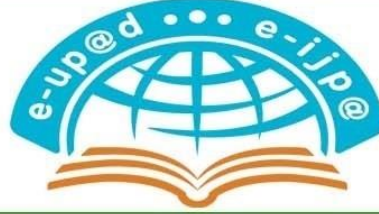


**E-UPAD**  
E-ULUSLARARASI  
PED@NDRAGOJİ DERGİSİ



**E-IJPA**  
E-INTERNATIONAL  
JOURNAL OF PED@NDRAGOGY

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

**Editörden/Editorial**  
**Aslı Ağiroğlu Bakır**

**Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi**  
**The Examination of the Supervisory Guideline of Preschool Education Institutions**  
**Based on Legal Documents and the Literature**  
**Esen Altunay-Miray Özer**

**Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımının Türk Kültürü Bağlamında İncelenmesi**  
**The Examination of School-Based Management Approach**  
**in the Context of Turkish Culture**  
**Mahire Aslan-Ali Cülha- Kemal Nazlı**

**Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları**  
**(İzmir Atatürk Lisesi Örneği)**  
**The Perceptions of Students related to the Sources of Problems in Distance Education**  
**during the Covid-19 Epidemic (Example of İzmir Atatürk High School)**  
**Meryem Sıla Toprakçı-Zerrin Benal Hepsöğütlü-Erdal Toprakçı**

**İlkokullarda Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterliliğine**  
**İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri**  
**The Views of Colleagues and Parents on the Effectiveness of Women Administrators**  
**in Primary Schools**  
**Kemal Kayıkçı-Burçin Sıkar**

**Coğrafya Eğitiminde Sınıf Dışı Ortamların Kullanımı: Bahçe Temelli Eğitim**  
**The Use of Non-Classroom Learning Environments in Geography Education:**  
**Garden-Based Education**  
**Muammer Altan-Ülkü Eser Ünalı**



**Editör/Editor**

Dr.Aslı Ağiroğlu Bakır

**Eş-Editör/Co-Editor**

Dr.Özden Ölmez Ceylan

**Editör Yardımcıları/Editor Assistants**

Dilşad Bakır  
Kübra Nur Özerten

**Dil Editörleri/Language Editors**

Dilşad Bakır  
Esra Solak

**Yazı Ön İnceleme Kurulu**

**The Board of Manuscript Prereview**

Pınar Kızılhan (Ankara University)  
Aysun Akçay Güngör (Ege University)  
Ali İhsan Yanar (Ege University)  
Mustafa Tercan (Ege University)  
Murat Arslan (Ege University)  
Kübra Nur Özerten (Ege University)  
Dilşad Bakır (Ege University)  
Akın Güngör (Ege University)  
Murat Çeçen (Ege University)  
Ayfer Köşker (Ege University)  
Figen Ata Çiğdem (Ege University)  
Simge Dinçer (Ege University)  
Esra Solak (Ege University)  
Ahmet Bulut (Ege University)  
Özlem Zer (Ege University)

**Editör Kurulu/Editorial Board**

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)  
Mehmet Üstüner (İnönü University)  
Ahmet Üstün (Amasya University)  
Merih Tekin Bender (Ege University)  
Ali Sabancı (Akdeniz University)  
Mesut Saçkes (Balıkesir University)  
Ali Türkoğan (Cumhuriyet University)  
Muhammed Salman (Kastamonu University)  
Aysun Akçay Güngör (Ege University)  
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)  
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)  
Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)  
Dana R. Harwell (West Alabama University)  
Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)  
Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)  
Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)  
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)  
Necdet Konan (İnönü University)  
Emine Durmuş (İnönü University)  
Nedim Özdemir (Ege University)  
Erdal Toprakçı (Ege University)  
Niyazi Özer (İnönü University)  
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University)  
Osman Ferda Beytekin (Ege University)  
Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)  
Pınar Kızılhan (Ankara University)  
Hasan Demirtaş (İnönü University)  
Pigga Kesitalo (Saami University)  
Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)  
Ramazan Alabaş (Kastamonu University)  
Hilal Yücel (Cumhuriyet University)  
Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)  
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)  
Sadık Yöndem (Abant İzzet Baysal University)  
İkram Çınar (Uludağ University)  
Serkan Buldur (Cumhuriyet University)  
Ioanna Kuçuradı (Maltepe University)  
Sibel Yoleri (Uşak University)  
Kaarina Määttä (Lapland University)  
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)  
Kasım Karakütük (Ankara University)  
Uğur Demiray (Anadolu University)  
Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)  
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)  
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)  
Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)  
Kemal Altıparmak (Ege University)  
Yılmaz Tonbul (Ege University)  
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)  
Yüksel Çırak (İnönü University)  
Linda Noel Batiste (Virginia State University)  
Yüksel Kavak (TED University)  
Lucia Marie Flevars (Ohio State University)  
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)  
Mark Geary (Dakota State University)  
Zeynep D.Yöndem (Abant İzzet Baysal University)

**Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue**

Hasan Demirtaş	İzzet Özdemir
Mustafa Ersoy	Ozan Yılmaz
Esin Turan Güllaç	Fatma Kesik
Funda Uzun	Fatih Pehlivan
Büşra Bozanoğlu	Mehmet Üstüner
Akif Köse	Yüksel Çırak

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir. e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Deniz Toprakçı

## Dizinlenme/Abstracting-Indexing



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAJ>



<https://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=15439> (değerlendirilmede/in evaluation)

## Editörden

Değerli E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD) okuyucuları,

E-UPAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Dergimizin 2. sayısında 5 araştırma makalesi yer almaktadır. Esen Altunay ve Miray Özer, okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberini inceledikleri çalışmalarında alan yazın ve yasal belgeler üzerinden, bilimsel bilgiye dayalı olarak rehberin geliştirilmesine ve doğru şekilde güncellenmesine öncülük etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, belge (doküman) inceleme tekniği ile ilgili doktora tezleri, makale ve mevzuatları incelemişlerdir. Mahire Aslan, Ali Cülha ve Kemal Nazlı tarafından hazırlanan "Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımının Türk Kültürü Bağlamında İncelenmesi" adlı ikinci çalışmanın amacı, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel bileşen ve varsayımlarını Türk toplumunun kültürel özellikleri doğrultusunda ulaşılan bulgular zemininde değerlendirmektir. Örtüşen bazı özellikler hariç, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel varsayımlarının Türk toplumunun kültürel yapısında tam olarak karşılık bulmadığı ve olumsuz etkilerinin de olabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu durumun; lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışı özelliklere yakın duran, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün, örgütsel yapıya bir izdüşümü olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştır. Meryem Sila Toprakçı, Zerrin Benal Hepsöğütü ve Erdal Toprakçı 2. Sayımızın 3. makalesi olan çalışmalarında Anadolu lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan öğretimde, sırasıyla, en fazla Milli Eğitim Bakanlığı'nı, kendilerini, okul yönetimlerini, sınıf arkadaşlarını, öğretmenlerini ve son olarak ailelerini yetersiz bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sayımızın dördüncü makalesi, Kemal Kayıkcı ve Burçin Sıkar tarafından hazırlanmış olan "İlkokullarda Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterliliğine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri" isimli çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenler ile velilerin bu okullarda görevli kadın yöneticilerin yönetimsel yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir ve birçok diğer sonucun yanı sıra, katılımcıların önemli bir kısmının kadınların okul yönetiminde daha fazla sayıda yer alması gerektiği konusunda görüş sunduğunu belirtmişlerdir. Bu sayının son çalışması Muammer Altan ve Ülkü Eser Ünal'dının hazırladığı "Coğrafya Eğitiminde Sınıf Dışı Ortamların Kullanımı: Bahçe Temelli Eğitim" adlı çalışmadır. Liselerde okul bahçelerinin coğrafya eğitimi faaliyetlerine hangi boyutta dâhil edildiğinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada, bahçe kullanımının önündeki engellere ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çözümlere değinilmiştir.

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

**Dr. Aslı AĞIROĞLU BAKIR**

## Editorial

Dear readers of E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA),

We are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJPA Editorial Board, our referees, and our authors.

