve öğretime katkısı nelerdir ?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar İYEP’in öğrencilere; eksikliklerin tespit edilip giderilmesi, öğrencilerle birebir ilgilenme, özgüven ve sosyalleşmeyi geliştirme, akademik başarıyı arttırmakta, bireysel öğrenme, konuların kolaydan başlaması, sınıf seviyesine ulaşılması, psiko-sosyal açıdan öğrenciyi destekleme ve uyum sorunlarını önleme gibi yararları olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ait tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların İYEP'in Eğitim Öğretime Katkısı İle İlgili Görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Eksikliklerin tespit edilip giderilmesi	6	35	"Kesinlikle katılıyorum. Çünkü seviye olarak çok temel konu ve sorulardan sınav yapılıyor. Bunlarda eksik olan öğrencilerin zaten ilerlemede çok büyük zorluklar yaşayacaklarını düşünüyorum. Öğrenciler açısından en azından bunun ilköğretim 3. sınıfta tespit edilip giderilmesi büyük yarar sağlayacaktır." (K1)
2	Öğrencilerle birebir ilgilenme	3	17	"İYEP özellikle geri kalmış öğrencilerle birebir ilgilenme durumu olduğu için öğrencilere katkısı vardır." (K2)
3	Özgüven ve sosyalleşmeyi geliştirme	2	12	"İYEP eğitim öğretime olumlu katkı sağlamaktadır. İYEP öğrencileri özel eğitim aldıkları için eksikliklerinin giderildiğini fark ediyoruz. Öğrenciler okuma- yazma temel matematiksel işlemler konularındaki açıklarını bu programla büyük ölçüde kapatmaktalar. Eksiklerini kapatma konusunda ilerlendiğinde öğrencilerde özgüven duygusu gelişmektedir." (K4)
4	Akademik başarıyı arttırmakta	1	6	"İYEP eğitim- öğretime olumlu katkılarda bulunmakta çocukların akademik başarısını arttırmaktadır. Elinde olmayan sebeplerle kaçırdığı kazanımları tekrar kazanma fırsatı sağlayan bir uygulamadır." (K3)
5	Bireysel öğrenme	1	6	"Bireysel öğrenme sayesinde öğrenciye ayrılan zaman yeterli olacak ve kavratılmamış konuların kavranmasına katkı sunacaktır." (K9)
6	Konuların kolaydan başlanması	1	6	"İYEP 'in eğitim- öğretime katkısı olduğunu düşünüyorum. Konular biraz daha kolaydan başladığı için başarıları fazla oluyor." (K8)
7	Sınıf seviyesine ulaşılması	1	6	"Çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Sınıf seviyesinin altında kalan öğrencilerin sınıf seviyesine ulaşmasına katkısı oluyor." (K7)
8	Psiko- sosyal açıdan öğrenciyi destekleme	1	6	"İYEP'in eğitim-öğretime katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci açısından yararları en başta psiko-sosyal açıdan öğrenciyi desteklemektedir." (K11)
9	Uyum sorunlarını önleme	1	6	"Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel, uyum sorunlarını da önleyecektir." (K11)
Toplam		17	100	

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin İYEP'in eğitim öğretime katkısına yönelik görüşleri, %35 oranında eksikliklerin tespit edilip giderilmesini, %17 oranında öğrencilerle birebir ilgilenme, %12 oranında özgüven ve sosyalleşmeyi geliştirme, %6 oranında akademik başarıyı arttırmakta, %6 oranında bireysel öğrenme, %6 oranında konuların kolaydan başlanması, %6 oranında sınıf seviyesine ulaşılması, %6 oranında psiko-sosyal açıdan öğrenciyi desteklemesi ve %6 oranında uyum sorunlarını önleme şeklinde sıralanmıştır.

İYEP'te Yaşanan Sorunlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde İYEP'te yaşanan sorunlar İYEP öğrenci seçme sürecinde yaşanan sorunlar ve İYEP uygulamasında yaşanan sorunlar şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır.

1- İYEP Öğrenci Seçme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Araştırmacının üçüncü görüşme sorusu "İYEP'e öğrenci seçme sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar İYEP'e öğrenci seçme sürecinde velilerin göndermek istememeleri, süre yetersizliği, değerlendirme ölçütleri basit ve yetersiz, sonuçların tek tek internete girilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesi sıkıntısı, bireysel farklılıklar ve öğrencilerin sınavdan çekinmesi gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ait tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4a. Katılımcıların İYEP'e Öğrenci Seçme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Velilerin göndermek istememeleri	4	29	"Bazı velilerin çocuklarını İYEP'e göndermek istememeleri." (K7)
2	Süre yetersizliği	3	22	"Özellikle geç öğrenen öğrencilerde yazma alanında sürecin çok zaman alması." (K9)
3	Değerlendirme ölçütleri basit ve yetersiz	2	14	"İYEP için öğrenci belirlenirken değerlendirme ölçütleri yetersiz. Heceleyerek yavaş okuyan öğrenci ile akıcı okuyan öğrenci aynı seviyede gibi değerlendiriliyor." (K4)
4	Sonuçların tek tek internete girilmesi	2	14	"Uygulama sırasında tek tek değerlendirme ve sonuçların internete girilme aşamasında karşılaşılan zorluklar." (K3)
5	Yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesi sıkıntısı	1	7	"Okuma yazma bilmeyen özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesinde sorunlar ortaya çıkmaktadır." (K2)
6	Bireysel farklılıklar	1	7	"Öğrenci seçme sürecinde bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Öğrencilerin gelişim süreci kendi durumu ile ilgilidir. Genel bir değerlendirme ayrıştırıcı olmaktadır." (K6)
7	Öğrencilerin sınavdan çekinmesi	1	7	"Sınav olduğu için çocuklar biraz çekiniyor." (K8)
	Toplam	14	100	

Tablo 4a'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, "İYEP'e öğrenci seçme sürecinde yaşanan sorunlar sorusuna yönelik görüşleri, %29 oranında velilerin göndermek istememeleri, %22 oranında süre yetersizliği, %14 oranında değerlendirme ölçütleri basit ve yetersiz, %14 oranında sonuçların tek tek internete girilmesi, %7 oranında yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesi sıkıntısı, %7 oranında bireysel farklılıklar ve %7 oranında öğrencilerin sınavdan çekinmesi şeklinde sıralanmıştır.

2- İYEP Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmının üçüncü görüşme sorusu "İYEP uygulamasında gördüğünüz sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar devamsızlık, taşınmalı öğrenci sorunu, öğretmenin gereken hassasiyeti göstermemesi, dersten sonra kurs olması, veli ilgisizliği, veli izni, farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmesi, süre yetersizliği, hafta içi olması ve yabancı öğrencilerle diğer öğrencilerin aynı sınıfta olması, uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ait tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4b. İYEP Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Devamsızlık	4	18	"Uygulamada görülen aksaklıklardan en önemlisi öğrenci devamsızlığı ve velilerin ilgisizliği." (K4)
2	Taşınmalı öğrenci sorunu	3	13	"Uygulamanın tamamen ders saatleri dışında olması özellikle taşıma merkezli okullarda katılımı imkânsız hale getirmektedir." (K12)
3	Öğretmenin gereken hassasiyeti göstermemesi	3	13	"Saha görevi yapan öğretmenimizin gerekli hassasiyeti göstermemesi." (K9)
4	Dersten sonra kurs olması	3	13	"Derslerin ders saatleri içinde verilmesi daha uygun olabilir. Ders saatleri dışında yapılan çalışmalarda öğrencileri motive etmek daha zor, yorgun oluyorlar." (K5)

5	Veli ilgisizliği	2	9	"Velilerin gereken özeni göstermemeleri." (K2)
6	Veli izni vermemesi	2	9	"İYEP'e ihtiyacı olan öğrencinin velisinin onay vermemesi." (K9)
7	Farklı modüldeki öğrencilerin aynı modülde öğrenim görmesi	1	5	"Öğrenci seviyelerindeki farklılıkların aynı sınıf içinde tamamlanmaya çalışılması İYEP' ten alınacak sonucu olumsuz olarak etkilemektedir." (K3)
8	Süre yetersizliği	1	5	"Sürenin daha fazla tutulması gerektiğine inanıyorum." (K5)
9	Hafta içi olması	1	5	"Okuldan sonra olması. Genellikle çocuklar biraz yorgun oluyor. İlgileri az olabiliyor. Hafta sonu olması daha faydalı olur." (K7)
10	Yabancı öğrencilerle diğer öğrencilerin aynı sınıfta olması	1	5	"Yabancı uyruklu öğrenciler ile diğer öğrencilerin aynı sınıfta olması temel sorundur. Bence bu bir aksaklıktır." (K11)
11	Uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi	1	5	"Aksaklık olarak uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi olarak görüyorum. Örneğin modül 1'den kalan bir öğrencinin alacağı ders saati çok belirgin (96 saat). Fakat her öğrencinin öğrenme hızı ve tarzı farklı olduğu için bu saatlerin daha esnek olması taraftarıyım. Sürek sonunda tekrar sınav yapılarak kontrolü sağlandıktan sonra belirgin saatlerin anlamı yok." (K1)
Toplam		22	100	

Tablo 4b'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler "İYEP" uygulamasında gördükleri sorunlara yönelik görüşleri, % 18 oranında devamsızlık, % 13 oranında taşınmalı öğrenci sorunu, % 13 oranında öğretmenin gereken hassasiyeti göstermemesi, % 13 oranında dersten sonra kurs olması, % 9 oranında veli ilgisizliği, % 9 oranında veli izin vermemesi, % 5 oranında farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta öğretim görmesi, % 5 oranında uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi, % 5 oranında süre yetersizliği, %5 oranında hafta içi olması ve % 5 oranında yabancı öğrencilerle diğer öğrencilerin aynı sınıfta olması, şeklinde sıralanmıştır.

İYEP Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılması Gerekenler

Araştırmacının dördüncü görüşme sorusu "İYEP uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümü için neler yapılmalı?" şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar; gerektiğinde 2. ve 4. sınıfta da uygulanmalı, ödev, tekrar kitapları ve hazırlanmalı, taşınmalı öğrenciler için koşullar uygun hale getirilmeli, birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalı, ders saatleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalı, süre arttırılmalı, uygulama saatleri süreç değerlendirmeye yönelik olmalı, uygulama sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı, matematik ve Türkçe dersi farklı sınıflarda yapılmalı, veli iletişimi arttırılmalı, hafta sonu yapılmalı, ders eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmeli, öğretmen ücretleri arttırılmalı ve psiko- sosyal destek sağlanmalı şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ait tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. İYEP Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Neler Yapılmalı

Sıra	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Gerektiğinde 2. ve 4. sınıfta da uygulanmalı	4	18	"İYEP'in ilkökulda 2-3 ve 4. Sınıflar düzeyinde uygulanması daha verimli olabilir." (K12)
2	Ödev, tekrar kitapları ve hazırlanmalı	3	14	"Kaynak kitap olarak aynı zamanda ödev ve tekrar kitapları hazırlanmalıdır. Kaynak konusunda bence yetersiz." (K1)
3	Taşınmalı öğrenciler için şartlar uygun hale getirilmeli	2	9	"Taşınmalı olan öğrenciler için taşıma koşulları uygun hale getirilmelidir." (K2)

4	Birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalı	2	9	“İYEP uygulamasının daha etkili olması için bence; sınıflar modüllere göre ayrılmalı, birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalıdır. Sınıfta bulunan öğrencilerin eksiklik düzeyleri aynı olduğunda aktif ders işleme daha etkili olacaktır.” (K3)
5	Ders saatleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalı	2	9	“İYEP ders saatlerinin normal eğitim-öğretim saatleri içerisinde olmasının daha verimli olacağını düşünüyorum.” (K5)
6	Süre arttırılmalı	2	9	“Uygulamanın daha kapsamlı ve uzun süreli olması öğrenci gelişimi açısından daha verimli olacaktır.” (K6)
7	Uygulama saatleri süreç değerlendirmeye yönelik olmalı	2	9	“İYEP ders saatlerinin normal eğitim-öğretim saatlerinin içerisinde olmasının daha verimli olacağını düşünüyorum.” (K5)
8	Uygulama sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı	1	4	“Öncelikle kendi sınıf öğretmeni tarafından uygulama yapılmalı. Sınıf öğretmeni yapamayacaksa en uygun öğretmene yaptırılmalıdır.” (K1)
9	Matematik ve Türkçe dersi farklı sınıflarda yapılmalı	1	4	“Öğrenci seçiminden sonra okuma-yazma bilmeyen (Türkçe Modül 1) öğrenciler bir sınıfa alınmalı. Matematik (Modül 1) yine farklı bir sınıfa alınmalı. Matematik ve Türkçe (Modül 2-3) farklı bir sınıfta uygulamaya alınmalıdır.” (K2)
10	Veli iletişimi arttırılmalı	1	4	“Veli iletişimi çok daha fazla olmalıdır.” (K6)
11	Hafta sonu yapılmalı	1	4	“Okul şartları uygun olursa hafta sonu yapılması, çocuklar 6 dersten sonra iki saat daha İYEP’e kalmaları sıkıcı oluyor.” (K8)
12	Ders eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmeli	1	4	“Ders daha eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmelidir.” (K9)
13	Öğretmen ücretleri arttırılmalı	1	4	“İYEP’te görev alan öğretmenlere ödenen ücretin DYK kurslarında görev yapan öğretmenlerle eşitlenmesi motivasyon açısından olumlu etki yapacaktır.” (K10)
14	Psiko-sosyal destek sağlanmalı	1	4	“Öğrenci merkezli bir anlayışla psiko-sosyal destek sağlayarak eksiklikler giderilmeli.” (K11)
	Toplam	23	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, İYEP uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümü için neler yapılması gerektiği ile ilgili, % 18 oranında; gerektiğinde 2. ve 4. sınıfta da uygulanmalı, % 14 oranında ödev, tekrar kitapları ve hazırlanmalı, % 9 oranında taşınmalı öğrenciler için koşullar uygun hale getirilmelidir, % 9 oranında birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalı, % 9 oranında ders saatleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalı, % 9 oranında süre arttırılmalı, % 4 oranında uygulama saatleri süreç değerlendirmeye yönelik olmalı, % 4 oranında uygulama sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı, % 4 oranında matematik ve Türkçe dersi farklı sınıflarda yapılmalı, % 4 oranında veli iletişimi arttırılmalı, % 4 oranında hafta sonu yapılmalı, % 4 oranında ders eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmeli, % 4 oranında öğretmen ücretleri arttırılmalı ve % 4 oranında psiko- sosyal destek sağlanmalı şeklinde sıralanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı; İYEP’in içeriğini, Türk eğitim sistemine katkısını ve uygulama sırasındaki problemleri, sınıftaki öğrencilerine İYEP uygulanmış olan ve İYEP’te görevli öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve bu problemlere ilişkin çözümler sunmaktır. Bu araştırma İYEP’in güçlü taraflarının olması bakımından yararlı olduğunu, fakat geliştirilmesi ve düzenlenmesi gereken taraflarının da olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmacılar katılımcıların İYEP’e ilişkin görüşlerini; kazanımları kavramamış öğrenciler için bu kazanımlara

ulaşmasını sağlar, faydalı ve verimli bir program, destek çalışması, uygulanabilirlik açısından uygun, yabancı öğrenciler için verimli, birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantaj, içeriği güzel, akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat, ikinci sınıfta başlaması daha uygun şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre araştırmacılar, öğretmenlerin birçoğunun İYEP uygulamasının faydalı, öğrenciler için bir fırsat ve avantaj içeren bir uygulama olduğunu belirttikleri sonucuna varmışlardır. İYEP ile ilgili alan yazına bakıldığında Dilekçi (2019), Açıl vd. (2021), Özdoğru (2022), Kırnık, vd. (2019) ve Kozikoğlu ve Tosun (2020) yaptıkları araştırmalarda İYEP'in eksik yönlerine rağmen yararlı bir uygulama olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmacılar, katılımcıların İYEP'in eğitim- öğretime katkısını; eksikliklerin tespit edilip giderilmesi, öğrencilerle birebir ilgilenme, özgüven ve sosyalleşmeyi geliştirme, akademik başarıyı arttırmakta, bireysel öğrenme, konuların kolaydan başlaması, sınıf seviyesine ulaşılması, psiko- sosyal açıdan öğrenciyi destekleme ve uyum sorunlarını önleme şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alan yazına bakıldığında, Dilekçi (2019), Açıl vd. (2021), Özdoğru (2022), Kırnık, vd. (2019) ve Kozikoğlu ve Tosun (2020) yaptıkları araştırmalarda İYEP uygulamasının konuları pekiştirmesi, birebir öğrenmeye fırsat sağlaması, motivasyonu ve özgüveni artırması bakımından olumlu özelliklere sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonucu İYEP'in eğitim- öğretime katkısı ve öğrencilere yararlı bir uygulama olması bulgularına ulaşmak İYEP yönergesinin (d) bendinde belirtilmiş olan "Program dâhilindeki öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine erişmesine yardımcı olmak" (MEB, 2018b) ve "Kazanımlara istenilen derecede ulaşamayan öğrencilerin desteklenmesi için uygulanacak olan bir program" tanımını desteklemektedir ve İYEP uygulamasının gayesini gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yine araştırma sonucunda öğrencilerde özgüven ve sosyalleşmeyi sağladığı bulgusu İYEP yönergesinin "Sorun çözeabilen iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlayacak" amacına ulaştığını göstermektedir.

Araştırmacılar, katılımcıların İYEP'e öğrenci seçme sürecinde; velilerin göndermek istememeleri, süre yetersizliği, değerlendirme ölçütleri basit ve yetersiz, sonuçların tek tek internete girilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesi sıkıntısı, bireysel farklılıklar ve öğrencilerin sınavdan çekinmesi gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alan yazına bakıldığında Kozikoğlu ve Tosun (2020) , yaptıkları araştırmada öğretmenlerin İYEP öğrenci seçme ve yerleştirme sürecindeki değerlendirme ölçütlerini yeterli bulmadıklarını, tespit etmişlerdir. Bu bulgu bu araştırmadaki değerlendirme ölçütlerinin basit ve yetersiz olması bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin sınavdan çekinmesi, yabancı öğrencilerin değerlendirilmesinde yaşanan sıkıntı, bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar bulgularına daha önceki araştırmalarda rastlanmamıştır.

Araştırmacılar, katılımcıların İYEP uygulamasında yaşanan sorunları, devamsızlık, taşınmalı öğrenci sorunu, öğretmenin gereken hassasiyeti göstermemesi, dersten sonra kurs olması, veli ilgisizliği, veli izin vermemesi, farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta öğretim görmesi, uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi, süre yetersizliği, hafta içi olması ve yabancı uyruklu öğrencilerle diğer öğrencilerin aynı sınıfta olması şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadaki uygulama saatlerinin kesin olarak belirlenmesi (esnek olması gerekir) bulgusuna daha önceki araştırmalarda rastlanmamıştır. İlgili alan yazına bakıldığında Dilekçi (2019), Açıl vd. (2021), Özdoğru (2022), Kırnık, vd. (2019) ve Kozikoğlu ve Tosun (2020) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Devamsızlık sorununun en fazla görülen aksaklık olduğu ilgili araştırmalarda bulunan bulgulara göre söylenebilir.

Araştırmacılar, katılımcıların İYEP uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümü için; gerektiğinde 2. ve 4. sınıfta da uygulanmalı, ödev ve tekrar kitapları ve hazırlanmalıdır, taşınmalı öğrenciler için koşullar uygun hale getirilmelidir, birleştirilmiş sınıf mantığından kurtulmalı, ders saatleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalı, süre arttırılmalı, uygulama saatleri süreç değerlendirmeye yönelik olmalı, uygulama sınıf öğretmeni tarafından yapılmalı, matematik ve Türkçe dersi farklı sınıflarda yapılmalı, veli iletişimi arttırılmalı, hafta sonu yapılmalı, ders eğlenceli uygulamalarla zenginleştirilmeli, öğretmen ücretleri arttırılmalı ve psiko-sosyal destek sağlanmalı gibi önerilerde bulundukları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alan yazına bakıldığında, Açıl vd.(2021) kursun hafta sonu yapılmaması sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadaki kursun hafta sonu yapılması önerisiyle ters düşmektedir. Yine araştırmada bulunan uygulamanın öncelikle sınıf öğretmeni tarafından yapılması gerektiği bulgusuna daha önce yapılan araştırmalarda rastlanmamıştır. Dilekçi (2019), Açıl vd. (2021), Özdoğru (2022), Kırnık, vd. (2019) ve Kozikoğlu ve Tosun (2020) yaptıkları araştırmalarda uygulamanın daha etkili ve verimli olması için bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşmışlardır. Sonuç olarak; araştırma bulgularına göre, İYEP'in öğrenciler için faydalı, verimli bir destek programı olduğu ve programdaki uygulamaların, İYEP yönergesinde belirtilen amaçlara kısmen

ulaşıldığını göstermektedir. Ama bunun yanında elde edilen bulgular İYEP sürecinde öğretmenlerin; öğrenci devamsızlığı, taşınmalı öğrenci, veli ilgisizliği ve iletişimi, yabancı uyruklu öğrenciler, süre yetersizliği, ders sonrası kurs olması, ders ücretleri gibi bazı sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların giderilmesiyle İYEP'in daha verimli olabileceği düşünülmektedir. Eksiklikler için gerekli çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığınca giderilmesinin İYEP uygulamasını daha verimli hale getireceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmacıların tespit ettiği bulgulara dayanarak öğretmenlere İYEP uygulamasının daha etkili ve verimli olması amacıyla bazı öneriler ortaya koymuşlardır. Bunlar;

- 1- İYEP'in 2. ve 4. sınıflar düzeyinde de uygulanması sağlanmalıdır.
- 2- İYEP uygulamasına dâhil edilen taşıma kapsamındaki öğrenciler için şartlar uygun hale getirilmelidir.
- 3- Program dersleri normal eğitim saatleri içerisinde olmalıdır.
- 4- Uygulama tüm eğitim öğretim yılı içerisinde dağıtılmalı ders saatleri uzatılmalıdır.
- 5- Uygulama birleştirilmiş sınıf mantığından kurtarılmalı ve modüllere göre farklı sınıflar oluşturulmalı, Türkçe ve matematik dersleri farklı sınıflarda yapılmalıdır.
- 6- Ödev ve tekrar kitapları hazırlanmalı, ders eğlenceli materyallerle desteklenmelidir.
- 7- Programa dâhil edilen öğrenci velileri ile daha iyi iletişim kurulmalıdır.
- 8- Öğretmen ücretleri DYK kursunda görev alan öğretmenlerin ücreti gibi artımlı olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıl, H., Ekinci, A., DüNDAR, M. ve Bilgiç, R. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 257-277.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567-586.
- Avluyarı, N. T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (iyep)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın Gürler, S. (2020). Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 266-294.
- Aydın, S. ve Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 98-103.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A.(Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (81-134). Anı Yayıncılık
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Keskin, M. (2021). *İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (ilkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Kozikoğlu, İ. ve Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çözümleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 903-930
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntemibilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdoğan, M. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi. *Bilim Eğitim*

Sanat ve Teknoloji Dergisi, 6(1), 53-63.

Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 417-431.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1399-1410.

İnternet Kaynakları

MEB (2018a). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden 01.11.2022 tarihinde erişildi.

MEB (2018b). İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel

Eğitim Genel Müdürlüğü

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden 01.11.2022 tarihinde erişildi.

MEB (2018c). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf adresinden 01.11.2022 tarihinde indirilmiştir.

TEDMEM (2019). Eğitim Değerlendirme Raporu.

<https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 01.11.2022 tarihinde indirilmiştir.

UNICEF, (1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

<https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden 01.11.2022 tarihinde indirilmiştir.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 29.12.2022	<i>Kabul:</i> 30.05.2023	<i>Yayın:</i> 31.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Tarhan, B. & Bayar, A. (2023). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (2), ss. 92-106.		

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARI KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR-ÇÖREZ
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
a.bakarcerez@kocaeli.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3616-9065

Öğretmen Rumeysa ERTUĞ
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
rumeysaertug@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8160-5460

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenerek güncel çalışma eğilimlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada, arama kriterlerini karşılayan 37 lisansüstü tez incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilgili tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde olmakla birlikte, konu ile ilgili en fazla tez çalışması Gazi Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Tezlerin yarıdan fazlasında nicel araştırma yöntemi kullanılmış, en sık 1-50 kişilik örneklem grubuyla çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar ağırlıklı olarak 7. sınıflarla ve Dünya ve Evren konu alanında gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde tezlerin büyük çoğunluğunun akademik başarı, öğrenci görüşleri, tutum ve motivasyon değişkenlerini incelediği görülmüştür. Tezlerde en sık kullanılan nicel veri toplama aracı başarı testleri iken yarı yapılandırılmış görüşme soruları en sık kullanılan nitel veri toplama aracıdır. Nicel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma ile t-testi en sık kullanılan analiz yöntemleri iken nitel verilerin analizlerinde ise içerik analizi yönteminin sık kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Artırılmış gerçeklik, fen bilimleri eğitimi, içerik analizi, lisansüstü tez.

INVESTIGATION OF THESES ON AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SECONDARY SCHOOL SCIENCE CLASSES

Abstract

The purpose of this study is to reveal the current trends of the studies by investigating graduate theses on augmented reality applications used in secondary school level science classes. In this respect, 37 theses meeting the search criteria were examined. The results showed that majority of the theses were conducted in master's degree and were completed in Gazi University. In most of the graduate theses, quantitative method was employed, and the sample group sizes of 1-50 students were worked with. The augmented reality applications were mainly conducted with 7th grade students and in the subject area of Earth and Universe. The theses were mainly focused on academic achievement, student opinions, attitude and motivation as the dependent variable. The most common data collection tools were achievement tests and semi-structured interviews. For quantitative data mean, standard deviation and t-test, and for qualitative data content analysis techniques were mostly used analysis techniques.

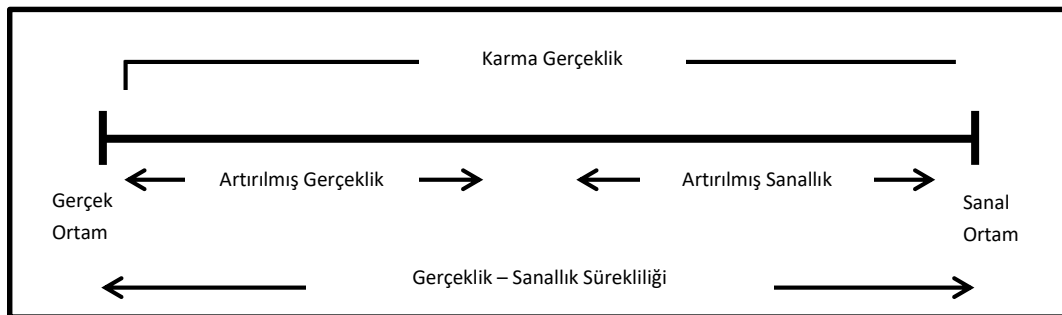
Keywords: Augmented reality, science education, content analysis, graduate theses.

GİRİŞ

Toplumsal vazgeçilmez önceliklerinden olan eğitimin ve eğitim veren kurumların teknoloji ile birlikte yol almaları çağın gereği olarak görülmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi öğrenenlerin alışkanlıklarını her geçen gün değiştirmekte ve ilgi alanlarını farklılaştırmaktadır. Dijital yerliler olarak adlandırılan bugünün öğrencileri doğdukları andan itibaren teknolojiyle iç içe olduğu için daha farklı düşünme, okuma, araştırma, sosyalleşme ve öğrenme becerilerine sahiptirler; öğrenirken görselleri metinlere tercih etmek, birçok işi eş zamanlı yürütebilmek, öğrenmede aktif olmak ve dijital oyunları ev ödevlerine tercih etmek bu neslin öne çıkan özellikleri arasında sayılabilir (Prensky, 2001a, 2001b). Bu sebeple eğitim ortamlarının öğrencilerin aktif katılım sağladığı, somut ve ilgilerini çeken öğrenme içerikleri ile desteklenen teknolojiler ile yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları da bu teknolojiler arasında yer almaktadır.

Artırılmış gerçeklik, gerçek nesneler ile sanal imgelerin bir araya geldiği, gerçek zamanlı etkileşime imkan sağlayan 3 boyutlu (3B) teknolojilerdir (Azuma, 1997). Wu, Lee, Chang ve Liang (2013) artırılmış gerçekliği yenilikçi teknolojiler kullanılarak oluşturulan ve gerçekliğin sanal objelerden daha fazla olduğu bir karma gerçeklik durumu olarak tanımlarken, Cai, Wang ve Chiang (2014) kullanıcıların kendilerini çevreleyen gerçeklik üzerine yerleştirilmiş sanal nesnelerle iletişim kurabildiği, doğal ve özgün bir insan-bilgisayar etkileşim deneyimi sağlayan bir teknoloji olarak tanımlamaktadır. Johnson, Smith, Willis, Levine ve Haywood'a (2011) göre ise artırılmış gerçeklik, zenginleştirilmiş ve deneysel bir gerçeklik ortamı yaratmak için gerçek dünyanın üzerine bilgisayar-tabanlı bilgi katmanının yerleştirilmesidir.

Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik kavramları zaman zaman birbirleri ile karıştırılabilmektedir. Gerçek ortamların ve sanal ortamların iki zıt uçta bulunduğu bir süreklilikte artırılmış gerçeklik, gerçekliğe daha yakın bir noktada durmaktadır; sanallığa yakın olduğu durumlar ise artırılmış sanallık olarak adlandırılmaktadır (Şekil 1, Milgram ve Colquhoun, 1999). Buna göre artırılmış gerçeklik gerçek ortam üzerine sanal nesnelerin yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Sanal gerçeklikte kişi gerçek hayattan soyutlanarak tamamen sanal olan bir ortamda bulunurken, artırılmış gerçeklikte kişinin gerçek ortamla ilişkisi kaybolmamaktadır. Gerçek ortamda bulunmaya devam eden ve bu ortamı görüp duyabilen kişinin yaşadığı deneyim sanal nesnelerle zenginleştirilmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi içinde bulunulan gerçek ortamı etkileşim kurulabilen dijital bilgilerle çevreleyip olguların daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır.



Şekil 1. Gerçeklik – Sanallık Sürekliliği (Milgram ve Colquhoun, 1999)

Teknolojik gelişmelerle birlikte artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Askeriye, üretim, sağlık, reklamcılık, mühendislik, iş sektörü, eğlence sektörü gibi birçok alanda kullanım örneklerine rastlanmaktadır (Azuma, 1997; Farshid, Paschen, Eriksson ve Kietzmann, 2018; Johnson ve diğ., 2011). Eğitim veren kurumlar ve eğitimciler de bu yeniliğin ve kullanım avantajlarının farkına varmış ve bu sayede eğitim alanında da kullanımına başlanmıştır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları yükseköğretim kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, sadece sınıf içinde değil, sınıf dışı eğitim uygulamalarında da (çevre, müze gezisi vb.) tercih edilmektedir (Lee, 2012). Wu ve diğ. (2013), eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak yürütülen uygulamaların özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: 3B öğrenme içeriği sunma, işbirlikli ve durumlu öğrenme ortamı yaratma, öğrenciye bulunuşluk hissi yaşatma, öğrenme içeriğini görselleştirme, örgün ve örgün olmayan öğrenme ortamları arasında köprü görevi görme.

Artırılmış gerçeklik sayesinde, öğrenciler karşılaştıkları sanal nesnelerle yaklaştırmaya, uzaklaştırmaya, döndürmeye yaparak etkileşime girebilmektedir. Bu özelliğiyle artırılmış gerçeklik teknolojisi 2 boyutlu (2B) görüntülerin veya masaüstü uygulamalarının ötesinde bir deneyimi mümkün kılmaktadır. 3B teknolojiler 2B teknolojilere göre öğrenme için özellikle bilişsel açıdan daha avantajlıdır (Shelton ve Hedley, 2004). 3B düşünme becerisi küçük yaş grubu öğrencilerde henüz tam gelişmemiştir. Hatta Tuckey, Selvaratnam ve Bradley (1991) üniversite düzeyindeki öğrencilerin bile bu konuda zorluk yaşadıklarını yapmış oldukları çalışma ile ortaya koymaktadır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile 3B ortamlarda sanal nesnelerle etkileşime girmeleri, öğrencilerin olayları, nesneleri ve ilişkileri görselleştirmelerine ve dolayısıyla da somutlaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu teknoloji aynı zamanda öğrencilerin gerçek hayatta görme veya deneyimleme imkanı bulamadıkları olguları deneyimlemelerine imkan tanımaktadır. Bu durum öğrenci başarısını da olumlu etkilemektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarısını artırdığını ortaya koyan çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır (Aldalah, Ababneh, Bawaneh ve Alzubi, 2019; Bal ve Bicen, 2016; Chai ve diğ., 2014; Chen, Huang ve Chou, 2019; Chiang, Yang ve Hwang, 2014; Ersoy, Duman ve Öncü, 2016). Bu başarı rastlantısal olarak değil, öğrencinin dahil olduğu ve aktif rol aldığı bir öğrenme sürecinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Shelton ve Hedley, 2004). Küçük, Kapakin ve Gökteş (2016), akademik başarının yükselmesinin yanı sıra, artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde öğrenme sürecinde öğrencilerin daha az bilişsel yük taşıdıklarını belirtmektedir. Bu durum artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanım kolaylığı ve öğrenmeyi daha anlaşılır ve kolay hale getirmesi ile açıklanabilir.

Bu yeni öğrenme şekli aynı zamanda öğrenmeyi öğrenciler için daha ilgi çekici hale de getirmektedir. Başarı artışının altında yatan sebeplerden biri de motivasyon olabilir. Yapılan araştırmalar, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Cai, Chiang ve Wang, 2013; Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Erbas ve Demirel, 2019; Khan, Johnston ve Ophoff, 2019; Sotiriou ve Bogner, 2008). Motivasyonun yükselmesi öğrencilerin derse olan ilgisinin artması anlamına gelmektedir ki bu da başarının yükselmesi beklentisini beraberinde getirmektedir.

Araştırmacının Amacı

Araştırmacılar, günlük yaşantımızla yakından ilişkili olmasına rağmen, fen bilimleri dersinin öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden biri olduğunu belirtmektedirler (Timur ve Özdemir, 2018; Tuncel ve Fidan, 2018). Lise giriş sınavlarında veya uluslararası değerlendirme sınavlarında öğrencilerin fen bilimleri sorularına verdikleri doğru yanıt sayısının az olması da bunun bir göstergesi niteliğindedir (Balbağ, Leblebiciler, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Demirci, 1993). Fen Bilimleri dersi soyut kavramlar içeren derslerden biridir, bu nedenle öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve kavramalarını sağlamak için somutlaştırma uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Karal ve Abdüsselam, 2015; Wu ve diğ., 2013). Dolayısıyla fen dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı yaygındır. Öğrencilerin soyut olgu ve kavramları ve bunların birbiri ile ilişkilerini daha somut olarak incelemeleri, gerçekliğe eklenmiş sanal nesneleri yakından inceleme ve gözlemlene şansına sahip olmaları, öğrenirken arkadaşları ve çevre ile sürekli iletişimde ve etkileşimde bulunabilmeleri artırılmış gerçeklik teknolojisinin sağladığı potansiyel faydalar arasında sayılabilir. Bu potansiyeli sebebiyle de fen bilimleri eğitimi araştırmalarında artırılmış gerçeklik uygulamalarına sıklıkla rastlanmaktadır.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde, fen eğitimi alanında veya artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili olan lisansüstü tezleri inceleyen akademik çalışmalar olmasına rağmen, bu iki araştırma alanını bir arada araştıran tezlerin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Genc (2020) fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili tezler üzerine bir inceleme çalışması yapmış ve 2007-2019 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Deniz Çeliker ve Uçar (2015) 2001-2013 yılları arasında, fen bilimleri alanında tamamlanan lisansüstü tezleri çalışılan konu alanları, üniteler, yöntemler, modeller ve değişkenler kapsamında incelemiştir. Sönmez ve Hastürk (2020) fen eğitimi alanında sadece doktora düzeyindeki tezlerin bibliyografik bir analizini yapmıştır. Küçüközer (2016) 2001-2016 yılları arasında, Özcan (2020) da 2013-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini incelemişlerdir. Dönmez ve Gülen (2021) ise 2020 yılında fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanan 132 yüksek lisans ve 25 doktora tezini inceleyerek, fen eğitimindeki güncel araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul seviyesinde fen dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik Türkiye'deki üniversitelerde yürütülmüş olan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarında araştırma eğilimini ortaya çıkarmak ve popüler olan bu araştırma konusunun tez çalışmalarında nasıl ele alındığını incelemektir. Genelde araştırmacıların, özelde tez öğrencilerinin, araştırma problemini belirlemeden, daha

önceki yapılan çalışmaları inceleyerek başladıkları ve araştırmalarını da bu doğrultuda şekillendikleri bilinmektedir. Özellikle, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yürütülen tezlerde öğrenciler problem durumunun ve bu bağlamda geliştirdikleri araştırma sorularının belirlenmesi aşamasında zorluk çekmektedir. Her ne kadar tezler danışman akademisyenler rehberliğinde yürütülse de, probleme karar vererek araştırmayı şekillendirmek tez öğrencisinin sorumluluğundadır. Mevcut araştırmaların incelenmesi, araştırmacıların tekrara düşmemesi ve alandaki boşluğu görerek araştırma problemlerini orijinal ve alana katkı sağlayacak biçimde belirlemeleri için araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde araştırma probleminin belirli bir araştırma yöntemi ile incelendiğini gören bir araştırmacının, farklı yöntem ve veri toplama tekniklerine eğilmesinde de yön gösterici olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarının, ortaokul düzeyi fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulaması konusunda tez araştırmalarının mevcut çalışma konularının belirlenmesinde alana katkı sağlayacağı ve bundan sonraki araştırma eğilimleri için tez öğrencilerine yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Araştırma kapsamında erişilen lisansüstü tezler aşağıdaki araştırma soru maddeleri kapsamında incelenmiştir. Ortaokul düzeyinde fen derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin; (1) Yüksek lisans ve doktora düzeyine, (2) Yıllara, (3) Üniversitelere, (4) Enstitülere, (5) Anabilim dallarına, (6) Fen bilimleri dersi konu alanına, (7) Kullanılan araştırma yöntemlerine, (8) Kullanılan araştırma desenlerine, (9) Uygulama yapılan sınıf düzeyine, (10) Örneklem büyüklüğüne, (11) İncelenen bağımlı değişkenlere, (12) Kullanılan veri toplama araçlarına, ve (13) Veri analiz yöntemlerine göre dağılım özellikleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada araştırma yöntemi olarak nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler benzer temalarda kodlanarak, okuyucuların anlayacağı bir şekilde yorumlanarak sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, ortaokul düzeyi fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları konusundaki yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmekte; sonuçlar belirli temalar çerçevesinde sunulmaktadır.

Veri Analizi

İçerik analiz yöntemiyle elde edilen araştırma sonuçları yüzde ve frekans değerleri ile sunulmaktadır. Her tez araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği için tezler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bunun için her araştırma sorusuna karşılık gelecek bir alana sahip bir Microsoft Excel çalışma sayfası yaratılmış ve araştırmacılar tezleri bu kılavuza göre analiz etmiş ve kodlamıştır. Sonraki aşamada analiz sonuçları birbiriyle karşılaştırılmış, farklı sonuç içeren alanlar için ilgili tezler birlikte tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüş birliği sağlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık ve ortaokul fen bilimleri öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Tezlere erişim için gelişmiş arama özelliği kullanılmış; "tüm" arama alanlarında "artırılmış gerçeklik" ve "fen" anahtar kelimelerine ek olarak konu alanı olarak da "eğitim ve öğretim" anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Arama aynı şekilde İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak da tekrarlanmıştır (augmented reality, science, education and training). Güncel bir araştırma konusu olması sebebiyle, arama için yıl sınırlaması getirilmemiştir. 2022 yılı Kasım ayında yapılan arama ile 75 teze ulaşılmıştır. Erişilen tezler içerisinde sadece ortaokul düzeyinde verilmekte olan fen bilimleri dersinde yapılan artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu sebeple kapsam dışı olan 38 tez araştırma dışı bırakılırken; bu akademik çalışma, arama kriterlerini karşılayan 37 lisansüstü tez ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişilen tezlerle sınırlıdır.

BULGULAR

Lisansüstü Tezlerin Yüksek Lisans Ve Doktora Düzeyindeki Dağılımı

İncelenen tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeyindeki dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul düzeyi fen bilimleri eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili tezlerin büyük

çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu (n=32), doktora düzeyinde yürütülen tez sayısının ise az (n=5) olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Yüksek Lisans Ve Doktora Düzeyindeki Dağılımları

	n	%
Yüksek lisans	32	86.5
Doktora	5	13.5
<i>Toplam</i>	37	100

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre dağılımları da Şekil 2’de sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre konu ile ilgili ilk tezin 2015 yılında yapılan bir doktora tezi olduğu, tezlerin ağırlıklı olarak 2018 (n=8) ve 2019 (n=8) yıllarında yapıldığı ve büyük oranda yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	n	%
2015	1	2.70
2016	1	2.70
2017	2	5.41
2018	8	21.62
2019	8	21.62
2020	6	16.22
2021	5	13.51
2022	6	16.22
<i>Toplam</i>	37	100



Şekil 2. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te sunulmaktadır. Konu ile ilgili en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesi’nde (n=5) yürütüldüğü, bunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nin (n=3) takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	n	%
Gazi Üniversitesi	5	13.52
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	8.11

Atatürk Üniversitesi	2	5.41
Erciyes Üniversitesi	2	5.41
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	5.41
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2	5.41
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2	5.41
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	5.41
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	2	5.41
Diğer Üniversiteler (Afyon Kocatepe, Aksaray, Ankara, Çanakkale 18 Mart, Çukurova, Erzincan Binali Yıldırım, Fırat, Hacettepe, İstanbul Cerrahpaşa, Karadeniz Teknik, Kilis 7 Aralık, Kocaeli, Uşak, Trakya, Zonguldak Bülent Ecevit)	1	2.70
Toplam	37	100

Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır. İncelenen tezlerin yarısından fazlasının (n=20) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı anabilim dallarında yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşın Fen Bilimleri Enstitüsü (n=10), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (n=6) ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne (n=1) bağlı anabilim dallarında daha az sayıda tez yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

	n	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	20	54
Fen Bilimleri Enstitüsü	10	27
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	6	16
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	3
Toplam	37	100

Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 5'te sunulmaktadır. Tezlerin büyük oranda (n=23) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütüldüğü görülmektedir. Bunu ikinci sırada İlköğretim Anabilim Dalı (n=5) takip etmektedir.