There are 5 research articles in the 2nd issue of our journal. Esen Altunay and Miray Özer, the authors of our first article, aim to examine the supervisory guideline of preschool education institutions based on legal documents and the literature thorough scientific knowledge. They have examined doctoral theses, articles and legislations by document analysis method. Second research article, titled, "The Examination of School-Based Management Approach in the Context of Turkish Culture" prepared by Mahire Aslan, Ali Cülha and Kemal Nazlı, aims to evaluate the basic components and assumptions of the school-based management approach on the basis of the findings about the cultural characteristics of the Turkish society. According to their findings, except for some overlapping features, the basic assumptions of the school-based management approach do not fully correspond to the cultural structure of the Turkish society, which prioritizes the leader and stands close to the statist tradition. Meryem Sıla Toprakçı, Zerrin Benal Hepsöğütü and Erdal Toprakçı aim to reveal the views of Anatolian high school students on the sources of problems related to distance education in the third article of our 2nd issue. The study reveals that students found the Ministry of National Education, themselves, school administrations, classmates, teachers, and finally their families inadequate, respectively, as a source of problems in distance education. Fourth research article, titled, "The Views of Colleagues and Parents on the Effectiveness of Women Administrators in Primary Schools" is prepared by Kemal Kayıkçı and Burçin Sıkar. The researchers aim to determine the opinions of parents, school administrators, and teachers working in the public primary schools regarding the managerial competencies of female administrators working in these schools. Besides many other results, a significant part of the participants expressed that more women should be involved in school management. The last study of this issue, titled "Use of non-classroom learning environments in geography education: Garden-based education" is by Muammer Altan and Ülkü Eser Ünalı. This research aims to determine the extent to which school gardens are included in the geography education activities in high schools, the obstacles to the use of gardens, and the solutions to eliminate these obstacles.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues.

**Dr. Aslı AĞIROĞLU BAKIR**

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial  
**Aslı Ağıroğlu Bakır** i-vi

**Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi**  
The Examination of the Supervisory Guideline of Preschool Education Institutions  
Based on Legal Documents and the Literature  
**Esen Altunay- Miray Özer** 1-21

**Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımının Türk Kültürü Bağlamında İncelenmesi**  
The Examination of School-Based Management Approach in the Context of Turkish Culture  
**Mahire Aslan- Ali Cülha- Kemal Nazlı** 22-40

**Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları**  
(İzmir Atatürk Lisesi Örneği)  
The Perceptions of Students related to the Sources of Problems in Distance Education  
during the Covid-19 Epidemic (Example of İzmir Atatürk High School)  
**Meryem Sıla Toprakçı, Zerrin Benal Hepsöğütü, Erdal Toprakçı** 41-61

**İlkokullarda Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterliliğine**  
**İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri**  
The Views of Colleagues and Parents on the Effectiveness of Women Administrators  
in Primary Schools  
**Kemal Kayıkçı, Burçin Sıkar** 61-77

**Coğrafya Eğitiminde Sınıf Dışı Ortamların Kullanımı: Bahçe Temelli Eğitim**  
The Use of Non-Classroom Learning Environments in Geography Education:  
Garden-Based Education  
**Muammer Altan, Ülkü Eser Ünalı** 78-93



# **The Examination of the Supervisory Guideline of Preschool Education Institutions Based on Legal Documents and the Literature**

**Assoc. Prof. Dr. Esen Altunay**  
Ege University-Turkey  
ORCID: 0000-0001-8200-8871  
esen.altunay@ege.edu.tr

**Miray Özer (M.A. Stud.-Teacher)**  
Ministry of National Education- Turkey  
ORCID: 0000-0001-5626-6711  
mirayozzer23@outlook.com

## **Abstract**

*In this research, it is aimed to analyze the guidance and supervision guidance of preschool education institutions based on the field and legal document and to lead the development and correct updating of the guidance based on scientific knowledge. Study document examination of the guidance and supervision guide of preschool education institutions was carried out with doctoral theses, articles and legislation published in 2010 - 2020. The research was prepared with a qualitative research pattern and the document examination technique was used. Content analysis was used in data analysis. The findings were reached in such a way that the guidance is consistent and inconsistent with the field and legal documents. According to the results of the study, the guidance and supervision guidance of preschool education institutions is more inconsistent in terms of legal bases, this discrepancy is caused by the uncertainty of the legal basis; when viewed on the basis of the field, the consistency is high, and its inconsistency is most often caused by the lack of support of the field. The findings were discussed and suggestions developed with the support of related theories and literature.*

**Keywords:** *Supervision, Educational supervision, Supervision guideline, Preschool Education*



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 1-21**

Research Article



Received: 09.02.2021  
Accepted: 17.04.2021

## **Suggested Citation**

Altunay, E. & Özer, M. (2021). The examination of the supervisory guideline of preschool education institutions based on legal documents and the literature, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 1-21. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.21>

## Extended Abstract

**Problem:** *In pre-school education, there are some problems such as pre-school education policies, legislation, programs, budget, management, supervision, school personnel, communication with parents, and physical conditions and the solution of these problems will contribute significantly to the quality of preschool education. Although primary education and pre-school education have some similar features, pre-school education has many unique characteristics. For this reason, preschool education institutions should be inspected by an inspector who has knowledge and experience on the developmental processes and learning styles of preschool children. It is important to fulfill the supervision practices in accordance with the purpose in pre-school education institutions, which have the potential to affect the present and future of the society.*

*Like all units affiliated to the Ministry of National Education, pre-school education institutions are inspected in terms of the objectives they have to realize and the tasks they undertake. Preschool Education Institutions Guidance and Inspection Guide was prepared by the Inspection Board with the task given by the Statutory Decree numbered 652. One of the documents prepared in line with the legislation and used to control whether pre-school education institutions fulfill the purposes they should fulfill and the duties they undertake, like all units affiliated to the Ministry of National Education, is the Preschool Education Institutions Guidance and Inspection Guide.*

*When the studies based on Guidance and Inspection Guides of preschool education institutions were examined, only one study in which guidance and inspection guides were examined under the heading of supervision of educational activities in preschool education institutions based on guidance and inspection guides. There are studies involving the problems experienced in the supervision of preschool education institutions and critical approaches to these problems. The aim of this study is to examine the Guidance and Inspection Guide of Preschool Education Institutions in the light of the literature and legal documents in order to ensure that the science of educational supervision can develop and that any changes to be made in the field of supervision are made by benefiting from the scientific knowledge produced by experts in their field.*

**Method:** *In the research, document analysis technique was used on the basis of qualitative research method. Supervisory guidelines were considered as sources suitable for document review. The study document is the Preschool Education Institutions Supervision Guide from the guides published by the department of Inspection board in 2016. In this study, content analysis technique was used to analyze the obtained data. Content analysis was supported with quotations in accordance with the specified themes, subthemes and codes during the data use phase. In order to ensure the validity of the research, confirmation of colleagues was applied. For the expert's opinion, an academician who is competent and publishing in the field of auditing and a master inspector were also included in the study. It was sent to academicians who are experts in the field of study and their opinions were included in the study. In addition, the raw data of the research has been stored in order to share it on demand or to make comparisons in another research in order to increase the external reliability.*

**Findings and Conclusions:** *When the theme of the compliance of the guide with the legal documents is evaluated in general; It has been found that the pre-school education institutions supervision guide has a higher rate of inconsistency with legal documents. Although a significant part of the guideline has been prepared on legal bases, the relevant legal bases have not been referred. Sources of articles requiring supervising based on legal bases are not presented in the guide. When the supervision guide was examined, it was found that most of the articles that were passed were in accordance with the literature. When the inconsistency subtheme of the literature is evaluated; it has been observed that the guideline is predominantly appropriate to the literature, but also includes inconsistencies.*



**Suggestions:** Since the guidance is inconsistent in terms of legal basis, the presence of experts in the field of preschool education in the commission that will be created when updating the guidance will contribute to updating the guidance with correct references. In order for the guide not to refer to outdated or repealed legal bases or articles, the supervision guide can be re-edited on the internet and added via an internet connection to the article of legal legislation to which each phrase refers. Instead of creating a common concept section for each guide when updating the guide, it would be more accurate to examine the relevant legal legislation and create it in accordance with the content of the institutions. By adding an in-class supervision to the guide, the characteristics that should be developed will be revealed by observing the teacher in a more comfortable environment, and the supervisor's task of being a guide will also be realized on this occasion. Taking into account the inconsistency of the guide, a group of pre-school educators, inspectors and prelectors specializing in educational supervision can be established and a new supervision guide can be written that does not move away from the field and science, this guide and its foundations can be digitized and presented to users in a more accessible form of use.

## Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi

**Doç. Dr. Esen Altunay**  
Ege Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0001-8200-8871  
esen.altunay@ege.edu.tr

**Miray Özer (Y.L. Öğr.-Öğretmen)**  
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye  
ORCID: 0000-0001-5626-6711  
mirayozzer23@outlook.com

### Özet

Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin alanyazın ve yasal belge temelli olarak analiz edilmesi ve bilimsel bilgiye dayalı olarak rehberin geliştirilmesine ve doğru şekilde güncellenmesine öncülük etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma dokümanı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin incelenmesi 2010- 2020 yılında yayınlanmış doktora tezleri, makaleler ve mevzuatlar ile oluşturulmuştur. Araştırma nitel araştırma deseniyle hazırlanmış, belge (doküman) inceleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Rehberin alanyazın ve yasal belgeler ile olan tutarlılığı ve tutarsızlığı analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin yasal dayanaklar açısından tutarsızlığının daha fazla olduğu, bu tutarsızlığın yasal dayanak belirsizliğinden kaynaklandığı; alanyazın temelinde bakıldığında ise tutarlılığın yüksek olduğu, tutarsızlığının da en çok alanyazın desteğinin olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Ulaşılan bulgular, ilgili kuramlar ve alanyazın desteği ile tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Eğitim denetimi, Denetim rehberi, Okul Öncesi Eğitimi



E-Uluslararası Pedagoji  
Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 1-21

Araştırma Makalesi



Gönderim: 09.02.2021  
Kabul: 17.04.2021

### Önerilen Atıf

Altunay, E. & Özer, M. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin incelenmesi. E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad), 1(2), 1-21. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.21>

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitimde politika, mevzuat, eğitim programları, bütçe, yönetim, denetim, okul personeli, velilerle iletişim ve fiziksel koşullardan kaynaklanan birçok sorunla karşılaşmaktadır. Ancak okul öncesi eğitimde niteliğin sağlanabilmesinde temel sorunların çözülmesi gerekmektedir (Can ve Kılıç, 2019). Çünkü okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim öncesi çocukların gelişimsel süreçleri ve öğrenme stillerinin keşfedilmesi ve ilköğretime hazırlanmasında büyük önem taşımaktadır. Temel eğitim bir bütün olmasına rağmen her kademenin kendine has hedefleri ve amaçları olduğu gibi, okul öncesi eğitim de kendine özgü pek çok özellikler taşımaktadır (Temiz, 2017). En temel düzeyde, okul öncesi eğitim denetmenleri genellikle iş unvanı ve tanımlarının doğası gereği liderlik pozisyonlarındadır. Çatışmaları çözmek, bütçe ve fiziksel yönetim sorunlarını ele almak ve personelin genel denetimini sağlamak da dahil olmak üzere bir programın günlük yönetimini denetlemekten sorumludurlar (Rous, 2004). Bu nedenle okul öncesi eğitime ilişkin bilgi, geçmiş deneyimler ve ilkeler temelinde bir denetleme süreci uygulanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin denetim süreci değerlendirildiğinde müdürlerin okul öncesine ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği, denetimin yönerge üzerinden yapılması, denetimin eğitimsel boyutunun olmaması, denetimde kişisel ilişkilerin ön planda olması ve objektif değerlendirme yapılamaması, vb. çeşitli sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Can ve Kılıç, 2019). Okul öncesi eğitimin denetimine ilişkin sorunların çözülmesi, okul öncesi eğitimi programlarının bilimsel, toplumsal ve teknolojik temelleri ve yasal çerçeve doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Çünkü programlar bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak yenilenmektedir (Güçlü ve Altan, 2020). Bu bağlamda okul öncesi eğitimin denetimi incelenmesi gereken önemli konu olarak öne çıkmaktadır.