Tablo 5. Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

	n	%
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	23	62.2
İlköğretim Anabilim Dalı (İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı)	5	13.5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	4	10.8
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	3	8.1
Bilgisayar Anabilim Dalı	1	2.7
Enformatik Anabilim Dalı	1	2.7
Toplam	37	100

Lisansüstü Tezlerin Fen Bilimleri Dersi Konu Alanına Göre Dağılımı

Tezlerin konu alanına göre dağılımı Tablo 6'da verilmektedir. Tezlerde uygulamanın yapıldığı ilgili ünite (veya o ünite altındaki konu başlıkları) isimleri verilmektedir. Eski müfredata ait derse ilişkin yapılan uygulamalar da bulunduğu, araştırma sonuçlarının doğru bir şekilde kategorileştirilmesi için tezlerde belirtilen ünite isimleri, müfredatta yer alan konu alanları ile ilişkilendirilerek yazılmıştır. Konu alanları bilgisi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) tarafından hazırlanan Fen Bilimleri dersi yeni müfredatına göre yazılmış olup, eski müfredata göre yapılan tezler için de MEB (2013) tarafından hazırlanan programdan yararlanılmıştır. Yıllar içinde isim değişikliği olan konu alanları için eski müfredatta yer alan konu alanı da parantez içinde sunulmuştur. İncelenen tezlerde birden fazla konu alanına yönelik uygulama yapılan tezler de bulunduğu, tablodaki toplam değeri toplam tez sayısından

fazla görünmektedir; bu sebeple yüzde hesabı yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok uygulama yapılan konu alanlarının Dünya ve Evren (n=14) ve Madde ve Doğası (n=12) olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılımı

	n
Dünya ve Evren	14
Madde ve Doğası (Madde ve Değişim)	12
Canlılar ve Yaşam (Canlılar ve Hayat)	9
Fiziksel Olaylar	4
Belirtilmemiştir	1
<i>Toplam</i>	40

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yapılan analizlerde, incelenen tezlerin çoğunun nicel araştırma yöntemini kullanıldığı (n=27) bunu karma araştırma yönteminin izlediği görülmüştür (n=9). Tezler arasında sadece bir tez nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 7. Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

	n	%
Nicel	27	73
Karma	9	24
Nitel	1	3
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 7, tez yazar öğrencilerin yöntem başlığı altında yazdıklarına göre hazırlanmıştır. Tezlerin yöntemleri, araştırma desenleri, kullanılan veri toplama yöntemleri bir arada incelendiğinde bazı tezlerin yöntem bölümünde hata olduğu görülmektedir. Kimi tezlerde hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmasına rağmen, araştırma yöntemi olarak sadece nicel araştırmadan bahsedilmiştir. Benzer şekilde karma araştırma yöntemlerinin kendine özgü desenleri bulunmasına rağmen, karma araştırma yöntemini kullanan ancak desenlerden bahsederken yarı yapılandırılmış deneysel ve durum çalışması desenlerinden ayrı ayrı bahseden tezler bulunmaktadır. Tezlerde kullanılan yöntemler yakından incelendiğinde sayıların şöyledir: karma araştırma (n=20), nicel araştırma (n=16), nitel araştırma (n=1).

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Tezler araştırma desenlerine göre de incelenmiştir. Yapılan analizlere göre (Tablo 8), nicel araştırma yöntemi kullanılan tezlerin tamamına yakınında yarı deneysel desen uygulanırken (n=25), bir tez gerçek deneysel desen, bir tez de zayıf deneysel desen ile modellenmiştir. Karma araştırmalarda ağırlıklı olarak gömülü desen (n=5) kullanılırken, yapılan tek nitel araştırmada da örnek olay (durum) çalışması deseninin kullanıldığı görülmektedir. Bir önceki başlık altında bahsedildiği üzere, bazı tez yazarlarının karma yöntem kullandıkları halde hem nicel hem nitel olacak şekilde iki farklı desen ile isimlendirmeleri sebebiyle toplam rakam tez toplam sayısını geçmektedir; bu sebeple yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 8. Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

		n
Nicel	Yarı deneysel desen	25
	Gerçek deneysel desen	1
	Zayıf deneysel desen	1
Karma	Gömülü desen	5
	Sıralı açıklayıcı desen	2
	Paralel desen	2
Nitel	Örnek olay (durum çalışması)	4

Lisansüstü Tezlerin Uygulama Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Lisansüstü tezler, artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokulun hangi düzeyinde yapıldığına yönelik olarak incelenmiştir (Tablo 9). Buna göre yapılan uygulamalar ağırlıklı olarak 7. sınıflarla gerçekleştirilmiştir (n=24). Bunu

6. sınıflarla yürütülen çalışmalar takip ederken (n=10), iki tez çalışmasının 8. sınıflarla, bir tez çalışmasının da 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde bir arada yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 9. Lisansüstü Tezlerin Uygulama Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	n	%
7. sınıf	24	65
6. sınıf	10	27
8. sınıf	2	5
5., 6. ve 7. sınıflar birlikte	1	3
<i>Toplam</i>	37	100

Lisansüstü Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğüne göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur. Yapılan araştırmalarda örneklem büyüklüklerinin en çok 1-50 kişi (n=15) ile 51-100 kişi (n=14) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

	n	%
1-50 kişi	15	41
51-100 kişi	14	38
101-150 kişi	6	16
150 kişiden fazla	2	5
<i>Toplam</i>	37	100

Lisansüstü Tezlerin İncelenen Değişkenlere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin incelenen değişkenlere göre dağılımlarına ait analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır. Yapılan analizlerde tezlerin büyük çoğunluğunun akademik başarı (n=36), öğrenci görüşleri (n=23) ve tutum (n=16) değişkenlerini incelediği görülmüştür. Bunu motivasyon (n=12), kalıcılık (n=8) ve öğretmen görüşleri (n=6) değişkenleri takip etmektedir. Az sayıda tezde farklı değişkenlerin de incelendiği görülmüştür (farkındalık, problem çözme becerilerine, yönelik algı, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, argümantasyon becerisi, eleştirel düşünme becerisi, karar verme becerisi, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, fen bilimleri ilgi, bilişsel yük, bilişim teknolojilerinden yararlanma, zihinsel model, kazanım puanı). Bazı tezlerde birden fazla değişken incelendiği için toplam değer tez toplam sayısını geçmektedir; bu sebeple yüzde değeri hesaplanmamıştır.

Tablo 11. Lisansüstü Tezlerin İncelenen Değişkenlere Göre Dağılımı

	n
Akademik başarı	36
Öğrenci görüşleri	23
Tutum	19
Motivasyon	14
Kalıcılık	8
Öğretmen görüşleri	6
Kaygı	2
Derse katılım	2
Kavram yanılgısı	2
Özyeterlik inancı	2
21. yüzyıl becerileri	2
Diğer (Farkındalık, problem çözme becerilerine yönelik algı, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, argümantasyon becerisi, eleştirel düşünme becerisi, karar verme becerisi, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, fen bilimleri ilgi, bilişsel yük, bilişim teknolojilerinden yararlanma, zihinsel model, kazanım puanı)	1

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına dahil edilen lisansüstü tezlerin kullanmış oldukları veri toplama araçlarına göre dağılımı incelenmiştir ve analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (Tablo 12). Buna göre, nitel araştırma yöntemini kullanan tez çalışması haricindeki diğer tüm çalışmalarda öğrenci başarısını ölçmek için başarı testi kullanılmıştır (n=36); bu testlerden sadece biri açık uçlu, diğerleri çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. İkinci en sık kullanılan veri toplama aracı ise ölçeklerdir. Özellikle artırılmış gerçeklik uygulamalarına, fen dersi veya konularına yönelik öğrenci tutumlarını ölçmeye yönelik tutum ölçeği kullanımının yaygın olduğu görülmektedir (n=19).

Tablo 12. Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

		n
Test	Başarı testi	36
	Diğer (kavram yanılgı testi, eleştirel düşünme testi, zihinsel model testi)	3
Ölçek	Tutum	19
	Motivasyon	13
	Diğer (öz yeterlik inancı, derse katılım, görüş, algı, kaygı, teknoloji farkındalığı, yansıtıcı düşünme, karar verme becerileri)	17
Görüşme	Yarı yapılandırılmış	16
	Belirtilmemiş	1
Doküman	Görüşme formu	6
	Günlük	4
	Ses kaydı	1
	Çizim	1
	Yansıtıcı değerlendirme formu	1
	Etkinlik ve çalışma kağıdı	2
	Gözlem/Gözlem formu	7
Anket	Motivasyon	1
	Kişisel bilgiler	1
	Görüş anketi	2

Tezlerde sık kullanılan bir başka veri toplama aracı da motivasyon ölçeğidir (n=13). Bazı tezlerin tutum ve motivasyon değişkenlerini ölçmek için birden fazla veri toplama aracı kullandığı görülmektedir. Nitel ve karma çalışmalarda öğrenci görüşlerine yönelik veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden (n=16), görüşme formlarından (n=6) ve görüş anketlerinden (n=2) yararlanılmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin veri analiz yöntemlerine göre analiz sonuçları Tablo 13'te verilmektedir. Buna göre, ortalama ve standart sapma (n=36) ile t-testi'nin (n=28) en çok kullanılan nicel veri analiz yöntemleri olduğu; nitel verilerin analizlerinde ise betimsel analiz (n=11) ve içerik analizi (n=13) yöntemlerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

		n
Nicel	Betimsel analiz	
	Frekans, yüzde	8
	Ortalama, standart sapma	36
	Grafik	8
Nitel	Kestirimsel analiz	
	Parametrik	
	t-testi	28
	ANOVA/ANCOVA	18
	Korelasyon	4

	Tukey HSD	3
	Levene	5
	LSD	1
	Scheffe	1
	Bonferroni	1
	Parametrik olmayan	
	Mann Whitney U	12
	Wilcoxon işaretli sıralar	8
	Kruskal Wallis H	4
	Betimsel analiz	11
Nitel	İçerik analizi	13
	Diğer (Tümevarımcı yaklaşım)	1

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan analizler, ortaokul düzeyinde fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik yüksek lisans düzeyinde yapılan tez çalışmalarının doktora düzeyindekilerin altı katından fazla olduğunu göstermiştir. En fazla tez çalışmasının yürütüldüğü üniversite Gazi Üniversitesi'dir. Bu durum Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri olması ve akademisyen sayısının diğer birçok üniversiteye oranla yüksek olması ile açıklanabilir. Alan yazında fen eğitimi alanındaki tezleri inceleyen farklı çalışmalarda da en çok tezin yine Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür (Küçüközer, 2016; Sönmez ve Hastürk, 2020). Doktora tezlerinin yürütüldüğü üniversiteler Atatürk, Çukurova, Abant ve Gazi Üniversiteleridir. Yüksek lisans programlarının yanı sıra doktora düzeyinde programların da bulunması üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyen unvan ve sayıları ile yakından ilişkilidir. Tezlerin en sık Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitim gören öğrencilerce yapıldığı bir başka araştırma sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, ortaokul fen derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları konusundaki ilk tez çalışmasının 2015 yılında Gazi Üniversitesi'nde tamamlanan bir doktora tezi olduğu görülmektedir. İzleyen iki yıl boyunca da tez sayıları düşük olmuş ancak 2018 ve 2019 yıllarında çalışma sayısında artış gözlenmiştir. Sonraki yıllarda kısmi düşüş gözlenmekle birlikte 2022 yılında sayı yeniden artmaktadır. Tezlerde doktora düzeyinde tamamlanan toplam tez sayısı, yüksek lisans tezlerine oranla oldukça düşüktür. Bunun sebebi, üniversitelerdeki doktora programlarının ve doktora düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısının yüksek lisansa oranla daha düşük olması ile açıklanabilir.

Tezlerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini değerlendirmek üzere seçilen fen eğitimi konu alanları incelendiğinde, yapılan uygulamaların ağırlıklı olarak "Dünya ve Evren" ve "Madde ve Doğası" konu alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunu "Canlılar ve Yaşam" konu alanı takip etmekte olup, en az uygulama yapılan konu alanı ise "Fiziksel Olaylar" olmuştur. İlginçtir ki, Tuncel ve Fidan (2018), ortaokul düzeyi fen bilimleri dersinde öğrenmede en çok zorlanılan konu alanlarını belirlemek üzere yaptıkları araştırmalarında, "Fiziksel Olaylar" konu alanının öğrencilerin en çok zorlandıkları konu oldukları sonucuna varmışlardır. Ancak, artırılmış gerçeklik çalışmalarına baktığımızda bu konu alanının araştırmalarda en az tercih edilen konu alanı olduğu görülmektedir. Araştırmaların diğer konu alanlarında yoğunlaşmasının sebebi hazır artırılmış gerçeklik materyallerinin, o konu alanlarında daha sık bulunabilmesi olabilir. İlerleyen dönemde bu konuda çalışmayı düşünen araştırmacılara, incelenmeyen veya daha az incelenen konu alanlarında araştırma yürütmeleri önerilebilir.

Yapılan analizlere göre, lisansüstü tezler ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemini kullanmakta, bunu karma araştırma yöntemi izlemektedir. Nitel araştırma yöntemini kullanan tez sayısı ise sadece birdir. Detaylı incelendiğinde ise bazı tezlerde araştırma yönteminin yazımında hatalar bulunduğu, aslında en sık kullanılan yöntemin karma araştırma olduğu ortaya çıkmıştır. Karma araştırmalarda nitel veri olarak çoğunlukla sadece öğrenci görüşlerini almakla yetinilmiştir. Fen eğitimi alanında tamamlanan doktora tezlerini inceleyen çalışmada Küçüközer (2016) tezlerin %51'inde karma yöntem kullanıldığını, bunu %32 ile nicel yöntemin izlediğini; benzer şekilde, fen eğitimi alanındaki 30 doktora tezini inceleyen Özcan (2020) da en sık kullanılan araştırma yönteminin %86.67 oranı ile karma yöntem olduğunu, sadece bir tezde nitel araştırma yapıldığını belirtmektedir. Karma ve nicel araştırma yöntemlerinin tercihi altındaki sebep, nitel araştırma yöntemlerinin daha az benimsenmiş olması veya araştırmacılara daha zor geliyor olması olarak açıklanabilir (Gülbahar ve Alper,

2009). Karma yöntemin sık tercih edilmesinin bir başka nedeni de, tez öğrencilerinin hem nicel hem de nitel yöntemin potansiyel getirilerini bir arada kullanarak araştırmalarının kapsamını genişletmek ve güvenilirliğini artırmak amacı gütmeleri olabilir. Bu araştırmanın sonuçları, nitel araştırma sayısının eksikliğini ortaya koymaktadır. Uygulama süreçlerini öğretmen, öğrenci ve sınıf içi dinamikler kapsamında yakından inceleyen tez çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarında, araştırma deseninin ağırlıklı olarak deneysel desen olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri alanında 2001-2013 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen Deniz ve diğ. (2015), en sık kullanılan modelin deneysel desen olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde, Karamustafaoğlu (2009) fen ve teknoloji eğitimindeki yönelimleri incelediği çalışmada, deneysel desen kullanan karşılaştırma çalışmalarının en yaygın araştırma eğilimi olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerde de artırılmış gerçeklik uygulamalarının geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırılması, çalışmaların yaygın odak noktası durumundadır. Ancak, tezlerde araştırma yöntemi ile kullanılan veri toplama araçları arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini bir arada kullanan bazı tezlerde araştırma deseni olarak yarı deneysel desen kullanıldığı bilgisi bulunmaktadır. Bu tezlerde karma yöntemin nasıl desenlendiği bilgisinde hata bulunduğu ve araştırma desenleriyle ilgili bilgi yanlışlığı olduğu söylenebilir. Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna (2010) fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerini inceledikleri araştırmalarında, hem araştırmacıların bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak nitel araştırmaya uygun olmayan desenlerden hem de nicel araştırmalardaki denek sayısının azlığından bahsetmektedirler. Evrekli, İnel, Deniz ve Balım (2011) da fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri yönetsel açıdan incelemiş ve tezlerin %45'inin kısmen yeterli, %2.5'inin de yetersiz düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Teddlie ve Tashakkori'nin (2003) de belirttiği gibi, karma araştırma yöntemi, araştırma soruları, araştırma yöntemi, veri toplama ve analizi veya araştırma sonuçlarının çıkarımı süreçlerinde nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır. Benzer şekilde Crewsell (2003) karma araştırmayı nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin eş zamanlı veya sıralı şekilde bir arada kullanımı olarak tanımlamakta; karma araştırma desenlerini ise sıralı açıklayıcı, sıralı keşfedici, sıralı dönüşümsel, eşzamanlı çeşitleme, eşzamanlı gömülü ve eşzamanlı dönüşümsel olarak sınıflandırmaktadır. Tezlerin yöntem bölümünde bu sorunların olmaması için, araştırma yöntemleri dersinin yüksek lisans/doktora programlarında zorunlu ders olması, tez danışmanının tez yazım sürecini yakından takip etmesi ve tez jürisine katılan akademisyenlerin dikkatli analizi önemlidir. Tezlerde karma yöntem kullanılmasına rağmen araştırma desenlerinin nicel bir araştırma deseniyle açıklanmasının bir başka nedeni, eğitim araştırmalarında nicel araştırma yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha yaygın olarak kullanılması olarak düşünülebilir (Kocaman-Karoğlu, 2015). Nitel araştırma, olguları gerçekleştikleri doğal ortamlarında bütünsel bağlamda incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Bu yönüyle de eğitim araştırmalarına farklı bir boyut katmakta, olguların, kişilerin veya olayların yakından incelenmesine imkan tanımaktadır. Tez öğrencilerinin nitel çalışmalarla tanışmaları lisansüstü eğitimleri boyunca gerçekleştirilmeli, araştırmalarını bu yönde ilerletebilecekleri yönünde cesaretlenmeleri sağlanmalıdır. Nitel araştırma, nicel araştırmaya göre daha zayıf veya daha güçlü bir yöntem değildir (Ertugay, 2019). Her ikisinin de güçlü ve zayıf yanlarını bilerek araştırma yöntemini şekillendirmek tez öğrencisi için daha verimli bir tez süreci ile sonuçlanacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde, araştırmacıların ağırlıklı olarak 7. sınıf öğrencileriyle; 1-50 ve 51-100 kişilik örneklem gruplarıyla çalıştığı görülmektedir. Küçüközer (2016) doktora tezlerinde en çok 7. sınıf öğrencileriyle çalışıldığını ve nicel çalışmalarda örneklem sayısının 31-90 kişi aralığında yoğunluk gösterdiğini belirtmektedir. Genc (2020) de fen bilgisi eğitimi alanındaki tezleri incelediği makalesinde en sık çalışılan grubun 7. sınıflar olduğunu ve 1-50 ve 51-100 kişi aralığında örneklemle çalışıldığını belirtmektedir. Bu yönüyle, çalışma alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Türkiye'deki okullarda yer alan sınıf mevcutları göz önüne alındığında, iki veya dört gruba yapılan deneysel desen çalışmalarında bu örneklem oranları beklenendir. Araştırmacılara, diğer sınıf düzeyleri ile çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.

Tezlerde en sık incelenen değişkenin akademik başarı olduğu; bunu öğrenci görüşleri, tutum, motivasyon ve kalıcılık değişkenlerinin izlediği görülmüştür. Araştırma sonuçları alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Deniz Çeliker ve Uçar (2015) fen eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde akademik başarı, tutum ve kalıcılık; doktora tezlerinde de akademik başarı ve tutum değişkenlerinin en sık araştırılan bağımlı değişkenler olduğunu söylemektedirler. Dönmez ve İdin (2017) tutum, öğrenme ve motivasyon konularının; Küçüközer (2016) ise akademik başarı, tutum ve anlama konularının en sık araştırılan konular olduğunu belirtmektedir. Bağımlı değişkenlere ilişkin bu sonuç aynı zamanda araştırmaların tekrara düştüğünü de ortaya koymaktadır. Özellikle

akademik başarı değişkeninin bir tez dışında diğer tüm tezlerde incelenmiş olması bunu destekler niteliktedir. İleriki dönemde fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulaması konusunda araştırma yapmayı düşünen tez öğrencilerine ve araştırmacılara farklı değişkenleri inceleyecekleri araştırmalara yönelmenin daha doğru olacağı söylenebilir. Yeni yapılacak tezlerin alandaki araştırma boşluğunu doldurması açısından bu önemlidir.

Yukarıda belirtilen bağımlı değişkenlerin incelenmesi için kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, en sık kullanılan aracın başarı testleri olduğu, bunu yarı yapılandırılmış görüşme formları, tutum ve motivasyon ölçeklerinin izlediği görülmektedir. Araştırma sonuçları alanyazın ile benzer sonuçlar göstermektedir (Dönmez ve Gülen, 2021; Genc, 2020; Küçüközer, 2016). Toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistik sonuçlarından ortalama ve standart sapma, t-testi ve ANOVA/ANCOVA en yaygın analiz yöntemleridir. Grupların normal dağılmadığı tez çalışmalarında da Mann Whitney U, Wilcoxon işaretli sıralar ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Grup karşılaştırmalı araştırma desenlerinde bu analiz yöntemlerinin sık kullanılıyor olması beklenen bir sonuçtur. Nitel verilerin analizindeyse içerik analizi ve betimsel analizin yakın oranlarda kullanıldıkları görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aldalah, O., Ababneh, Z., Bawaneh, A. & Alzubi, W. (2019). Effect of Augmented Reality and Simulation on the Achievement of Mathematics and Visual Thinking Among Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(18), 164-185.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385.
- Bal, E. & Bicen, H. (2016). Computer hardware course application through augmented reality and qr code integration: Achievement levels and views of students. *Procedia Computer Science*, 102, 267-272.
- Balbağ, Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Cai, S., Chiang, F. K., & Wang, X. (2013). Using the augmented reality 3D technique for a convex imaging experiment in a physics course. *International Journal of Engineering Education*, 29(4), 856-865.
- Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31-40.
- Chen, C-H., Huang, C-Y., & Chou, Y-Y. (2019). Effects of augmented reality-based multidimensional concept maps on students’ learning achievement, motivation and acceptance. *Universal Access in the Information Society*, 18, 257-268.
- Chiang, T.-H.-C., Yang, S.-J.-H., & Hwang, G.-J. (2014). An Augmented Reality-based Mobile Learning System to Improve Students’ Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities. *Educational Technology & Society*, 17(4), 352–365.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-160.
- Deniş Çeliker, H., ve Uçar, C. (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 81-94.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Dönmez, İ., ve Gülen, S. (2021). Türkiye’de fen eğitiminde güncel araştırma eğilimleri: 2020 yılındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1884-1924.
- Dönmez, İ., ve İdin, Ş. (2017). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 4(2), 57-74.
- Erbas, C. & Demirel, V. (2019). The effects of augmented reality on students’ academic achievement and motivation in biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458.
- Ersoy, H., Duman, E., ve Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneyisel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: Alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkanlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniş, H., ve Balım, A. G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *Elementary Education Online*, 10(1), 206-218.