Türk milli eğitim sisteminde, örgün eğitimin ilk kademesi okul öncesi eğitimi kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde görülmektedir ki okul öncesi eğitim kavramı, çocuk gelişimi alanındaki çalışmalarla birlikte ortaya atılmıştır. Çocuk gelişimine dair ilk çalışmaları tıp doktorları ve sosyal reformcular gerçekleştirmiştir. Küçük çocukların eğitilmesi düşüncesi de M.Ö. 400 yıllara dayanmaktadır. Eğitim bilimlerine göre Johann Pestalozzi'nin 1774 yılında; kendi çocuğunu gözlemleyerek gerçekleştirdiği çalışması, çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıttır. Erken çocukluk eğitimine büyük katkı sağlayan ilk kişilerden biri olan Friedrich Wilhelm Froebel, 1840 yılında Almanya'da "Kindergarten" (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır. "Kindergarten" kavramı günümüzde birçok dilde kabul görerek kreş/anaokulu anlamında kullanılmaktadır. Çocuk eğitimi konusunda etkisi büyük olan İtalyan eğitimci Maria Montessori'nin geliştirdiği ve başarılı sonuçlara ulaştığı etkinlik temelli öğretim yöntemi, bugün çoğu okul öncesi eğitim kurumunun uygulamalarında yer almaktadır. (Sazak Pınar, 2006). Türk eğitim tarihinde 1908'de bazı illerde görülmeye başlayan anaokulları 1912-1913 yıllarında resmîyete kavuşarak kurulup yaygınlaşmaya başlamıştır. 1930 yılında en kötü dönemini geçiren okul öncesi eğitim kademesinin, 1960'lardan sonra gelişmeye başladığı söylenebilir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Okul öncesi eğitime yasal dayanakları açısından bakıldığında 1913 yılında anaokulu eğitimi alanında bazı yasal düzenlemelerin yapılmış olduğu görülmektedir. 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu-ı Muvakkatı (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmıştır. Sıbyan sınıfları ve anaokulları bu kanunun 3. maddesinde tanımlanmış, ayrıca kanun okullar için bir nizamname hazırlanmasını da kararlaştırmıştır (Akyüz, 1996). Bunun sonucunda da 15 Mart 1915 yılında "Ana Mektepler Nizamnamesi" hazırlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin eğitim düzeyinin