- Farshid, M., Paschen, J., Eriksson, T. & Kietzmann, J. (2018). Go boldly!: Explore augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (MR) for business. *Business Horizons*, 61(5), 657-663.
- Genc, H. N. (2020). Fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2007-2019). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 6(13), 267-290.
- Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Gürdal, A., Bakioğlu, A., ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-58.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). The 2011 Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Karal, H. ve Abdüsselam, M. S. (2015). Artırılmış gerçeklik. B. Akkoyunlu, A. İşman, ve H. F. Odabaşı. *Eğitim teknolojileri okumaları 2015*. Ankara: TOJET.
- Karamustafaoglu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Khan, T., Johnston, K., & Ophoff, J. (2019). The impact of an augmented reality application on learning motivation of students. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2019, 1-14.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 353-369.
- Küçük, S., Kapakin, S., & Gökteş, Y. (2016). Learning anatomy via mobile augmented reality: Effects on achievement and cognitive load. *Anatomical Sciences Education*, 9, 411-421.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 107-141.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Milgram, P., & Colquhoun, H. (1999). A taxonomy of real and virtual world display integration. In Y. Ohta & H. Tamura (Eds.), *Mixed reality: Merging real and virtual worlds* (pp. 5-28). New York: Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Özcan, C. (2020). Fen eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin belirlenen temalar açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 33-41.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 2-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrantst part 2: Do they really think differently. *On the Horizon*, 9(6), 2-6.
- Shelton, B. E. & Hedley, N. R. (2004). Exploring a cognitive basis for learning spatial relationships with augmented reality. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 1(4), 323-357.
- Sotiriou, S. & Bogner, F. X. (2008). Visualizing the invisible: Augmented reality as an innovative science education scheme. *Advanced Science Letters*, 1(1), 114-122.
- Sönmez, D., ve Hastürk, H. G. (2020). Türkiye’de fen eğitimi alanında doktora düzeyinde yapılan tez çalışmalarının bibliyografik analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3174-3194.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Chapter 1 in A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). California : Sage Publications.
- Timur, B., ve Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 62-75.
- Tuckey, H., Selvaratnam, M., & Bradley, J. (1991). Identification and rectification of student difficulties concerning three-dimensional structures, rotation, and reflection. *Journal of Chemical Education*, 68(6), 460-464.
- Tuncel, M., ve Fidan, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri. H. İ. Kaya & Ö. Demir, 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi tam metin kitabı (ilk bölüm) (ss. 49-55). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 24.02.2023	<i>Kabul:</i> 20.05.2023	<i>Yayın:</i> 30.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Bakar Çörez, A. & Ertuğ, R. (2023). Ortaokul fen bilimleri derslerinde arttırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (2), ss. 107-120.		

ERGENLERDE CAN SIKINTISI VE MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAŞAMDA ANLAM ARAYIŞI VE ANLAMIN VARLIĞININ ARACI ROLÜ

Nesli BEKAR¹
Merve ATALAY²
Aşkın SARIOĞLU³
Nurdan BARAKAZI⁴
Filiz ÜNVER TUNA⁵

Özet

Bu araştırmada ergenlerde can sıkıntısı ve mutluluk arasındaki ilişkide yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, liseye devam eden 897 ergen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada verileri, Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar *t* testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpımı ve regresyon temelli bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Can sıkıntısı, mutluluk, yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığı arasında ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca, can sıkıntısı ve mutluluk arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının kısmi aracı rolü olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin mutluluk düzeyi cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, can sıkıntısı, yaşamda anlam, anlam arayışı, anlamın varlığı

THE RELATIONSHIP BETWEEN BOREDOM AND HAPPINESS IN ADOLESCENTS: THE MEDIATING ROLE OF THE SEARCH FOR MEANING, AND THE PRESENCE OF MEANING IN LIFE

Abstract

This study aims to examine the mediating role of the search for meaning in life and the presence of meaning in the relationship between boredom and happiness in adolescents. The study group of the research consists of 897 adolescents attending high school. The study was designed in accordance with the relational survey model. The data were obtained with the Short Boredom Tendency Scale, Meaning in Life Scale and Oxford Happiness Scale Short Form. Independent groups *t*-test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment test and regression-based bootstrapping technique were used to analyze the data. There are relationships between boredom, happiness, the search for meaning in life and the presence of meaning. In addition, the relationship between boredom and happiness was found to be partially mediated by the search for meaning and the presence of meaning. However, according to the results of the study, the happiness level of adolescents differs statistically significantly according to gender and socio-economic level.

Key Words: Happiness, boredom, meaning in life, search for meaning, existence of meaning

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, bekarnesli81@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-8176-8571>

² Milli Eğitim Bakanlığı, merwe.camci@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5262-2651>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, askinsarioglu1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6543-4432>

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, nurdanbarakazi@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8571-0454>

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, basak-8181@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9409-8546>

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, fiziksel, duygusal ve bilişsel değişimler ile bireyin yeni bir kimlik (Erikson, 1968) ve yeni ilişki kalıpları oluşturması ile sonuçlanan kademeli ve karmaşık bir keşif sürecidir (Huebner, Drane ve Valois, 2000). Fiziksel ve duygusal değişimlerin yoğun olduğu bu çalkantılı süreçte ergenlerin değişime karşı kaygı ve gerilimler yaşadığı ve ruh sağlığı sorunlarında artış olduğu görülmektedir. Değişimlerin yanı sıra ergenlerden gelişim döneminin görevleri gereği gelecekleri hakkında plan yapmaları, yaşam amaçları belirlemeleri ve bu amaçlara ulaşmaları beklendiği için ergenlerin kaygı, endişe, depresyon, can sıkıntısı gibi olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir (Andersen ve Teicher, 2008; Farmer ve Sundberg, 1986). Bu doğrultuda ergenler mutluluğun belirleyicileri olan can sıkıntısının giderilmesine, yaşamda anlam gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına ve korunan bir ruh sağlığına ihtiyaç duymaktadırlar (Eryılmaz, 2012; Fernandes ve diğ., 2020; Ryan ve Deci, 2000). Ergenin mutluluğunun korunmasının ise sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Mutluluk, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş ve yaşam doyumu kavramları ile karakterize edilmiştir. Bu kavramlar mutluluğun göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte (Cooper ve Layard, 2005; Seligman, 2011) mutluluk, kişinin yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri sonucunda olumlu duygular hissetmesi ve yaşamını takdir etmesi olarak tanımlanmaktadır (Lucas ve Diener, 2009; Veenhoven, 2008). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, mutluluk kavramının “öznel iyi oluş” olarak ele alındığı görülmektedir (Diener, 1994; Eryılmaz, 2009). Kişinin olumsuz duygulardan çok olumlu duygular hissetmesi ve yaşamına ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunması olarak ele alınan öznel iyi oluş; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu bileşenlerinden oluşmaktadır (Myers ve Diener, 1995). Olumlu duygulanım, gurur, memnuniyet, heyecan, sevinç ve güven gibi duyguları tanımlarken; olumsuz duygulanım ise öfke, nefret, sıkılma, depresyon, kaygı, utanma ve stres gibi duyguları tanımlamaktadır. Yaşam doyumu ise kişinin hayatındaki iş, evlilik, okul gibi alanlarından memnuniyet duymasidir (Lyubomirsky, Sheldon ve Schade, 2005). Literatürde, ergen mutluluğu konusunda yapılan çalışmalarda, içinde bulunulan karmaşadan ve varoluşsal boşluktan kaynaklı olarak ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı, yaşamda anlam arayışı ve anlam bulmanın ergen öznel iyi oluşu üzerinde önemli faktörler olduğu görülmektedir (Caldwell ve diğ., 2004; Nielsen ve Hansson, 2007). Bu araştırmada da ergenlerin mutluluğu ve mutlulukla ilişkisi olduğu düşünülen can sıkıntısı ve yaşamda anlam değişkenleri üzerinde çalışılmıştır.

Can sıkıntısı, kişinin yaşamdaki uyarılma düzeyinin ve motivasyonunun düşük olması olarak tanımlanmaktadır (Fisher, 1993). Can sıkıntısına yatkın kişiler ise yaşam motivasyonu ve anlamını bulamayan kişiler olarak ele alınmaktadır (Farmer ve Sundberg, 1986). Yüksek düzeyde can sıkıntısı yaşayan kişilerin varoluşsal boşluğu doldurmak ve yaşamda anlamsızlığı gidermek ve yaşamdan doyum sağlamak için harekete ve arayışa geçeceği düşünülmektedir (Carlson, Johnson ve Jacobs, 2010). Mannell (1984) de kişilerin bulundukları durumdan sıkıldıklarında, can sıkıntısını azaltmak için yaşamlarını aktif olarak yeniden yapılandırmaya ve yaşamlarına anlam katmaya çalışacaklarını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi yetersiz uyarıcının olduğu bir ana veya duruma atfedilen nispeten düşük uyarılma ve yaşamdan duyulan tatminsizlik olarak tanımlanan can sıkıntısının (Mikulas ve Vodanovich, 1993), yaşanılan anı daha tatmin edici hale getirmek için kişileri harekete geçireceği öngörülmektedir (Weybright, Caldwell, Ram, Smith ve Wegner, 2015).

Bireylerin kendilerini amaçsız, plansız, boşlukta hissettiği ve ne yapacağını bilemediği can sıkıntısı durumunda, yaşamda anlamsızlık ile varoluşsal bir boşluk içinde oldukları düşünülmektedir. Can sıkıntısı yaşayan ergenlerin de ne yapacağını bilemediği bu durumda, anlamsızlık ve varoluşsal boşluk ile birlikte yaşamda anlam arayışına girmesi beklenmektedir (Battista ve Almond 1973). Caldwell ve diğerleri (2004) da can sıkıntısı ile başa çıkmak için ergenlerin yaşamlarını yeniden yapılandırma yeteneği ile yaşamlarını daha anlamlı hale getirmek için arayış içinde olduklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, anlam arayışına giren bireylerin yaşamın anlamını bulması ile birlikte yaşamlarına mutluluğun da eşlik edeceği söylenebilir.

Yaşamda anlam, insanların ruh sağlığı ve mutluluğu üzerinde temel bir motivasyon kaynağıdır (Frankl, 1963) ve olayların, ilişkilerin ve nesnelerin zihinsel temsili olarak ele alınmaktadır (Baumeister, 1991). Steger (2012) da yaşamda anlamı, kişinin hayatını anlamlandırmasına yardımcı olan şeyin, kişinin bir hedefe, bir göreve veya yaşama yönelik bir amaca sahip olma derecesi olarak belirtmiştir. İnsan hayatındaki temel güdüleyici güç olan yaşamda anlam, alanyazında anlam arayışı ve anlamın varlığı olarak iki bileşen ile ele alınmaktadır (Frankl, 1998; Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006). Yaşamda anlam arayışı kişinin kendisine bir hedef belirlemesi için amaçlarını arama çabası ve anlamı bulmak için eyleme geçme olarak ele alınırken (Ryff ve Singer, 1998), anlamın varlığı ise

kişinin yaşamını hedef yönelimli olarak yaşaması ve değer, amaç, etkililik ve öz değer gibi ihtiyaçlarının karşılanması olarak ele alınmaktadır (Baumeister, 1991). Frankl'e (1963) göre, insanların yaşamlarındaki anlamı arama girişimi doğuştan gelen anlam arzusundan kaynaklanmakta ve anlam arayışının olumsuz sonuçlanması durumunda kişinin ruh sağlığı ve öznel iyi oluşunun olumsuz yönde etkileneceğini belirtmektedir. Anlamın varlığı ise kişinin yaşamına ilişkin olumlu duygular hissetmesi, kendini geliştirmesi, hayattan zevk alması, yaşamdan doyum sağlaması, olumlu bir ruh sağlığı ve mutluluk ile sonuçlanmaktadır (Bonebright, Clay ve Ankenmann, 2000).

Ergenlerin mutluluk düzeyi, bulundukları gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri ve yetişkin dönemindeki ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir faktördür (Flouri ve Buchanan, 2003; Natvig, Albrechtsen ve Qvarnström, 2003). Ergenlerin içinde bulundukları karmaşık süreçte yaşadıkları anlam eksikliği ve varoluşsal boşluk ile can sıkıntısı yaşayarak anlam arayışına girecekleri ve bu girişimin anlamın varlığı ile beraber mutluluk ile sonuçlanacağı düşünülmektedir (Harlow, Newcomb ve Bentler 1986). İnsanların hayatlarında izledikleri nihai amaç ile yaşamlarındaki anlama ulaşarak mutluluğa ulaşmaları mümkündür. Seligman (2011) da benzer şekilde, insanların mutluluğa sahip olması için yaşam memnuniyetinden oluşan olumlu duygulara, bağlılığa ve yaşamda anlama vurgu yapmaktadır. Görüldüğü gibi, ergenlerin mutluluk düzeyini arttırmak için içinde bulundukları olumsuz durumları azaltmak, olumlu duygularını artırmak, yaşamın anlamını aramaları ve bulmalarını desteklemek önemli bir faktördür (Huppert ve So, 2013; Malin, Liauw ve Damon, 2017). Aline yazında ergen mutluluğu üzerine yapılan çalışmalarda, psikolojik iyi oluşun (Singh, Salve ve Shejwal, 2017), yaşamda anlamın ve olumlu/olumsuz duyguların (Proctor, Linley ve Maltby, 2010), yaşam amaçlarının (Bronk ve Finch, 2010), aile faktörlerinin (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 2014) mutluluğun yordayıcıları olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ile mutlulukları arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolünü ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu değişkenlerin ayrı ayrı incelendiği çalışmalara rastlansa da (Carlson, Johnson ve Jacobs, 2010; Nielsen ve Hansson, 2007; Steger, 2012), bu çalışma can sıkıntısı, anlam arayışı, anlamın varlığı ve mutluluk değişkenlerini ergen örnekleminde bir arada ele alan ilk çalışmadır. Ergenlerin içinde bulundukları varoluşsal boşluktan kaynaklanan can sıkıntılarının refahları üzerindeki etkileri düşünüldüğünde (Harlow, Newcomb ve Bentler 1986), bu çalışmanın sonuçlarının ergenlik döneminin karmaşasını anlamaya yardımcı olacağı ve ergen refahına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Dolayısıyla yapılan bu çalışmada, ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ile mutlulukları arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Ergenlerin mutluluk düzeyi cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı, yaşamda anlam arayışı, anlamın varlığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı yaşamda anlam arayışını, anlamın varlığını ve mutluluğu yordamakta mıdır?
- 4- Ergenlerin yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığı mutluluğu yordamakta mıdır?
- 5- Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ve mutlulukları arasındaki ilişkide yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolü bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında çalışmanın araştırma modeli, araştırma evreni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizine ilişkin süreçler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama araştırmalarına giren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005) ilişkisel tarama modellerinin, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı, anlam arayışı, anlamın varlığı ve mutluluk arasındaki ilişkiler incelenip, ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ile mutlulukları arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolü incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışma yordayıcı ilişki araştırması türündedir.

Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini, İstanbul il merkezinde bir devlet lisesine devam eden 897 ergenden oluşmaktadır.

Araştırmının çalışma grubu seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2017). Çalışma grubu için 610 kız (%68) ve 287 (%32) erkek öğrenci olmak üzere toplam 897 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 488'i (%54,5) 13-15 yaş, 409'u (%45,5) 15-19 yaş arasındadır. Öğrencilere sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek için algıladıkları sosyo-ekonomik düzey demografik bilgi formunda sorulmuş ve ekonomik düzeylerini tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin 81'i (%9) düşük, 776'sı (%86,5) orta ve 40'i (%4,5) yüksek sosyoekonomik düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin 146'sı (%16,3) koronavirüs geçirdiğini ifade ederken 751'i (%83,7) bu hastalığı geçirmediğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için “Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği”, “Yaşamda Anlam Ölçeği”, “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu” ve çalışma grubunun demografik değişkenlerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği

Struk, Carriere Cheyne ve Danckert (2017) tarafından geliştirilen “Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin”, Türkçe’ye uyarlama çalışması Koç, Ekşi ve Demirci (2017) tarafından yapılmıştır. Türkçe formuna ilişkin uyum indeksi değerleri sonuçlarında, 8 maddeli ve tek boyutlu ölçme modelinin yeterli olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 80.083$, $Sd = 20$, $p < .001$; CFI = .96; TLI = .94; SRMR = .039; RMSEA = .078). Ölçeğin maddelerin yol katsayıları faktör yükleri .52 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .47 ile .71, arasında değişmektedir. Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği’nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Koç, Ekşi ve Demirci, 2017). Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83’tür.

Yaşamda Anlam Ölçeği

Yaşamda Anlam Ölçeği, Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Demirbaş-Çelik ve İşmen-Gazioğlu (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması ile adapte edilmiştir. Yaşamda Anlam Ölçeği, yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışını ölçmek için her biri 5 maddeden oluşan 10 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri 1’den (Kesinlikle doğru değil) 7’ye (Kesinlikle doğru) doğru 7’li Likert tipi olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışı olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin bu iki alt ölçeği bu araştırmada aracı değişkenler olarak ele alınmıştır. Yaşamda Anlam Ölçeği’nin Varlık boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88, arayış alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı varlık boyutu için .86 ve arayış alt boyutu için .89’dur.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu-OMÖ-K (Hills ve Argyle, 2002) mutluluk düzeyini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiş 8 maddelik bir ölçektir. Ölçek, Doğan ve Çotak (2011) tarafından OMÖ-K Türkçe’ye çevrilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. OMÖ-K’nun psikometrik özellikleri madde analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek geçerliği, iç tutarlık ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .74 ve .85 olarak saptanmıştır. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81’dir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” cinsiyete, sınıf düzeyi, yaş ve sosyoekonomik düzeye ilişkin bilgileri içermektedir.

Veri Toplama Süreci ve Prosedür

Tüm araştırma süreci, 1964 Helsinki deklarasyonuna, sonraki değişikliklerine ve karşılaştırılabilir etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerden veri toplanmadan önce okul idaresi araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler ve onların ebeveynleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuk rıza formu aracılığıyla bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Araştırma için katılımcılar hakkında herhangi bir kimlik verisi toplanmamıştır. Toplanan veriler bilgisayar üzerinden SPSS22 programında çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizlerine geçilmeden önce, normallik, tek yönlü uç değer, çok yönlü uç değer, çoklu bağılantısallık problemi açısından veri seti incelenmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018) ve veri setinin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bununla birlikte belirlenen 27 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak değişkenlerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için alınan puanların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakıldığında değerlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Can sıkıntısı, $S = .04$, $K = -.55$; Anlam arayışı, $S = -.21$, $K = -.79$; Anlamlı varlığı, $S = -.29$, $K = -.72$; Mutluluk, $S = -.09$, $K = -.53$). Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 arasında olduğu için dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham 2013). Levene testi sonucunda F değeri anlamsız bulunduğu için varyansların homojen dağıldığı değerlendirilmiştir ($p > .05$). (Büyüköztürk, 2020; Can, 2016).

Araştırmada ergenlerin mutluluk düzeyinin cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacı ile Bağımsız Gruplar T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı, yaşamda anlam arayışı, anlamlı varlığı ve mutluluk arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Analizi ile test edilmiştir. Araştırmada ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ve mutlulukları arasındaki ilişkide yaşamda anlam arayışı ve anlamlı varlığının aracı rolü Regresyon Temelli Bootstrapping Tekniğiyle ile Seri Çoklu Aracı Değişken analizi yapılmıştır (Hayes, 2013). Test edilen modelin analizinde Model 6 kullanılmıştır. Bu yöntem Preacher ve Hayes (2008) tarafından geliştirilen "Multiple Mediation (INDIRECT)" macrosunun IBM SPSS Statistic 22 programına yüklenmesiyle kullanılmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve alt problemlerin sırası doğrultusunda uygulanan istatistiksel analizlere ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analizlere geçmeden önce değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Mutluluk değişkeni için Ortalama= 22.05, $SS = 5.89$; Can sıkıntısı değişkeni için Ortalama= 30.37, $SS = 10.33$; Anlam arayışı değişkeni için Ortalama= 21.46, $SS = 7.89$ ve anlamlı varlığı değişkeni için Ortalama= 22.84, $SS = 7.54$ 'dir.

Mutluluğun Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Yapılan Analizler

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mutluluğa ait analizlere yer verilmektedir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan ergenlerin mutluluk puanlarının araştırmanın süresiz değişkenlerine (cinsiyete, sosyoekonomik düzeye) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizleri ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Ergenlerin Mutluluk Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	T-Testi		
						t	Sd	p
Mutluluk	Kız	610	21.47	5.91	.24			
	Erkek	287	23.30	5.66	.33	-4.398	895	.00
	Toplam	897	22.06	5.90	.20			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ergenlerin mutluluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T Testi analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ($t = -4.398$; $p < .05$). Sonuç olarak, erkeklerin mutluluk puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Ergenlerin Mutluluk Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mutluluk	Düşük	81	19.78	5.79	G.Arası	633.843	2	316.92		
	Orta	776	22.18	5.80	G.İçi	30471.14	894	34.084	9.298	.0
	Yüksek	40	24.30	6.48	Toplam	31104.98	896			0
	Toplam	897	22.05	5.89						

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ergenlerin mutluluk puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F= 9.298$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden Scheffe Testi tercih edilmiş ve söz konusu farklılığın düşük sosyoekonomik düzeye sahip grup ile orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip gruplar arasında orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzey lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Sonuç olarak, üst sosyoekonomik seviyede mutluluğun anlamlı şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

Mutluluk, Can Sıkıntısı, Yaşamda Anlam Arayışı ve Anlamların Varlığı Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 3’te görüldüğü üzere, mutluluk, can sıkıntısı, yaşamda anlam arayışı ve anlamların varlığı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına göre, mutluluk ve can sıkıntısı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r= -.61$, $p<.01$) vardır.

Tablo 3. Mutluluk, Can Sıkıntısı, Yaşamda Anlam Arayışı ve Anlamların Varlığı Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Analizi

Değişkenler		1	2	3	4
Mutluluk	(1)	1			
Can Sıkıntısı	(2)	-.61**	1		
Anlam Arayışı	(3)	-.28 **	.42**	1	
Anlamların Varlığı	(4)	.63**	-.49**	-.34**	1

** $p<.01$

Mutluluk ve anlam arayışı arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r= -.28$, $p<.01$); mutluluk ve anlamların varlığı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r= .63$, $p<.01$); can sıkıntısı ve anlam arayışı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r= .42$, $p<.01$); can sıkıntısı ve anlamların varlığı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r= -.49$, $p<.01$) ve anlam arayışı ve anlamların varlığı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r= -.34$, $p<.01$) bulunmaktadır.

Tablo 4. Can Sıkıntısının Mutluluğu Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi

Değişkenler		B	(B)	R ²	S.H.	K.D	p
Can Sıkıntısı	→ Mutluluk	-.35	-.61	.38	.01	-23.26	.00
Can Sıkıntısı	→ Anlam Arayışı	.32	.42	.18	.02	13.77	.00
Can Sıkıntısı	→ Anlamların Varlığı	-.36	-.49	.24	.02	-16.75	.00
Anlam Arayışı	→ Mutluluk	-.21	-.28	.08	.02	-8.78	.00
Anlamların Varlığı	→ Mutluluk	.49	.63	.40	.02	24.41	.00

Tablo 4’te görüldüğü üzere, ergenlerin can sıkıntısının mutluluk üzerindeki ($\beta= -.61$, $p<.00$), anlam arayışı üzerindeki ($\beta= .42$, $p<.00$) ve anlamların varlığı üzerindeki ($\beta= -.36$, $p<.00$) doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte can sıkıntısının mutluluk düzeyinin %38’ini, anlam arayışının %18’ini ve anlamların varlığının %24’ünü açıkladığı görülmüştür. Yine Tablo 6’da görüldüğü üzere, ergenlerin anlam arayışının mutluluk üzerindeki ($\beta= -.21$, $p<.00$) ve anlamların varlığının mutluluk üzerindeki ($\beta= .40$, $p<.00$) doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte anlam arayışı mutluluğun %8’ini açıklarken; anlamların varlığı mutluluğun %40’ını açıklamaktadır.

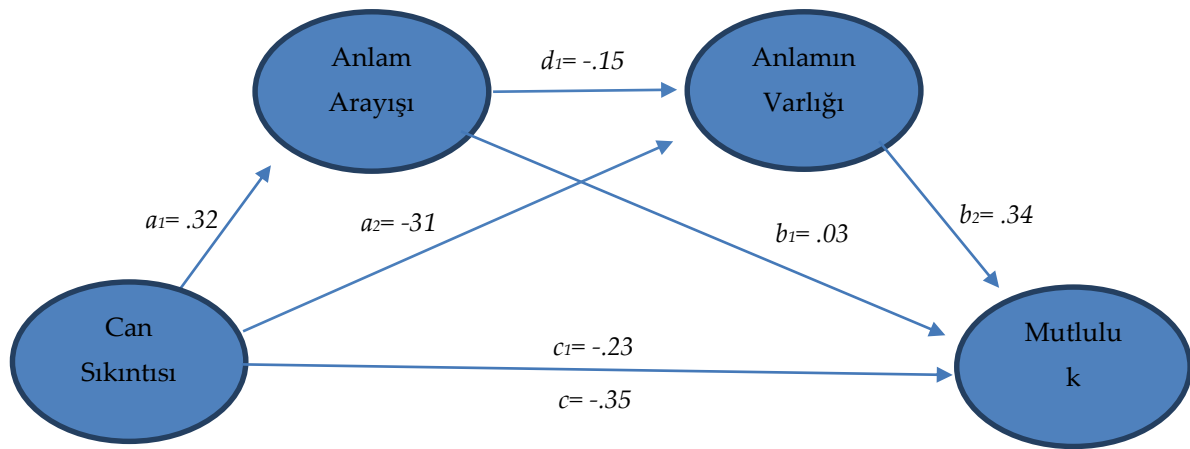
Ergenlerin Can Sıkıntısı ve Mutlulukları Arasındaki İlişkide Yaşamda Anlam Arayışı ve Anlamların Varlığının Aracılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada “ergenlerin can sıkıntısı ve mutlulukları arasındaki ilişkide yaşamda anlam arayışı ve anlamların varlığının seri aracılığı var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için veriler Regresyon Temelli Bootstrapping Tekniğiyle analiz edilmiştir. Aracılık rolüne yönelik olarak kullanılan model Hayes (2013) tarafından önerilen Seri Çoklu Aracılık Modeline (Model 6) göre tasarlanmıştır. Modelde bağımsız değişken olan can sıkıntısı x ifadesi ile, bağımlı değişken olan mutluluk y ifadesi ile, aracı değişkenlerden anlam arayışı m_1 ve anlamların varlığı m_2 ifadesi ile belirtilmiştir. İki aracı değişkenin olduğu bu model üç dolaylı etki ve bir doğrudan etki içermektedir. Bu etkiler, anlam arayışı aracılığıyla can sıkıntısının mutluluk üzerindeki dolaylı etkisi (a_1b_1), anlamların varlığı aracılığıyla can sıkıntısının mutluluk üzerindeki dolaylı etkisi (a_2b_2), anlam arayışı ve anlamların varlığı seri aracılığıyla

can sıkıntısının mutluluk üzerindeki dolaylı etkisidir ($a_1d_1b_2$). Bu üç dolaylı etkinin toplamı can sıkıntısının mutluluk üzerindeki toplam dolaylı etkisini gösterir ($X: a_1b_1 + a_2b_2 + a_1d_1b_2$). Toplam dolaylı etkilere can sıkıntısının mutluluk üzerindeki doğrudan etkisi (c') eklendiğinde, can sıkıntısının mutluluk üzerindeki toplam etkisini göstermektedir (c).

$$c = c' + a_1b_1 + a_2b_2 + a_1d_1b_2$$

Bu çalışmada dolaylı etkileri incelemek amacıyla SPSS programı üzerinden PROCESS eklentisi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, 10000 bootstrap örnekleme kullanılmış ve tahminler, yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçları yansıtan %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Dolaylı aracılık etkilerini açıklayabilmek için ind1, ind2 ve ind3 ifadeleri kullanılmıştır. Modelin şekli, Şekil 1'de verilmiştir. Ergenlerin can sıkıntısı ve mutlulukları arasındaki ilişkide yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığının aracılığına ait Bootstrapping Tekniği analizi sonuçları ise Tablo 6'de verilmiştir.



Şekil 1. Ergenlerin Can Sıkıntısı ile Mutlulukları Arasındaki İlişkide Yaşamda Anlam Arayışı ve Anlamın Varlığının Aracı Rolü

Tablo 5. Seri çoklu aracı değişken analizi

Değişken	Anlam Arayışı (m_1)			Anlamın Varlığı (m_2)			Mutluluk (y)		
	(θ)	SH	p	(θ)	SH	p	(θ)	SH	p
Can Sıkıntısı (x)	.32	.74	.00	-.31	.02	.00	-.35	.01	.00
Anlam Arayışı (m_1)	---	---	---	-.15	.03	.00	.03	.02	.00
Anlamın Varlığı (m_2)	---	---	---	---	---	---	.34	.02	.00
Sabit	11.77	.74	.00	35.46	.76	.00	20.67	.88	.00
	$R^2 = .17$			$R^2 = .26$			$R^2 = .52$		
	$F(1, 895) = 189.61$			$F(2, 894) = 156.67$			$F(3, 893) = 326.59$		

Seri çoklu aracı değişken analizine göre, can sıkıntısının mutluluk üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır (c yolu; $\beta = -.35$, SH=.01, $t = -23.26$, $p < .01$, CI [-.06, -.61]). Öte yandan aracı değişkenler (anlam arayışı ve anlamın varlığı) denkleme eş zamanlı alındığında can sıkıntısı ile mutluluk arasındaki doğrudan ilişki azalmış; ancak anlamlılık düzeyini kaybetmemiştir (c' yolu; $\beta = -.23$, SH=.01, $t = -14.87$, $p < .01$, CI [-.04, -.41]). Bu bulgular, can sıkıntısı ve mutluluk arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracılık ettiği bazı dolaylı etkilerin anlamlı olabileceğini işaret etmektedir.

İlk dolaylı etki (ind1), can sıkıntısının anlam arayışı aracılığıyla mutluluk üzerindeki dolaylı etkisidir (can sıkıntısı → anlam arayışı → mutluluk), $a_1b_1 = .00$. Bu dolaylı etkibootstrap güven aralığında sıfır değerinin bulunmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (CI [-.00, .02]). Bu bulgular, can sıkıntısı ve mutluluk, can sıkıntısı ile anlam arayışı ve anlam arayışı ile mutluluk arasında doğrudan ilişkiler bulunmakla birlikte, can sıkıntısı ve mutluluk arasındaki ilişkide anlam arayışının aracı etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir.

İkinci dolaylı etki (ind2), can sıkıntısının anlamın varlığı aracılığıyla mutluluk üzerindeki dolaylı etkisidir (can sıkıntısı → anlamın varlığı → mutluluk), $a_2b_2 = -.11$. Bu dolaylı etki anlamlı düzeyde negatiftir çünkü bootstrap güven aralığı sıfırın altındadır (CI [-.13, -.08]). Bu bulgular, can sıkıntısı yüksek olan kişilerin anlamın varlığının düşük olduğu (b_1 negatif); anlamın varlığı düşük olan kişilerin buna bağlı olarak da mutluluk düzeyinin azaldığını göstermektedir (b_2 negatif).

Üçüncü dolaylı etki (ind3), can sıkıntısının anlam arayışı ve anlamın varlığı aracılığıyla mutluluk üzerindeki seri etkisidir (can sıkıntısı → anlam arayışı → anlamın varlığı → mutluluk), $a_1d_1b_2 = -.02$. Bu dolaylı etki anlamlı düzeyde negatiftir çünkü bootstrap güven aralığı sıfıra rastlanmamıştır (CI [-.03, -.00]). Bu bulgular, can sıkıntısı yüksek olan kişilerin anlam arayışının arttığını (a_1 pozitif); anlam arayışı yüksek olan kişilerin anlamın varlığının düşük düzeyde olduğu (d_1 negatif); buna bağlı olarak da mutluluk düzeyinin azaldığını göstermektedir (b_2 negatif).

Bu sonuçların yanı sıra, tüm modelin anlamlı olduğu ($F_{(3,893)}=326.59, p<.001, R^2=.52$) ve toplam varyansın %52'sini açıkladığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergenlerin mutluluk düzeyinin cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte, araştırmada ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı, anlam arayışı, anlamın varlığı ve mutluluk arasındaki ilişkiler incelenip, ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ile mutlulukları arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolü incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, ergenlerin mutluluğunun cinsiyete göre farklılaştığı, erkeklerin mutluluk düzeyinin kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında erkek ve kız ergenler arasında mutluluğun farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar (Lim, You ve Ha, 2015; Mahon, Yarcheski, Yarcheski, 2005) bulunmakla beraber; araştırma sonuçlarımızla tutarlı olarak erkek ergenlerin kızlara oranla daha yüksek mutluluğa sahip olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Moksnes ve Espnes 2013; Suldo, Minch, Hearon, 2015; Yüksel, Kurtuluş, Damar, 2015). Bu farklılığın sebebi alanyazında kadın cinsiyetinin kırılganlıkları, strese karşı daha fazla duyarlı olmaları ve daha fazla psikolojik sorunlar yaşamaları ile ilişkilendirilmektedir (Başterzi, 2011; Kurtuluş, 2019; Messina, Eric ve Susanna, 2000). Bununla beraber bu araştırmada, kızların mutluluk düzeyinin erkeklere göre daha düşük olmasının sebebi toplumsal cinsiyet özellikleri ve toplumun beklentileri ile açıklanabilir. Toplumsal beklentilerin kız çocuklarından ve kadınlardan sesli gülmemelerini beklemesi durumu bu cinsiyetin mutluluğu paylaşıırken utangaç davranmasına sebep olabilir.

Araştırmanın sonucunda, ergenlerin mutluluğunun sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ergenlerin mutluluk puanlarının orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ergenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, ergenlerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça mutluluk düzeyleri de artmaktadır. Araştırma bulgularımızla benzer olarak, alanyazında da ergenlerin mutluluk düzeyinin sosyo-ekonomik düzey faktörüne göre değişiklik gösterdiği, sosyoekonomik düzey arttıkça mutluluğun arttığına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Bergman ve Scott, 2001; Noor ve Alwi, 2013; Yüksel, Kurtuluş, Damar, 2015). Ergenlerin mutluluk düzeyinin sosyo-ekonomik düzeye göre değişmesinin sebebi, fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların maddi sebeplerden ötürü karşılanamaması ile ve düşük sosyo-ekonomik düzeyin getirdiği damgalanmanın getirdiği olumsuz duygular ile açıklanabilir.

Araştırmanın sonucunda, ergenlerin can sıkıntısı ile mutluluk düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve can sıkıntısının mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak, can sıkıntısının kişinin mutluluğunu azaltmakla beraber yaşadığı depresyonu arttırdığı görülmektedir (Blaszczynski, McConaghy ve Frankova, 1990; Giambra ve Traynor, 1978; Mikulas ve Vodanovich, 1993). Bununla birlikte, Farmer ve Sundberg (1986) da can sıkıntısı eğilimi üzerine yaptığı araştırmada, can sıkıntısının kişinin yaşam doyumunu ve iyi oluşunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısının mutluluk düzeylerini azaltmasının sebebi, can sıkıntısı durumunda motivasyon düzeylerinin de düşük olması, boşluk hissi, yaşamda bir anlam ve amaçlarının olmaması ile açıklanabilir.

Araştırmanın sonucunda, ergenlerin can sıkıntısı ile anlam arayışı arasında pozitif yönde; can sıkıntısı ile anlamın varlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ergenlerin can sıkıntısının

anlam arayışı ve anlamın varlığını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Frankl (1963) da yaşamak için kişinin bir amaca ve bir anlama sahip olması gerektiğini belirterek, kişinin yaşadığı can sıkıntısı, boşluk hissi ve yaşamda anlam arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında da yapılan araştırmalarda, mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak, kişinin can sıkıntısının anlam arayışını arttırdığı; bununla birlikte can sıkıntısı ile anlamın varlığı arasında ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Vodanovich ve Watt, 1999; MacDonald ve Holland, 2002). Ergenlerin can sıkıntısının yaşamda anlam arayışını arttırmasının ve can sıkıntısı ile anlamın varlığı arasındaki ters yönlü ilişkinin sebebi, can sıkıntısı durumunda ergenlerin yaşadıkları anlamsızlık ve varoluşsal boşluk ile anlam arayışına girmeleri ve can sıkıntısının az olduğu durumda da kişinin yeterli uyarıcı ve motivasyon ile anlamın varlığına ulaşabilmesi ile açıklanabilir.

Araştırmının sonucunda, ergenlerin anlam arayışı ile mutluluk düzeyleri arasında negatif yönde; anlamın varlığı ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ergenlerin anlam arayışı ve anlamın varlığının mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Steger ve Kashdan (2007) da yaşamın anlamı ile yaşam doyumunu ele aldığı araştırma bulgularında, mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak, yaşamın anlamını arayan öğrencilerin yaşamlarından sağladıkları doyumun az olduğu; yaşamdaki anlama ulaşan öğrencilerin anlamın varlığı ile birlikte yaşam doyumlarının da yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır. Mutluluk ve mutluluğun göstergeleri olan psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş ve yaşam doyumunu değişkenleri (Seligman, 2011) ile yapılan çalışmalar incelendiğinde de (Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Steger ve diğ., 2008) yaşamda anlam arayışı ruh sağlığının önemli bir göstergesi olmakla birlikte, kişinin henüz yaşam amaçlarını ve yaşamda anlamı bulamadığını, bu anlamsızlığın onun olumsuz duygular hissettirdiği düşünülmektedir. Frankl (1998) da yaşamdaki anlamsızlığın kişinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Yaşamda anlamın varlığının ise kişinin iyi oluşu ve yaşam doyumunu üzerinde, dolayısıyla mutluluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Demir ve Murat, 2017; Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Taş, 2011; Zika ve Chamberlain, 1992). Ergenlik döneminde yaşamda anlamın varlığı ise sağlıklı bir yaşama ve ruh sağlığı üzerindeki koruyucu faktörlere işaret etmektedir (Demirbaş ve Çelik, 2018; Nielsen ve Hansson, 2007; Sutin ve diğ., 2010). Ergenlik döneminde gelişim görevleri gereği ergenlerin soyut düşünmeye başladıkları, duygusal çalkantılar içinde oldukları, içinde bulundukları varoluşsal boşluk ile sıkıntı içinde oldukları, kendilerine yeni bir kimlik ve yaşamda anlam aradıkları; yaşadıkları anlamsızlık ile mutsuz oldukları söylenebilir (Keklik, 2008; Lajoie, 1980). Ergenlerin yaşamda anlamını bulmaları ile psikolojik iyi oluşlarının da yükseleceği düşünülmektedir (Ryan ve Deci 2001). Nitekim Ryff (1989) da kişinin yaşam hedeflerini, yaşamın anlamı ve yaşam görevlerini psikolojik iyi oluşun merkezine koyduğunu ifade etmiştir.

Araştırmının sonucunda, ergenlerin can sıkıntısı ve mutlulukları arasındaki ilişkide anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolü anlamlı bulunmuştur. Yukarıda yapılan açıklamalarda da ergenlerin can sıkıntısı, yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığı ve mutluluk düzeyleri arasında ilişkiler olduğu görülmektedir. Ergenlerin yaşadıkları can sıkıntısı ile yaşamlarındaki anlamın eksikliğini fark ettikleri düşünülmektedir. Anlamsızlığın ve yaşanan bu varoluşsal boşluğun ergenlerin ruh sağlığı ve mutluluk düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır (Ishida ve Okada, 2006). Can sıkıntısı ile başlayan anlam arayışı ise ergenlerin yaşam amaçlarını ve yeni bir kimliği hedefledikleri bu gelişim döneminde yaşamda anlamı bulmaları ile sonuçlanabilir. Yaşamda anlamın varlığı ergenin yaşam amaçlarının peşinden giderek yaşamından daha fazla doyum sağlaması ve mutlu olması üzerinde önemli bir faktör olmaktadır (Sutin ve diğ., 2010; Olsson, McGee, Nada-Raja ve Williams., 2013).

Görüldüğü gibi bu araştırmada, ergenlik döneminde yer alan bireylerin gelişim görevleri gereği yaşadıkları varoluşsal boşluk ile can sıkıntısı yaşadıkları ve bu doğrultuda yaşamda anlam arayışına girdikleri anlaşılmaktadır. Can sıkıntısı ile ortaya çıkan yaşamda anlam arayışının varlığı ve anlamın yokluğu durumunda ergenin mutluluk düzeyinin düşük olduğu, yaşamda anlamın varlığı durumunda ise ergenin yaşamına mutluluğun da eşlik ettiği sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla bu araştırma ergenlik dönemi gelişim özelliklerini yansıtmaları, sağlıklı bir gelişim dönemi ve ergen iyi oluşuna ışık tutması açısından önemlidir.

Bu araştırma İstanbul'da bir devlet lisesine devam ergenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda yaşam koşullarının etkisi de dikkate alınarak başka bölgelerde yaşayan ergenler üzerinde çalışılabilir. Ayrıca bu araştırma nicel yöntemler ile yürütülmüştür ve araştırma sonuçları ergenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda ergen can sıkıntısının nedenlerinin, yaşamda anlam bulma sürecinin ve mutluluğu etkileyen faktörlerin detaylı incelenebilmesi için nitel veya karma çalışmaların yapılması önerilebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, alandaki eğitimciler ve psikolojik danışma

uzmanlarına da bazı öneriler sunmaktadır. Okul psikolojik danışmanları okul rehberlik çerçeve planına ergenlerin gelişim döneminden kaynaklı can sıkıntısının refah üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için anlam temelli müdahale çalışmaları yapabilir.

KAYNAKÇA

- Andersen, S. L., & Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences*, 31(4), 183–191.
- Battista J., & Almond R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36, 409-427.
- Başterzi, A. (2011). *Ruhsal hastalıklar kadınları daha fazla etkiliyor*. 03.02.2023 tarihinde Hastane.com.tr sitesi: <https://www.hastane.com.tr/saglik/ruhsal-hastaliklar-kadinlari-daha-fazla-66-etkiliyor> adresinden alındı.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183-197.
- Blaszczynski, A., McConaghy, N., & Frankova, A. (1990). Boredom proneness in pathological gambling. *Psychological Reports*, 67, 35-42.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469 – 477.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Bronk, K. C., & Finch, W. H. (2010). Adolescent characteristics by type of long-term aim in life. *Applied Developmental Science*, 14(1), 35-44.
- Brooks, S. K., Webster R.K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., & Gideon J. R. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: Araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldwell L. L., Younker A. S., Wegner L., Patrick M. E., Vergnani T., Smith E. A., & Flisher A. J. (2008). Understanding leisure-related program effects by using process data in the HealthWise South Africa project. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 146–162.
- Carlson S. R., Carlson S. C., & Johnson, P. C. (2010) Disinhibited characteristics and binge drinking among university student drinkers. *Addictive Behaviors*, 35(3), 242-251.
- Cooper, R. N., & Layard, R. (2005). Happiness: Lessons from a New Science. *Foreign Aff*, 84(139), 1-14.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (2014). Adolescent happiness and family interaction. *Applications of Flow in Human Development and Education*, 2, 359-378.
- Çokluk, B. Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Öğretmen adaylarında araştırma özyeterliliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve yordayıcılarının belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-147.
- Demirbaş-Çelik, N. ve İşmen-Gazioğlu, E. (2015). Yaşamda Anlam Ölçeği Lise Formu : Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 42–60.
- Demirbaş-Çelik, N. (2018). Mental well-being predictivity of personal meaning profile in various age groups. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 198-206.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 275–289.
- Farmer, R. E., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17.

- Fernandes, H. I. V. M., Andrade, L. M. C., Martins, M. M., Rolim, K. M. C., Millions, R. M., Frota, M. A., & Albuquerque, F. H. S. (2020). Happiness as a strength in the promotion of adolescent and adult young health. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 73(3), 1-11.
- Fisherl, C.D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395-417.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well being. *British Journal of Social Work*, 33(3), 399-413.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press
- Frankl, V. E. (1998). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı*. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Giambra, L. M., & Traynor, T. D. (1978). Depression and daydreaming: An analysis based on self-ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 34, 14-25.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Harlow L. L., Newcomb M. D., & Bentler P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5-21.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: Methodology in the Social Sciences*. New York: The Guilford Press.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837-861.
- Ishida R., & Okada M. (2006). Effects of a firm purpose in life on anxiety and sympathetic nervous activity caused by emotional stress: assessment by psycho-physiological method. *Stress and Health*, 22, 275-281.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keklik, İ. (2008). Bilişsel Gelişim. In İ. Yıldırım (Ed), *Eğitim Psikolojisi içinde* (pp. 61-96). Ankara: Anı.
- Koç, E., Ekşi, H. ve Demirci, İ. (2018). Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi, 11-12 Mayıs İstanbul.
- Kurtuluş, E. (2019). *Kadın Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lajoie, M. (1980). *Les stades du développement de l'enfant selon Henri Wallon* (Unpublished master dissertation). Ottawa University, Canada.
- Lim, S. A., You, S., & Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 10(4), 631-646.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2009). Personality and subjective well-being. *The Science of Wellbeing*, 37, 75-102.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- MacDonald, D. A., & Holland, D. (2002). Examination of the psychometric properties of the temperament and character inventory self-transcendence dimension. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1013-1027.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Mannell, R. C. (1984). Personality in leisure theory: The self-as-entertainment construct. *Loisir et Societe/Society and Leisure*, 7, 229-242.
- Malin, H., Liauw, I., & Damon, W. (2017). Purpose and character development in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1200-1215.

- Messina, N., Eric, W., & Susanna N. (2000) Predictors of treatment outcomes in men and women admitted to a therapeutic community. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 26, 207-227.
- Mikulas, W., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43, 3-12.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Myers, G. D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175.
- Nielsen, A. M., & Hansson, K. (2007). Associations between adolescents' health, stress and sense of coherence. *Stress Health*, 23, 331-341.
- Noor, N. M., & Alwi, A. (2013). Stressors and well-being in low socio-economic status Malaysian adolescents: The role of resilience resources. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(4), 292-306.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069-1083.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Proctor, C., Linley, P., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519-532.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2), 1-3.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2001). On Happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff C. D. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey
- Singh, B., Salve, S., & Shejwal, B. R. (2017). Role of gratitude, personality, and psychological well-being in happiness among young adults. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(6), 432-435.
- Suldo, S. M., Minch, D. R., & Hearon, B. V. (2015). Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 965-983.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Steger, M. F., & Kashdan T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
- Struk, A. A., Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Danckert, J. (2017). A short Boredom Proneness Scale: development and psychometric properties. *Assessment*, 24(3), 346-359.
- Sutin, A. R., Costa Jr, P. T., Wethington, E., & Eaton, W. (2010). Turning points and lessons learned: stressful life events and personality trait development across middle adulthood. *Psychology and Aging*, 25(3), 524-536.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- Thakur, V., & Jain, A. (2020). COVID 2019-suicides: A global psychological pandemic. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 952-963.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449-469.

- Vodanovich, S. J., & Watt, J. D. (1999). The relationship between time structure and boredom proneness: An investigation within two cultures. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 143-152.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(5), 1-25.
- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Ram, N., Smith, E. A., & Wegner, L. (2015). Boredom prone or nothing to do? Distinguishing between state and trait leisure boredom and its association with substance use in South African adolescents. *Leisure Sciences*, 37(4), 311-331.
- Yüksel, M. Y., Kurtuluş, H. Y., & Damar, A. E. (2015). Investigating the Well-being of Adolescents Enrolled in Religious Vocational High Schools through Self-perception Figures. *Sanitas Magisterium*, 1(1), 47-64.
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133-145.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 11.04.2023	<i>Kabul:</i> 29.05.2023	<i>Yayın:</i> 30.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Bekar, N., Atalay, M., Sarioğlu, A., Barakazi, N. & Ünver Tuna, F. (2023). Ergenlerde can sıkıntısı ve mutluluk arasındaki ilişki: Yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığının aracı rolü. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (2), ss. 121-133.		

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMININ VE KOŞULLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
zugurlu@sinop.edu.tr
ORCID:0000-0001-9748-6972

Öğretmen İbrahim YAŞA
Milli Eğitim Bakanlığı,
yasa_ibrahim@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına ilişkin algılarını ve öğretmen özerkliğinin artırılması koşullarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması ile desenlenen bu araştırmaya Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinden çeşitli branşlardan 91 öğretmen destek vermiştir. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve yüz-yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen özerkliği kavramına ilişkin tanımlamalar karar, planlama, ders içi etkinlikler ve değerlendirme temaları altında toplanmıştır. Okulda öğretmenlerin katılımı beklenen kararlar eğitim öğretimle ilgili işlemler, tüm kararlarda, okulun genel işleyişi, öğrenci başarısını artırma ve disiplini sağlama temaları altında toplanmıştır. Okulda öğretmenlerin katılımı beklenmeyen kararlar ise, yönetimle ilgili kararlar, eğitim öğretimle ilgili olmayan kararlar, finansman, mevzuat ve disiplinle ilgili kararlar temaları altında toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin özgürce düzenleme yapabildikleri başlıca alanlar öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç ve gereçlerin seçimi olarak bulunmuştur. Öğretmen özerkliğinin başlıca faydaları eğitimde kalite ve başarıyı artırması, motivasyonu artırması, aidiyeti geliştirmesi, yenilik ve gelişim, güveni geliştirmesi olarak bulunmuştur. Öğretmen özerkliğinin başlıca riskleri ise uyumsuzluk ve düzenin bozulması, eğitim-öğretimin bütünlüğünün bozulması, suiistimal edilmesi, sorumlulukların yerine getirilmemesi ve yöneticinin okulu yönetimini güçleştirmesi olarak bulunmuştur. Okul yöneticileri tarafından öğretmen özerkliğinin desteklenmesi, özgürlük alanları yaratılması, okulda öğretmenlerin mesleki potansiyelinin geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır. Öğretmenin gelişimine destek olan her girişim, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumlu yansıyacaktır.

Anahtar Sözcükler: Özerklik, öğretmen özerkliği, öğretmen.

EXAMINATION OF TEACHER AUTONOMY CONCEPT AND CONDITIONS ACCORDING TO TEACHER'S OPINIONS

Abstract

The purpose of this research; The aim of this study is to reveal teachers' perceptions of the concept of teacher autonomy and their views on the conditions for increasing teacher autonomy. This research, which was designed with qualitative research method and case study, was supported by 91 teachers from various branches from Bursa province Osmangazi and Yıldırım districts. The participants of the research were selected with easily accessible case sampling. In order to collect the data of the research, a semi-structured interview form was created by the researchers and collected by face-to-face interview technique. The data of the research were analyzed with descriptive and content analysis and the findings of the research were reached. According to the findings of the research, definitions of the concept of teacher autonomy were gathered under the themes of

¹ Bu çalışma 11-12 Kasım 2022 tarihinde düzenlenen II. International Congress on Excellence in Education (IEXCEL 2022) sunulan bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

decision, planning, in-class activities and evaluation. The decisions that teachers are expected to participate in at the school are gathered under the themes of education and training, the general functioning of the school in all decisions, increasing student success and providing discipline. Decisions that are not expected to be attended by teachers at the school are gathered under the themes of administrative decisions, decisions not related to education, financing, legislation and discipline. In the research, it was found that the main areas in which teachers can make arrangements freely are teaching methods and techniques, and the choice of course tools and materials. The main benefits of teacher autonomy were found to increase quality and success in education, increase motivation, develop belonging, innovation and development, and improve trust. The main risks of teacher autonomy were found to be incompatibility and disruption of order, deterioration of the integrity of education and training, abuse, failure to fulfill responsibilities and making it difficult for the administrator to manage the school. Supporting teacher autonomy and creating areas of freedom by school administrators will also contribute to the development of teachers' professional potential at school. Every initiative that supports the development of the teacher will have a positive effect on the learning processes of the students.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy, teacher.

GİRİŞ

Özerklik (*autonomy*) kavramı genel olarak ülkelerin ya da toplulukların özgür ve bağımsız olmaları açısından yaygın bir kullanıma sahip olsa da insanların özerk, özgür, bağımsız kararlar alabilmeleri ve kendi yeterliklerine güvenebilmeleri açısından önemli bir kullanım alanına sahiptir. İnsanlar için özerk olma, özgür ve bağımsız kararlar alabilme, kendi kendini yönetebilme yetisine ve gücüne sahip olabilme anlamına gelmektedir. Etimolojik açıdan incelendiğinde özerklik kavramı, Yunancadan gelen "*auto*" (öz, kendi kendine) ve "*nomos*" (kural, yasa) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Gelişim psikolojisinde ve ahlaki, politik ve biyo-etik felsefede özerklik "*bilinçli, zorlanmamış karar verme kapasitesi*" olarak tanımlanmaktadır. , Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde özerklik kavramı, iki farklı anlam taşımaktadır: İlk olarak, "*bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk*" anlamına gelmektedir. İkinci olarak felsefi açıdan özerklik kavramı, daha genel bir ifadeyle "*bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı kuralları kendilerinin koyması*" anlamında kullanılmaktadır. Özerklik, bir insanın seçimlerini dış etkilere ve şartlanmalardan bağımsız şekilde ve iç sesi doğrultusunda yapabiliyor olma özgürlüğüdür. Özerklik, doğuştan gelen bir insan ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1991). Bireyin tüm yaşamı boyunca edindiği yaşam deneyimleri ile oluşan özerkliğin var olmaması durumu, bireysel haklarını savunamama, potansiyelini üretken bir biçimde değerlendirememesi gibi istenmeyen kişilik özelliklerine sebep olmaktadır (Öksüz, 2012).

Öğretmenlerin görevlerini sürdürürken karşılaştıkları kritik konularda nitelikli kararlar alabilmeleri ve doğru seçimler yapabilmeleri eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini de etkiler. Öğretmen özerkliği, öğretmenlere belirli bir ölçüde karar alma gücü ve özgürlüğü tanıyan bir kavramdır. Bu özgürlükler arasında müfredat tasarımı, sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirmesi ve öğretim yöntemleri gibi konular yer alabilir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlayarak öğrenci başarısını artırmayı hedefler. Literatürde öğretmen özerkliğine ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır. Freidman'a göre (1999) öğretmen özerkliği kavramına ilişkin tanımlamalar genellikle öğretmenin eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğretmenin özerkliğinin sınırlarının sadece sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle mi sınırlı olduğu, yoksa okul yönetiminin tüm alanlarını ve planlama etkinliklerine katılımını da mı kapsadığı tartışma konusu olmuştur (Anderson, 1987; Ingersol, 2007; Pearson ve Hall, 1993; Moomaw 2005). Moomaw'a (2005) göre öğretmenin özerkliği sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Öğretmenin özerkliği (1) okulun yapısı ve sınıfın organizasyonu-düzenlenmesi (2) disiplin işlemleri (3) öğretimin içeriği (müfredat) (4) akademik standartlar (5) özlük hakları (6) maliye politikası (finansal kararlar) ile ilgili konuları da kapsamaktadır. Benzer biçimde Webb (2002) ve Ingersoll (2007) öğretmen özerkliğini öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tüm konularda belirgin bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması olarak algılamakta ve bunun öğretmenlik mesleğinin profesyonel özelliklerinden kaynaklanan bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarına göre öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmalarına olanak tanır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir eğitim programı oluşturabilirler. Bu da öğrencilerin daha fazla ilgi duymalarını ve daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırır ve öğretmenlerin kendilerini daha fazla geliştirmelerine olanak tanır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen özerkliğinin 1980’li yıllardan itibaren literatüre girdiği görülebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinin tüm boyutları olan, müfredatın belirlenmesi, ders içeriklerinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçilmesi ve okul yönetimi, okul bütçesi, sınıf yönetimi gibi çok geniş bir alanda aktif rol alıp, özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Farklı araştırmalarda öğretmen özerkliği kavramı, sorumluluk (Ramos, 2006), hesap verebilirlik (Wilkins, 2011) gibi kavramlarla ilişkili olarak incelenmiştir. Bogler (2001), öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması açısından önemli bir etkiye sahip olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur. Ancak öğretmen özerkliğinin okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hâle getirecek bir etken olarak yararlanılması için kavramın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığının ortaya konmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Özaslan, 2015; Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Bunun dışında uluslararası düzlemlerde öğretmen özerkliğine dikkat çekilen çeşitli değerlendirme raporlarında, öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğinin yapı taşlarından biri olarak tanımlanırken, öğretmenlerin profesyonelleşmesinde öğretmen özerkliğinin gerekliliği vurgulanarak, öğretmenlere ders içeriğinin belirlenmesi ve öğrenme materyallerinin seçimi gibi konularda daha fazla özerklik verilmesi önerilmiştir (OECD, 2016).

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına ve öğretmen özerkliğinin oluşturulması koşullarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenler öğretmen özerkliği kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- 2- Okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenmektedir?
- 3- Okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenmemektedir?
- 4- Öğretmenler okulda hangi konularda/alanlarda özgürce düzenlemeler yapabilmektedir?
- 5- Öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmeleri ne gibi yararlar sağlar?
- 6- Öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmelerinin ne gibi riskleri olabilir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, olay ve olguları kendi doğal ortamlarında anlama ve anlamlandırmayı sağlayan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması; gerçek, araçsal ve işbirlikçi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Patton, 1987). Bu çalışma gerçek durum çalışması olup, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve çözüm önerileri geliştirmek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmen özerkliği kavramına yönelik ürettikleri anlamlar ile birlikte bu kavramın, okuldaki sergilenme koşulları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri, 2021-2022 öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen %62’si (n=56) kadın ve % 38’i (n=35) erkek olmak üzere toplam 91 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların 21’i Sınıf öğretmenliği; 11’i Fen Bilgisi; 10’u İngilizce; 9’u Matematik; 9’u Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; 8’i Sosyal Bilgiler; 5’i Türkçe; 5’i Beden Eğitimi; 3’ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşlarından. Araştırmaya tüm branşlardan katılım sağlanmıştır. Araştırmada katılımcıların yaş grupları açısından en çok katılım 31-40 yaş grubundan gerçekleşmiştir. Katılanların 42’si 31-40 yaş grubundan, 20’si 20-30 yaş grubundan, 20’si 41-50 yaş grubundan, 8’i 51-60 yaş grubundan ve 1’i 61 ve üzeri yaş grubundandır. Araştırmada farklı yaş gruplarından katılımcılara ulaşılmıştır. Yaş gruplarıyla da bağlantılı biçimde katılımcılara kıdemleri (meslekte çalışma süreleri) de sorulmuştur. Araştırmada katılımcıların meslekteki kıdemleri açısından en çok katılım 11-15 yıl kıdem grubundan gerçekleşmiştir. Katılanların 24’ü 11-15 yıl, 20’si 6-10 yıl, 17’si 21-25 yıl, 13’ü 26 ve üstü, 12’si 16-20 yıl ve 5’i 1-5 yıl meslek kıdemine sahiptir. Sonuç olarak

araştırmaya katılan 91 öğretmenin tüm branşlardan, yaş gruplarından ve meslek kıdemlerinden katılımı sağlanmıştır.

Verilen Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, 2021-2022 öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak üzere, katılımcılara çeşitli yazarlar tarafından oluşturulmuş öğretmen özerkliği ölçekleri (Friedman, 1999, Moomaw, 2005) incelenerek oluşturulan aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- 1- Size göre öğretmen özerkliği kavramı ne anlama gelmektedir?
- 2- Sizce okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenir?
- 3- Sizce okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenmez?
- 4- Okulda hangi konularda/alanlarda özgürce düzenlemeler yapabiliyorsunuz?
- 5- Sizce öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmeleri ne gibi yararlar sağlar?
- 6- Sizce öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmelerinin ne gibi riskleri olabilir?

Araştırmanın görüşme dökümleri betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar “Öğretmen 1” anlamında Ö1, Ö2, Ö3... biçiminde kodlanmıştır. Görüşme kayıtlarının dökümü yapıldıktan sonra iki araştırmacının yaptığı veri dökümleri karşılaştırılmıştır (Kvale, 1996). Ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Her iki araştırmacının yaptığı sınıflandırmalar aşağıdaki formülle karşılaştırılarak tutarlılığı hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994):

$$R \text{ (Güvenirlilik)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}}$$

Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarda güvenirlik derecesi 0,90 olarak bulunmuştur. Kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada görüşme dökümlerinden örnek ifadeler verilerek katılımcıların görüşleri betimlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmen Özerkliği Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Size göre öğretmen özerkliği kavramı ne anlama gelmektedir” sorusuna verilen yanıtları karar, planlama, ders içi etkinlikler ve değerlendirme açısından kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Özerkliği Kavramına Yüklene Anlamların Kategorileri

Yönetim Süreçleri	f	%
Karar	58	63,7
Planlama	54	59,3
Ders içi etkinlikler	44	48,3
Değerlendirme	28	30,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının kategorilerine göre sınıflandırılmasında karar süreci en çok öne çıkan boyut olmuştur. *Karar verme*, amaca hizmet edecek olan en uygun seçeneğin tercih edilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenler mesleki faaliyetlerini ve eğitim öğretim süreçlerini gerçekleştirirken pek çok karar vermek durumunda kalırlar. Araştırmada katılımcıların %63,7’si (f=58) öğretmen özerkliğini öğretmenin kendi mesleki alanlarında özgürce karar verebilmeleri bağlamında açıklamıştır. Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: “Mesleki anlamda bir karar verirken daha özgürce karar verme durumudur” (Ö2). “Meslekleriyle ilgili konularda karar alma yetkisinin bulunması” (Ö3). “Gereken durumlarda öğretmenin bağımsız karar alabilmesidir.” (Ö6). “Eğitim ortamında belirli bir karar alırken daha özgür bir şekilde karar alma becerisidir” (Ö20). “Öğretmen belirli kurallar çerçevesinde kendi çalışma alanında özgürce kararlar verebilmesi ve seçimler yapabilmesi” (Ö49).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının kategorilerine göre sınıflandırılmasında planlama süreci ikinci sırada öne çıkan süreç olmuştur. Sınıfta gerçekleştirilecek faaliyetlerin

önceden belirlenen bir plana dayalı olarak yürütülmesi, eğitsel amaçlara ulaşılmasında ve sınıfta öğrenme sürecinin etkililiği açısından önemlidir. Yönetim sürecinin ikinci basamağını oluşturan planlama, ne yapılacağına önceden karar verme etkinliğidir. Başka bir deyişle, planlama “belirli bir amacı gerçekleştirmek için düzenlenen önlemler bütünü” olarak tanımlanabilir (Eren, 2019). Araştırmada katılımcıların %59,3’ü (f=54) öğretmen özerkliğini öğretmenin kendi mesleki alanlarında planlamalar yapabilmeleri bağlamında açıklamıştır. Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: “*Dersleri planlayan kişi*” (Ö1). “*Mesleklerinin planlama ve yürütülmesi konusunda sahip oldukları özgürlük*” (Ö12). “*Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin inisiyatif kullanarak özgür planlamalar yapabilmektedir*” (Ö24). “*Mesleki faaliyetlerin planlamasında alınan kararlarda sahip olunan yetki ve özgürlük alanıdır*” (Ö28). “*Öğretmenliği sınıf ortamında değiştirme uygulama ve planlama vb. anlamında kullanılmaktadır*.” (Ö19). “*Öğretmen belirli kurallar çerçevesinde kendi çalışma alanında özgürce kararlar verebilmesi ve seçimler yapabilmesi*” (Ö49).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının kategorilerine göre sınıflandırılmasında ders içi etkinlikler üçüncü sırada öne çıkan süreç olmuştur. Öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri yöntem, teknik, müfredat, zamanlama gibi koşullar bu bağlamda değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların %48,3’ü (f=44) öğretmen özerkliğini ders içi etkinlikler bağlamında açıklamıştır. Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: : “*Öğretmenin sınıfta uygulayacağı faaliyet ve etkinlikleri planlama ve uygulamada özgürlüğünü anlatıyor*”. (Ö77). “*Öğretmenin sürece katılması, sınıf içinde özgür olması, programı uygulama yöntem ve teknik seçiminde özgürlük*” (Ö85). “*Eğitim konularını öğretmede kendi yöntem ve tekniklerini uygulamadaki yetkinliği*” (Ö10). Öğretmenlerin sınıf ve okul ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall, 1993), eğitimin tüm süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi gibi aşamalara katılmaları (Freidman, 1999) gibi hususları içermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular bu kavramsallaştırmalarla da örtüşmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının kategorilerine göre sınıflandırılmasında değerlendirme süreci dördüncü sırada öne çıkan süreç olmuştur. Sınıfta öğrenme süreçlerinde değerlendirmenin temel bir amacı, öğrenmenin ne düzeyde etkili ya da etkisiz biçimde gerçekleştiğini; öğrenmenin geliştirilmesi için gereklilikleri belirlemektir. Araştırmada katılımcıların %30,7’si (n=28) öğretmen özerkliğini öğretmenin değerlendirme ve sınav süreçleri bağlamında açıklamıştır. Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: “*Öğretmen özerkliği, öğretmenin öğretim sürecinin içeriğinin yönteminin ve değerlendirmesinin belirlenmesinde eğitimdeki diğer paydaşlarla eşit söz hakkının ve yetkisinin olmasıdır*.” (Ö30). “*Öğretmenin istediği notu verebilmesi*” (Ö63).

Okulda Öğretmenlerin Katılımı Beklenen ve Beklenmeyen Kararlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “*Sizce okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenir?*” sorusuna verilen yanıtlar eğitim öğretimle ilgili işlemler, tüm kararlarda, okulun genel işleyişi, öğrenci başarısını artırma ve disiplini sağlama temaları altında toplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Okulda Öğretmenlerin Katılımı Beklenen Kararlara Göre Kategorileri

Temalar	Katılımcılar	n	%
Eğitim-öğretimle ilgili işlemler	Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö36,Ö37,Ö45,Ö46,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö56,Ö58,Ö59,Ö61,Ö62,Ö68,Ö69,Ö71,Ö74,Ö75,Ö76,Ö77,Ö82,Ö84,Ö90.	40	44
Tüm kararlarda	Ö4,Ö11,Ö12,Ö17,Ö18,Ö39,Ö42,Ö43,Ö53,Ö54,Ö57,Ö65,Ö67,Ö79,Ö80,Ö81,Ö83,Ö86,Ö89,Ö91.	20	22
Okulun genel işleyişi	Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö27,Ö33,Ö34,Ö41,Ö44,Ö63,Ö64,Ö70,Ö78,Ö85,Ö87,Ö88.	16	18
Öğrenci başarısını artırma	Ö1,Ö2,Ö20,Ö29,Ö73,Ö35,Ö47,Ö60,Ö66.	9	9
Disiplini sağlama	Ö16,Ö38,Ö40,Ö55,Ö72.	5	6
Diğer	Ö7.	1	1
Toplam		91	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre eğitim öğretimle ilgili işlemler konusundaki kararlar % 44 ile (n=40) okulda öğretmenlerin katılımı beklenen kararların başında gelmektedir. Katılımcıların buna ilişkin

örnek ifadeleri şöyledir: “Eğitim öğretim”(Ö9). “Eğitim öğretim ile ilgili her şey” (Ö18). “Öğretim yaklaşımlarının davranış değerlendirmeleri, mesleki gelişim, öğretmen öğrenci veli ilişkileri” (Ö30). “Genelde branş bazında olmaksızın tüm öğretmenlerin sorumluluğunda olan konulardaki kararlarda katılım beklenir” (Ö32). “Eğitim-Öğretim ile ilgili kararlarda katılımı beklenir” (Ö36). “Eğitim öğretimi etkileyecek tüm kararlara öğretmenin katılımı beklenir”(Ö42). “Eğitim ile ilgili kararlar”(Ö52). “Eğitim öğretim sürecinde yapılacak etkinlikler yarışmalar ve planlamalara katılımı beklenir”(Ö61).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcılara göre okulda öğretmenlerin katılımı beklenen kararlarda ikinci sırada tüm kararlarda (n=20) beklendiği bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Tümü için”(Ö4). “Hepsine”(Ö11). “Tüm kararlara beklenmelidir”(Ö43). “Her türlü karara”(Ö54). Katılımcılara göre okulda öğretmenlerin katılımı beklenen kararlar üçüncü sırada okulun genel işleyişinde (n=16) alınan kararlardır. Dünya genelinde, sürekli güncellenen programlar ve eğitim öğretim ortamlarıyla birlikte öğretmenlerin artık eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, eğitim programlarının yapılmasında ve yönetsel faaliyetlerde etkin rol aldığı vurgulanmaktadır (Friedman, 1999). Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Okul gelişimini ilgilendiren konularda öğretmen katılımı gereklidir” (Ö6). “Genel okul kuralları, yapılacak etkinlikler, aktiviteler” (Ö33). “Ders giriş çıkış saatleri, yapılacak etkinlikler” (Ö34). “Okul düzen ve işleyişi öğrenciler” (Ö46).

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılara göre okulda öğretmenlerin katılımı beklenen kararlar dördüncü sırada öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak (n=9) alınan kararlardır. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Başarının artması”(Ö1). “Başarı ve ahlaki gelişimleri öğrencilerin” (Ö2). “Başarının artması konusunda ve çocukların ahlaki, sosyal olarak gelişimleri konusunda katılım beklenmektedir” (Ö20). “Başarıyı arttırmak için alınacak kararlar ve eğitim öğretim ortamının hazırlanmasıyla”(Ö35).

Tablo 2’de görüldüğü gibi son olarak katılımcılara göre öğretmenlerin katılımının en çok beklendiği kararlar disiplini sağlamada (n=5) alınan kararlardır. Araştırma bulgularına göre okulda öğretmen katılımının en az beklendiği kararlar disiplini sağlamaya ilişkin kararlar olarak bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: “Disiplin”(Ö16). “Okul disiplini”(Ö38). “Öğrencilerin disipliniyle ilgili davranışlarının iyileştirilmesi sürecinde”(Ö41).

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Sizce okulda hangi kararlara öğretmenlerin katılımı beklenmez?” sorusuna verilen yanıtlar yönetimle ilgili kararlar, eğitim öğretimle ilgili olmayan kararlar, finansman, mevzuat ve disiplinle ilgili kararlar temaları altında toplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Okulda Öğretmenlerin Katılımı Beklenmeyen Kararlara Göre Kategorileri

Temalar	Katılımcılar	n	%
Yönetimle ilgili kararlar	Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö34, Ö35, Ö36, Ö39, Ö40, Ö43, Ö46, Ö50, Ö51, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö58, Ö60, Ö61, Ö62, Ö63, Ö65, Ö66, Ö67, Ö68, Ö69, Ö72, Ö75, Ö76, Ö77, Ö78, Ö86, Ö87, Ö88, Ö89, Ö91.	46	51
Eğitim öğretim ile ilgili olmayan kararlar	Ö1, Ö2, Ö9, Ö14, Ö18, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö37, Ö42, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48, Ö49, Ö59, Ö73, Ö74, Ö79, Ö80, Ö81, Ö82, Ö83, Ö85.	27	30
Finansmanla ilgili konular	Ö10, Ö22, Ö31, Ö70, Ö90, Ö4, Ö8, Ö15, Ö57, Ö84.	10	11
Mevzuatla ilgili konular	Ö13, Ö38, Ö41, Ö52. Ö33, Ö64.	6	7
Disiplinle ilgili konular	Ö7, Ö71.	2	1
Toplam		91	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre yönetimle ilgili kararlar % 51 ile (n=46) okulda öğretmenlerin katılımı beklenmeyen kararların başında gelmektedir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “İdari konularda öğretmen katılımının olması gereksizdir”(Ö6). “İdari bazı konular ile öğretmen dışı personelin görev ve yükümlülükleri”(Ö24). “İdari işlerle alakalı olan kararlarda öğretmenin katılımı beklenmez”(Ö26). “Bazı idari konular, personel yönetimi, temizlik sorumluluğu”(Ö28). “Yönetim kararları maddi kararlar, gelir gider yönetimi”(Ö34). “Okulun idari olarak işleyişi, okulun fiziki yapısında yapılacak düzenleme ve tamirat, muhasebe işleri”(Ö50). “Yönetsel süreçlerle alakalı karar vermesi beklenmez. Yönetim kanadının iş ve işlemleri hakkında

yetkide ya da kararda bulunması beklenmez”(Ö61). “Okul yönetimi ile ilgili kararlar”(Ö69). “Okul yönetim konularında alınan kararlar”(Ö72).

Tablo 3’te görüldüğü gibi, katılımcılara göre okulda öğretmenlerin katılımı beklenmeyen kararlarda ikinci sırada eğitim öğretimle ilgili olmayan kararlar (n=27) bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Okul dışı kararlarda öğretmen kararı beklenmez”(Ö14). “Öğretmen ve öğrenciyi ilgilendirmeyen konulara katılı beklenmez”(Ö25). “Okul dışı faaliyetler, kantin, temizlik, hizmetli, okulun güvenliği gibi konular”(Ö27). “Ders kitabı ve eğitim içeriğinin belirlenmesi öğrencinin kullanacağı kaynak, materyal araç gereçler”(Ö30). “Tadilat yapı işleri”(Ö47). “Personel alımı okul ile ilgili fiziki şartlarda”(Ö48). “Personel alımı, fiziki durumlar vb.”(Ö49). “Eğitim öğretim dışı kararlara katılması beklenmez”(Ö73). “Okulun fiziksel donanımı ile ilgili kararlar”(Ö79). “Kantin, hizmet alımı vb. parasal işlemler, ast ve üstlerle ilgili işlemler”(Ö85). Doğrudan alıntılar incelendiğinde bu kararların okulun donatımı, personel işleri, okul işletmesinin yönetimi ile ilgili kararlar olduğu görülmektedir. Bunların dışında finansmanla, mevzuatla ve disiplinle ilgili kararlar da öğretmenlerin karara katılımının beklenmediği kararlar olarak bulunmuştur.

Okulda Öğretmenlerin Kendi Çalışma Alanları İçinde Özgürce Düzenleme Yapabildikleri Konulara/ Alanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yönetilen “Sizce öğretmenlerin kendi çalışma alanları içinde özgürce düzenleme yapabildiği konular/alanlar nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç ve gereçlerin seçimi, okul-veli ilişkileri, sınıf yönetimi ve disiplin, öğretimin içeriği, değerlendirme ve okul geneline ilişkin alınan kararlar açısından kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Kategorileri Okulda Öğretmenlerin Kendi Çalışma Alanları İçinde Özgürce Düzenleme Yapabildikleri Konulara/ Alanlara Göre Kategorileri

Temalar	f	%
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	86	95
Ders Araç ve Gereçlerinin Seçimi	84	92
Okul-veli ilişkileri	52	57
Sınıf Yönetimi ve Disiplin	48	53
Öğretimin İçeriği	8	9
Değerlendirme	5	5
Okul geneline ilişkin kararlar	5	5

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendi çalışma alanları içinde özgürce düzenleme yapabildikleri alanların başında öğretim yöntem ve teknikleri gelmektedir. Katılımcıların % 95’i (f=86) okulda kendi çalışma alanları içinde özgürce düzenleme yapabildikleri konuların başında öğretim yöntem ve tekniklerini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Ünite işlemede sıralama, öğrenci seviyesine uygun öğretim yöntemi seçimi gibi”(EÖ4). “Yıllık ders planlarındaki etkinlikler, kazanım ve amaçları sağlayan farklı yöntem ve teknikler”(Ö27). “Dersin işlenişinde kullanılacak tekniklerin seçiminde süreye ve sınıf içi düzene uygun olması şartıyla özgürüz”(Ö42). “Öğretim yöntem teknik stratejilerde karar vermek Ders müfredatına uygun araç gereç ve malzeme seçme zamanı planlama”(Ö48). “Sınıf içine ders anlatım teknikleri yöntemleri”(Ö51). “Derste kullanılan yöntem teknikler”(Ö71). “Planlama, yöntem ve teknikler”(Ö82).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendi çalışma alanları içinde özgürce düzenleme yapabildikleri alanlardan ikinci sırada ders araç ve gereçlerinin seçimi gelmektedir. Katılımcıların % 92’si (f=84) okulda kendi çalışma alanları içinde ders araç ve gereçlerini seçebildiklerini, % 57’si (f=52), % 53’ü (f=48) okul-veli ilişkilerini düzenleyebildiklerini, % 53’ü (f=48) sınıf yönetimi ve disiplin konusunda düzenleme yapabildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Uygun materyal seçimi kazanımlara uygun sürenin ve yöntemin belirlenmesinden de özgürce hareket edebilir. Ders kitabı seçiminde de öğretmenin özgürce hareket edebilmesi gerekmektedir”(Ö35). “Ders araç gereçlerini sınıf dizaynını”(Ö88). Araştırma bulgularına göre, katılımcıların öğretimin içeriğinin belirlenmesi, değerlendirme ve okul geneline ilişkin kararlarda düzenleme olanaklarının kısıtlı olduğu bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Ders içeriği ve materyal konusu”(Ö2). “Konuların içerikleri”(Ö5). “Ders sırasında kullanacağı içerik seçimi”(Ö12). “Pek yok ama branş içi konu içeriği”(Ö16). “Ders kazanımlarını öğrenci lehine olacak şekilde düzenlenebilir”(Ö25). Katılımcılar tarafından öğretimin içeriği olan müfredatın belirlenmesine ilişkin kararlar üzerinde öğretmenin denetiminin olmadığı ya da oldukça az denetiminin olduğu belirtilmiştir. Buna ilişkin örnek ifadeler şöyledir: “Sınıf yönetimi

konusunda ders anlatımı sırasında kullanacağı yöntem ve teknik konusunda serbest olmakla birlikte konuların belirlenmesi ve içeriğin belirlenmesinde bakanlığa bağlıdır" (Ö31). Öğretmenin öğrencilerinin hazırbulunuşluk durumuna göre ders içinde özerk ders işleyebilmesi gerekir" (Ö36). "Sınıf içi uygulamaların belli kısımlarda duruma göre öğretmen tarafından yönetilmesidir" (Ö45). "Öğretmenin dersi sınıfta istediği gibi anlatması, ders işlerken özgür olması gerekir" (Ö60). Değerlendirme süreçleri ile ilgili alınan kararlarda öğretmenin kontrolünün giderek zayıfladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların % 5'i (f=5) Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini en az özgür hissettikleri alanlardan biri ölçme değerlendirme etkinlikleridir. Bu alanda ölçme değerlendirme alanında Milli Eğitim Bakanlığınca ölçme değerlendirme esasların belirlenmiş olması öğretmenlerin bu kurallar doğrultusunda işlemler yapması nedeniyle öğretmenlerin bu alanda özerkliğinin daralması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların % 5'i (f=5) okulun genel olarak yürütülmesi ve okul geneline ilişkin alınması gereken kararlarda ve konularda öğretmenlerin düzenleme yapabildiklerini belirtmiştir. Bu kararlar okulun bütçesi, tamirat işleri, ders programlarının hazırlanması, okul içi eğitim öğretim ile ilgili işler, öğretmen atanması ve görevlendirilmesi gibi sayılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okulda en az katıldıkları alan okul geneline ilişkin konular olarak bulunmuştur.

Okulda Öğretmen Özerkliğinin Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yönetilen "Sizce öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmeleri ne gibi yararlar sağlar?" sorusuna verilen yanıtlar eğitimde kalite ve başarıyı artırması, motivasyonu artırması, aidiyeti geliştirmesi, yenilik ve gelişim, güveni geliştirmesi kategorilerine göre ayrılarak analiz edilmiş ve Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5: Okulda Öğretmen Özerkliğinin Faydalarına Göre Kategorileri

Temalar	Katılımcılar	n	%
Eğitimde kalite ve başarıyı artırması	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö38, Ö41, Ö42, Ö43, Ö61, Ö66, Ö67, Ö69, Ö71.	34	37
Motivasyonu artırması	Ö14, Ö22, Ö28, Ö32, Ö35, Ö36, Ö39, Ö50, Ö51, Ö53, Ö65, Ö68, Ö70, Ö74, Ö75, Ö80, Ö81, Ö82, Ö84, Ö87, Ö88, Ö90.	22	24
Aidiyeti geliştirmesi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö20, Ö37, Ö47, Ö57, Ö59, Ö64, Ö85	11	12
Yenilik ve gelişim	Ö4, Ö7, Ö8, Ö27, Ö46, Ö48, Ö49, Ö55, Ö56, Ö58, Ö63.	11	12
Güveni geliştirmesi	Ö3, Ö52, Ö86, Ö89.	4	4
Diğer	Ö34, Ö40, Ö44, Ö45, Ö54, Ö60, Ö62, Ö73, Ö76.	9	9
Toplam		91	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin faydalarının başında eğitimde kalite ve başarıyı artırması gelmektedir. Katılımcıların % 37'si (n=34) öğretmen özerkliğinin eğitimde kalite ve başarıyı artırabileceğini belirtmiştir. Uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin; okul yönetimi, politika, ders içerik ve kitaplarının seçilmesi ve okul bütçesi gibi çok geniş bir alanda özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: "Alanda daha fazla başarı sağlanmasına imkân sağlar" (Ö9). "Daha geniş bir yelpazede öğretme ortamı sağlar ve sonuçlarından etkilenenleri konularla ilgili söz sahibi olacaklarından olumsuz sonuçlar doğurabilecek kararları değiştirebilirler" (Ö12). "Okul başarısını artırır" (Ö18). "Öğretmenlerin verimini artırır. Alanlarıyla ilgili daha rahat planlama yapabilirler. Farklı teknikler kullanma fırsatları olabilir" (Ö21). "Öğretmenin eğitim öğretim sürecinde daha verimli olmasını sağlar, öğretmen okulu benimser. Bu olumlu etkide öğrencilere sirayet eder" (Ö24). "Bireysel sorunların çözümünde, eğitim ve öğretimde başarı ve başarısızlıkların belirlenmesinde öğrencilerin meslek seçiminde öğretmenlere yetki verilmesi (Ö31). "Eğitimin kalitesini ve verimini artırır" (Ö33). "Öğrenimin etkili olmasını, öğrenci ve öğretmenin kısıtlama olmadan ders işleyişine yardımcı olur" (Ö48). "Eğitim öğretim sürecinde daha sağlıklı yürümesini ve zamanı daha etkili kullanmasını sağlar" (Ö61).

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin faydalarından ikinci sırada motivasyonu artırması gelmektedir. Katılımcıların %24'ü (n=22) öğretmen özerkliğinin motivasyonu artırabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: "Öğretmenin mutlu olmasını sağlar buda öğretmenin işini daha iyi şekilde yapmasını ve yaparken işinden zevk almasını sağlar" (Ö14). "Sinerjiyi artırır, motivasyonu kuvvetlendirir başarıya olumlu katkı sağlar" (Ö28). "Kurumu benimser, kurum kültürü güçlenir,

öğretmen kendini değerli hisseder ve motive olarak daha aktif şekilde çalışmalarına devam eder”(Ö53). “Ders içinde hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonunu yükseltir”(Ö70). “İş verimini ve motivasyonunu artırır”(Ö74). “Öğretmende motivasyonun yükselmesini ve eğitimde verimin artmasına sağlar”(Ö80). “Öğretmenlerin daha motive olarak, mutlu bir çalışma ortamında daha başarılı olmasını sağlar”(Ö82).

Araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin faydalarından üçüncü sırada aidiyet geliştirmesi ve yenilik ve gelişime destek olması gelmektedir. Katılımcıların % 12’si (n=11) öğretmen özerkliğinin aidiyeti güçlendirebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Kendini işe ve okula daha çok hisseder”(Ö1). “Kendini okula ait ve daha başarılı daha özgüvenli hisseder”(Ö2). “Öğretmen okula aidiyet hisseder ve daha verimli çalışma isteği duyar”(Ö6). “Aidiyet duygusunun gelişmesini sağlar”(Ö47). “Fikir ve görüşlerinin değerli olduğu demokratik bir okulda öğretmenin olumlu hisler geliştirmesini aidiyet duygusunun artmasına ve okul içinde her anlamda pozitif bir çalışma ortamı oluşmasını sağlar” (Ö57). “Aidiyet duygusu ile hareket etmelerine sebep olur. Moral, motivasyon açısından yüksek seviyede olurlar”(Ö59).

Aynı biçimde katılımcıların % 12’si (n=11) öğretmen özerkliğinin yenilik ve gelişime destek olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Yenilik ve gelişim olur (Ö4). “Gelişim olur” (Ö7). “Hem kendisinin hem de öğrencilerinin gelişimi olumlu yönde etkilenir”(Ö8). “Kazanım ve konular aynı her yıl kazanım ve konulardan aynı malzemeler ile çalışmaların yapılması öğretmene mesleki eksiklere, çocuklarda ise bıkkınlığa sebep olur. Kazanım ve konular aynı ama etkinlikler çeşitlenirse alanımızda kendimizi geliştirmiş oluruz”(Ö27). “Öğretmenleri çalışma alanlarında daha rahat olmalarını ve kendilerini özgür hissetmelerin sağlar”(Ö63). Son olarak Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin faydalarından biri de güveni geliştirmesi olarak bulunmuştur. Katılımcıların % 4’ü (n=4) öğretmen özerkliğinin güveni geliştirebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “İdareye karşı güven sağlanır” (Ö3). “Özerklik ve güven”(Ö52). “Okul iklimin huzurlu, güvenli, mutlu olmasını sağlar” (Ö86). Diğer teması altında toplanan ifadelerde somut bir yarardan bahsedilmemiştir.

Okulda Öğretmen Özerkliğinin Risklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Sizce öğretmenlerin okulda kendi çalışma alanları ile ilgili konularda karara katılmaları ve özgürce düzenleme yapabilmeleri ne gibi risklere sebep olabilir? sorusuna verilen yanıtlar öğretmen özerkliğinin herhangi bir riski yoktur, uyumsuzluk ve düzenin bozulması, eğitim-öğretimin bütünlüğünün bozulması, suiistimal edilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmemesi ve yöneticinin okulu yönetimini güçleştirmesi kategorilerine ayrılarak analiz edilmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okulda Öğretmen Özerkliğinin Risklerine Göre Kategorileri

Temalar	Katılımcılar	n	%
Riski yoktur	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö24, Ö29, Ö35, Ö39, Ö43, Ö50, Ö59, Ö63, Ö65, Ö70, Ö72, Ö74, Ö77, Ö81, Ö82, Ö83, Ö85, Ö86, Ö87, Ö90, Ö91.	32	35
Uyumsuzluk ve düzenin bozulması	Ö26, Ö1, Ö2, Ö12, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö41, Ö42, Ö47, Ö48, Ö53, Ö54, Ö56, Ö62, Ö67, Ö68, Ö69, Ö71, Ö78.	25	27
Eğitim-öğretimin bütünlüğünün bozulması	Ö14, Ö17, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö34, Ö49, Ö38, Ö44, Ö45, Ö57, Ö60, Ö64, Ö73.	15	16
Suiistimal edilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmemesi	Ö11, Ö16, Ö40, Ö46, Ö52, Ö55, Ö61, Ö66, Ö76, Ö79, Ö80, Ö84, Ö89.	13	14
Yöneticinin okulu yönetmesini güçleştirmesi	Ö6, Ö22, Ö51, Ö58, Ö75, Ö88.	6	7
Toplam		91	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin herhangi bir risk oluşturmayacağına ilişkin görüşler % 35’i (n= 32) öne çıkmıştır. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Pek bir risk oluşturacağını düşünmüyorum”(Ö4). “Bir risk olduğunu düşünmüyorum”(Ö8). “Hiçbir risk barındırmamaktadır”(Ö10). “Hiç bir riski olacağını düşünmüyorum. Herkesin fikri alınıp çoğunlukla uygun demokratik bir yaklaşımla karar alınması riski ortadan kaldırır diye düşünüyorum”(Ö90).

Oluşabilecek riskler açısından ise katılımcıların % 27'si (n=25) ilk sırada uyumsuzluk yaratabileceği ve düzenin bozulabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Uyum ve huzur bozulur”(Ö1). “Okuldaki uyum ve düzen bozulabilir”(Ö2). “Farklı fikirler uygulanacağı için okul düzeninde bozulmalar olabilir. Derslerin işleniş ve programlar konusunda okul düzeninde sıkıntılar yaşanabilir” (Ö21). “Olabilecek tek risk fikir ayrılıkları ve olacak gerilim ortamı”(Ö32). “Kalabalık okullarda plansızlık veya uyumsuzluk görülebilir”(Ö33). “Okul içi kargaşaya sebep olabilir. Herkesin farklı düşünmesi ortak kararlar alınmasını zorlaştırır”(Ö42). “Ortak bir düşünce olmadan bireysel düzenleme için yeterli imkân oluşmaması durumunda kişiler arası iletişim bozukluğu, tartışma vb. durumlar ortaya çıkabilir. Farklı düzenlemelerle ders işleyen öğretmenler, öğrenciler tarafından kıstaslara neden olur”(Ö48). “Çok fazla görüş farklı düşünceler ortaya çıkabilir karar vermek zorlaşabilir”(Ö49). “Çok fazla fikir olduğunda uzlaşmak zorlaşabilir” (Ö69). “Bazen farklı görüşlerin çakışması ya da zümreler arası görüş ayrılığı olabilir” (Ö78).

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin oluşturabileceği risklerden bir diğeri de eğitimin bütünlüğünün bozulmasıdır. Katılımcıların % 16’sı (n= 15) göre öğretmen özerkliği okulda eğitim öğretim süreçlerinde bütünlüğü bozucu etkiler yaratabilir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Öğretmenlerin de özgürlük tanımı, özgürlük kelimesinin kendi içinde sınırları barındırması, başkasına zararı dokunduğu yerde özgürlük biter anlamında olduğu gibi, sınırlar çerçevesindedir. Bu sınırlarında tabi iki bir üst kademe tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmen ve öğrenci açısından riskler oluşturabilir”(Ö23). “Disiplinler arası yaklaşımda zedelenmeler olur. Derslerin diğer derslerle olan bütünlüğü bozulur, zamanla ortak konu kavram bağımsız öğretmene dayalı eğitim olur”(Ö27). “Müfredatın aktarılmasında sıkıntı oluşturabilir, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında öğretmen zor durumda kalabilir” (Ö28). “Sınırı ve gerekliliği tam belirlenmemiş düzenlemeler özellikle eğitim içeriklerindeki aşırı farklılaşmaya okullar arası kazanım farklarına sebep olur”(Ö30). “Müfredattan uzaklaşma, zümre arkadaşlar ile eş güdümü yitirme ve konuların tamamlanamaması”(Ö43). “Sınıfı ve çevreyi iyi analiz edememiş bir öğretmen öğrencilere uygun olmayan kararlar verebilir. Öğrenciyi tanımadan karar aşamasında bulunmamalıdır” (Ö45). “Kurumda ve genel olarak Milli Eğitimde temel hedeflere ulaşmada sıkıntılar olur (Ö64). “Müfredatın dışına çıkılabilir. Okul ve çevrenin tepkisini alır” (Ö73).

Araştırmada öğretmen özerkliğinin yaratabileceği bir diğer risk suiistimal edilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmemesi olarak bulunmuştur. Katılımcıların % 14’ü (n=13) öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmeyeceği, denetimsizlik nedeniyle suiistimallerin oluşabileceğini, ölçsüz davranışlarla karşılaşılabilceğini, art niyetli yaklaşımlara neden olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Sorumluluk riski”(Ö16). “Denetimsizlik, suiistimal”(Ö40). “Özgür düzenlemede ölçsüz davranabilirler”(Ö55). “Art niyetli eğitimcilerin(ideolojik, fikirleri vb.) ders planlamaları ve etkinliklerine hazırlıkta Milli Eğitime aykırı ideolojilerin sokulmaya çalışılması olabilir”(Ö61). “Bazı öğretmenler belki bu durumu suiistimal edebilirler. Ama olumsuzluklar hayatta her zaman başımıza gelebilir. Dolayısıyla olumsuz durumlar dikkate alınarak yapılabilecek yeniliklerden ve değişikliklerden vazgeçilmemelidir” (Ö66). Son olarak araştırmada katılımcıların % 7’si (n=6) öğretmen özerkliğinin yönetimde karmaşa yaratarak okul yönetimini zorlaştırabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Okul yönetimi yetkin ise herhangi bir riski olmaz. Yetkin değilse sayet öğretmen yetki aşımı olacağı için okul yönetimi zorlaşabilir” (Ö6). “Okul içerisinde düzen ve disiplin sağlamak zorlaşabilir öğretmen eksiklikleri olabilir” (Ö51). Okul yöneticileri ne kadar yetkin ise o oranda öğretmenlerin özerk davranışları için daha destekleyici olabilir ve uygun ortam sağlayabilirler (Yazıcı ve Akyol, 2017).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen özerkliği kavramının nasıl algılandığını ve öğretmen özerkliğinin koşulları, yararları ve risklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada araştırma bulgularına göre öğretmen özerkliğinin tanımlanmasında karar verme, planlama ve sınıf içinde yürütülen ders etkinliklerinin öne çıktığı bulunmuştur. Karar verme, amaca hizmet edecek olan en uygun seçeneğin tercih edilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenler mesleki faaliyetlerini ve eğitim öğretim süreçlerini gerçekleştirirken pek çok karar vermek durumunda kalırlar. Araştırmada katılımcıların büyük bölümü, öğretmen özerkliğini öğretmenin kendi mesleki alanlarında özgürce karar verebilmeleri bağlamında açıklamıştır. Alan yazında öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan tanımlar da bu yöndedir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili tüm konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları biçiminde ifade edilen çeşitli tanımlar, bu yetki ve özgürlük alanının öğretmenlerin kendi alanlarında uzman ve profesyonel

olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Alan yazında bu nedenle öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bir takım önemli kararların tüm süreçlerine katılabilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Pearson ve Hall, 1993; Freidman, 1999; Webb, 2002; Ingersoll, 2007). Araştırma bulgularında da öğretmenlerin büyük bölümü öğretmen özerkliğini kendi mesleki alanlarında özgürce karar verebilmeleri ve planlama yapabilmeleri bağlamında tanımlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerden katılmaları beklenen kararların başında eğitim-öğretimle ilgili kararlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, eğitim öğretimi etkileyecek tüm kararlarda öğretmenlerin katılımının beklendiğini belirtmiştir. Eğitim öğretimi etkileyen kararlar sınıf içi etkinlikler kadar sınıf dışı ve okulu ilgilendiren kararlar da olabilir. Öğretmen katılımı beklenen kararlar daha ayrıntılı incelendiğinde öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik kararlar, derslerin ve diğer sınıf içi etkinliklerin planlanması, ders araç-gereçlerinin seçimi, yöntem ve tekniklerin seçimi ve uygulanması, sınıfta disiplinin sağlanması gibi kararlara ve etkinliklere öğretmenlerin katılımının beklendiği bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi ders etkinlikleriyle ilgili ve doğrudan öğretim süreçleri ve öğrenci başarısıyla ilgili kararlara ve uygulamalara katılımın beklendiği görülmektedir. Nitekim araştırmada katılımın beklenmediği kararlar da incelenmiştir. Buna göre yönetimle ilgili kararlar, eğitim öğretimle ilgili olmayan kararlar, finansman, mevzuat ve disiplinle ilgili kararlara öğretmen katılımının beklenmediği bulunmuştur.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğini öğretimin planlanması, geliştirilmesi, yönetimi süreçlerine katılımı ve mesleki gelişim olarak açıklarken, Moomaw (2005), Webb (2002), Ingersoll (2007) gibi araştırmacılar, öğretmen özerkliğinin sınırlarının okulun yapısı ve sınıfın düzenlenmesi, yönetimi, disiplin işlemleri, müfredat belirleme, akademik standartlar, özlük hakları, maliye politikası, öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları ve okulla ilgili alınacak kararlara katılımını da kapsadığını ileri sürmüştür. Öğretmenin özerkliği okulun yönetim anlayışı tarafından da desteklenmelidir. Okulun özerkliği ile ilgili çalışmalarda okullara yetkiler ve sorumluluklar aktarılırken, karar verme sürecinde öğretmene verilen yetkinin sınırları ve okulların yerindenleşmesine yönelik bir yapının oluşturulmasında üst yönetimin denetimi, yerel toplulukların ve ailelerin temsilciliği kadar öğretmene ne oranda bir temsiliyet ve karar verme yetki ve sorumluluğu verileceği de ayrı bir tartışma konusu olmuştur. Dolayısıyla, öğretmenin özerkleşmesini tek başına bir olgu olarak değil, okul yönetimi bağlamı içinde düşünmek ve okul yöneticilerinin bu konudaki yaklaşımı kadar, okul yönetimine merkezi yönetimin tanıdığı yetkiler ve sorumluluklar ve yönetim yaklaşımları ile zincirleme devam eden bir etkilenme olarak bakmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Uğurlu ve Qahramanova, 2016; Frostenson, 2015).

Araştırmada öğretmenlerin kendi mesleki yaşantılarında özgürce düzenleme yapabildikleri konular ve alanlar olarak sırasıyla öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç ve gereçlerin seçimi, okul-veli ilişkileri, sınıf yönetimi ve disiplin, öğretimin içeriği, değerlendirme ve okul geneline ilişkin alınan kararlar olarak bulunmuştur. Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda ders anlatımı sırasında kullanacağı yöntem ve teknik konusunda serbest olmakla birlikte konuların belirlenmesi ve içeriğin belirlenmesinde bakanlığa bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfta yöntem ve tekniklerin seçimi, ders araç, gereç ve malzemelerin seçimi ve düzenlenmesi gibi konularda özerklik alanları geniş olmakla birlikte müfredat ya da program içeriği konusundaki özerklik alanları sınırlıdır. Özellikle Türkiye’de program içeriğinin merkezi yapısı, öğretmenlere içerikleri düzenlemede özerklik alanı bırakmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin özgürce düzenleme yapabildikleri bulunan yukarıdaki konu alanlarının doğrudan sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçleriyle ilişkili olduğu açıktır. Pearson ve Hall (1993), öğretmenlerin çalıştıkları okul ve sınıfların düzenlenmesinde söz sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir. Friedman (1999), öğretmenlerin okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, eğitimin geliştirilmesi ve eğitim ile ilgili tüm süreçlere aktif olarak katılmalarının eğitim öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Elbette öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir özerkliğe sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilir (Bustingorry, 2008).

Araştırmada öğretmen özerkliğinin sağlayacağı faydalar sırasıyla eğitimde kalite ve başarıyı artırması, motivasyonu artırması, aidiyeti geliştirmesi, yenilik ve gelişim, güveni geliştirmesi olarak bulunmuştur. Uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin; okul yönetimi, politika, ders içerik ve kitaplarının seçilmesi ve okul bütçesi gibi çok geniş bir alanda özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; Ayrıl, Özdemir, Türedi, vd., 2014). Bu durum eğitime ilişkin uluslararası eksikli raporlarda da vurgulanmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından Uluslararası Öğretme ve Öğrenme

Anketi (TALIS) verileri doğrultusunda hazırlanarak yayınlanan “Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi” adlı raporda öğretmenlerin profesyonelleşmesinde öğretmen özerkliğinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Adı geçen raporda öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğinin yapı taşlarından biri olarak tanımlamakta ve öğretmenlere ders içeriğinin belirlenmesi ve öğrenme materyallerinin seçimi gibi konularda daha fazla özerklik verilmesi önerilmektedir (OECD, 2016). Öğretmenler üzerindeki yapısal kısıtlamaları araştıran Benson (2010) öğretmenlere daha geniş bir özgürlük alanı ve mesleki otonominin sağlanmasının koşullarının yapısal düzenlemelerle sağlanabileceğini belirtmektedir. Mesleki çalışma koşullarının düzenlenmesi ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin bu konuda bir kolaylaştırıcı olacağı ve ihmal edilmemesi gerektiğini belirten Hargreaves, Berry, Leung, Scott ve Stobart (2013) öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin sürekliliğinin sağlanması ile özerklikleri arasında doğrudan destekleyici bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir (Uğurlu ve Qahramanova, 2016). Öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ve genel olarak Eğitim sistemindeki rollerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken en önemli olgulardan birisidir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin en temel koşullarından birisi öğretmenlere mesleki faaliyetlerinde yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır. Öğretimin içerik, yöntem ve materyallerinin seçilmesinde ve düzenlenmesinde öğretmenlere geniş bir özerklik alanı sağlanmadan, onların öğretimin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaları beklenemez. Aynı şekilde, okul yönetimiyle ilgili kararlara öğretmenlerin aktif katılımını gerçekleştirmeden, onların okuldaki eğitim ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmalarını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olamaz.

Araştırmada katılımcıların büyük bir bölümü, öğretmen özerkliğinin risk oluşturmayaacağını belirtmiştir. Risk oluşturabileceğini belirten katılımcılar sırasıyla bu risklerin uyumsuzluk ve düzenin bozulması, eğitim-öğretimin bütünlüğünün bozulması, suiistimal edilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmemesi ve yöneticinin okulu yönetimini güçleştirmesi olarak sıralamışlardır. Katılımcılara göre, öğretmen özerkliğinin okulda farklı fikirlerin uyumu ve huzur ortamını bozabileceği, okulda kargaşaya neden olabileceği, özellikle kalabalık okullarda plansızlık ve uyumsuzluk oluşturabileceği, farklı fikirlerin ortak kararlar almayı zorlaştırabileceği ve uzlaşmanın zorlaşabileceği, bazen farklı görüşlerin çatışması nedeniyle zümreler arası görüş ayrılıkları oluşabileceği belirtilmiştir. Bunların dışında öğretmen özerkliğinin oluşturabileceği bir diğer risk ise okulda eğitim-öğretim süreçlerindeki bütünlüğün bozulması olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcılar, özgürlük kavramının tanımlanmasında sınırların belirlenmesinin zor olması nedeniyle öğretmenlerin özerkliklerinin sınırlarının üst yönetim tarafından belirlenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sınırı ve gerekliliği tam belirlenmemiş düzenlemeler özellikle eğitim içeriklerindeki aşırı farklılaşmaya okullar arası kazanım farklarına sebep olur. Öğretmenler müfredatın dışına çıkılabileceği, okul ve çevrenin tepkisini alabilecekleri belirtilmiştir. Bu riskler dışında suiistimallere, sorumlulukların aksatılmasına, ölçsüz davranışlara ve art niyetli yaklaşımlara kapı aralanabileceği, eğitim sistemimizin temel amaçlarından sapmalar ve ideolojik aktarımlara kapı aralanabileceği ve bunun büyük bir risk oluşturabileceği belirtilmiştir. Ancak yine tüm risklerine rağmen okul yönetiminin ve öğretmenlerin mesleklerinde yetkin olmaları durumunda bu risklerin azaltılabileceği belirtilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmen özerkliğinin ortaya çıkarılabileceği riskler, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yetkinlikleri oranında azaltılabilir. Risk olarak sayılan farklı fikirlerin ortaya konulması ve uzlaşma kültürü ise eğitim ortamlarının doğasında olması gereken bir durumdur.

Öğretmenlerin yeterli bir alan bilgisi, mesleki deneyim, okulda alınan kararlara katılma, sınıf ile ilgili özgürce kararlar alma ve uygulama, mesleki doyumun artmasına ve eğitim öğretime yönelik motivasyonu artıracağını ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliğinin gerçekleşmesiyle, öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezli öğretim yapmayı buda eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve kalitesini artıracak etkiyi ortaya çıkaracaktır. Böylece eğitimde istenen başarının sağlanmasına katkıda bulunacağını ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliğini öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini kendilerinin kontrol etmeleri ve kapasiteleriyle ilişkili bir kavram olduğu belirtilmektedir (Huang, 2005). Smith (2001), öğretmen özerkliği kavramının öne çıkan özelliklerini, öğretmenin kendi mesleki gelişimini sürdürme sorumluluğunu üstlenmesi ve mesleki eylemlerinde kendi kendini kontrol edebilmesi olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların öğretmen özerkliğini okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar gerçekleştirmekte ya da okulu ve sınıfıyla ilgili verilen kararlara katılma şeklinde tanımlamalarının kavrama ilişkin alinyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Türk Eğitim Sisteminde çalışan öğretmenlerin özerkliğinin uygulamadaki karşılığına bakıldığında, sınırları önceden belirlenmiş bir özerklik düzeyinden bahsedilebilir. Ülkemizde eğitim öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm ülke için standart bir sistem olarak tasarlanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda öğretim yöntemlerinin

çeşitlendirilmesi öğretmenin inisiyatifi dahilinde gibi görünse de kazanım, amaç, süre ve içerikleri ile eğitim öğretim yılı içerisinde okutulan ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmekte, öğretim programları öğretmenlere bu konuda tam bir serbestlik alanı bırakmamaktadır. Bu çalışmanın bir önerisi olarak ülkemizde öğretmenlerin yukarıda belirtilen tüm alanlarda özerkliğinin hem yasal alt yapısının oluşturulması, hem de okul içindeki uygulamalarla desteklenmesinin öğretmenlerin eğitim öğretimin tüm aşamalarında aktif olarak yer almalarını kolaylaştıracağı açıktır. Ayrıca okul yöneticileri tarafından öğretmen özerkliğinin desteklenmesi, özgürlük alanları yaratılması, okulda öğretmenlerin mesleki potansiyelinin geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır. Öğretmenin gelişimine destek olan her girişim, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumlu yansıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 207-218
- Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (ss. 43-87). Ankara: Nobel.
- Benson, P. (2010) Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3) 259-275.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 4-58). New York: McGraw-Hill.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 20-29.
- Hargreaves, E. ; Berry, R. ; Lai, Y.C. ; Leung, P. Scott, P.D. & Stobart, G. (2013): Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong, *Teacher Development*, 17(1) 19-34.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. In K. R. Katyal, H. C. Lam, & X. J. Ding (Eds), *Research studies in education* (pp.203-218). The University of Hong Kong: Faculty of Education.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. C.A: SAGE Publications
- Moomaw, W.E. (2005) *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale*. A Dissertation, The University Of West Florida.
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Öksüz, Y. (2012) Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69-77.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993), Initial construct validation of the teaching autonomy scale, *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.

- Smith, R. C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. InB. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman.
- Uğurlu, Z., Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in azerbaijan and turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389-409.
- Yazıcı, A.Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 30.12.2022	<i>Kabul:</i> 20.05.2023	<i>Yayın:</i> 30.05.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Eren, Z. & Yaşa, İ. (2023). Öğretmen özerkliği kavramının ve koşullarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (2), ss. 134- 147.		