geliştirilmesi açısından ilköğretimin planlanmasına öncelik verilmiş, okul öncesi kurumlarında bir artış görülmemiştir (Gül, 2008). Cumhuriyet Döneminde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine dair bir yönetmeliğin oluşturulması konusuna ilk kez, 1953'te yapılan 5. Milli Eğitim Şurasında değinilmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 18.,19., 20. ve 21. Maddeleri, İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) 13. ve 14. Maddeleri ile Okul öncesi eğitiminin temel yasal dayanaklarıdır. 14. Milli Eğitim Şurası, diğer şuralardan 2 temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırarak farklılaşmıştır (MEB, 1993). 17. Milli Eğitim Şurası'nda (MEB, 2006), 60-72 aylık çocukları kapsayan okul öncesi dönemde eğitimin zorunlu hale getirilmesi çalışmalarına başlanması, özel sektör teşviğinin okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına yönlendirilmesi, bunun yanı sıra belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer teşebbüslerin okul öncesi eğitim kurumları açmalarının teşvik edilmesi ve bu kurumların desteklenmesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun düzenlenerek, "Okul öncesi Eğitim Kanunu" çıkarılması ve genel bütçedeki okul öncesi eğitim payının artırılması kararlaştırılmıştır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ile genel çerçeve daha netleşmiştir. Son olarak 2019 yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul öncesi eğitimin işleyiş, yaş grupları, tanım, ibareler, kayıt şartları, görevlendirme ve ayrıcalıklar hakkında değişikliğe gidilmiştir (Resmi Gazete, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı'na doğrudan veya dolaylı bağlı kamu ya da özel statüdeki kapsamında eğitsel faaliyet barındıran tüm örgütler (sendika, şirket, okul vb.) gibi (Toprakçı ve Kadi, 2014; Toprakçı ve Akçay, 2016) okul öncesi eğitim kurumlarının mevzuat doğrultusunda, gerçekleştirmeleri gereken amaçlar ve üstlendikleri görevleri yerine getirip getirmediği denetlenmelidir. Denetlenmeyen her kurum önce kendi belirlediği hedefinden sapar, daha sonra devlet mekanizmasının amaçlarına ulaşmasına engel olmaya başlar. Bu yüzden ussal bir denetim kurumların ve devletin sürekliliğinin bir gerekliliğidir. Toplumsal yapının önemli bir yapı taşı olan eğitim sisteminin denetlenmesi bu bağlamda zorunludur (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağçivan ve Bayraktutan, 2010). Eğitim sistemlerinde denetim uygulamaları dünyanın diğer ülkelerinde kendine özgü yapılar gösterse de ortak noktaları da bulunmaktadır. Örneğin Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya gibi PISA başarısı yüksek ülkelerin eğitim denetimi uygulamalarına bakıldığında, okulların eğitim yılı içerisinde kendi hedeflerini belirledikleri, eğitim yılı sonunda ise, öz değerlendirmelerini yaparak, gelişim düzeylerini ortaya koydukları görülürken Türkiye'de okullar Maarif Müfettişleri tarafından denetlenmektedir. Bu ülkelerde öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde okul yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri içeren deneticilerin yer aldığı görülmektedir. Üniversiteler ve birimleri bazında farklı uygulamalar olsa da (Karataş ve Toprakçı, 2019) Türkiye'de, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi okul müdürlerine bırakılmıştır (Maya ve Yılmaz, 2017). Kanada'da okul yöneticisine her yönüyle bırakılan denetimin, Bulgaristan'da eğitim bakanlığı denetçileri, Türkiye'de ise ders denetiminin okul yöneticileri, okul denetimlerinin ise eğitim bakanlığının atadığı müfettişler tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Yavuzkurt ve Kırıl, 2019). Finlandiya ve İngiltere gibi eğitim sistemi açısından başarılı olarak öne çıkan ülkelerde denetimde rehberlik amacı ön plana çıkmakta ve öz değerlendirmeleri eğitim denetiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Manolova Yalçın ve Hanoğlu, 2020). Avrupa Birliği ülkelerindeki denetime genel olarak bakıldığında, her ülkenin eğitimini iç ve dış değerlendirmeye tabi tuttuğu anlaşılmaktadır. İngiltere gibi bazı ülkelerde merkezi yapılanmanın ağırlığı görülürken, bazı ülkelerde de yerel yapılanmaya önem verilmektedir. Avrupa ülkelerinin çoğunda deneticilerin eğitim ve yönetim alanındaki tüm etkinlikleri denetleme sorumluluğu varken soruşturma görevi okul deneticilerine verilmemektedir. Avrupa birliği ülkelerinin çoğunda okulların denetlenme ve değerlendirilmesinden sorumlu devlet denetleme organlarının çoğunlukla merkeze ya da üst eğitim otoritelerine bağlı olduğu görülmektedir (Özmen ve Yasan, 2007). Genel anlamda devletlerin eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşması için eğitimin denetimi sistemlerini yapılandırdığı söylenebilir. Bu kapsamda eğitim sisteminin ilk aşaması olan okulöncesi eğitim programlarına, özellikle özel sektörün katılımıyla ve kalkınma planlarında öncelik alanları belirlenmesi sonucunda devlet yatırımlarının artması ile okul öncesi

eğitime pek çok yeni öğretmen, profesyonel ve ebeveynin eğitime girmiş, denetimin önemi son derece artmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite denetiminin yapılması, küçük çocuklar için yüksek eğitim standartlarının oluşturulması ve sürdürülmesi açısından çok önemlidir (Yonemura, 1968). Bu nedenle toplumun hem bugününü hem geleceğini etkileyebilecek güce sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarında denetleme sürecinin amacına uygun bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir (Turan, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi kullanılan belgelerden biri de Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberidir.

652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin verdiği görev ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmıştır (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm birimler gibi okul öncesi eğitim kurumları da gerçekleştirmeleri gereken amaçlar ve üstlendikleri görevler açısından denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğince belirtildiği üzere okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili iş ve işlemlerine yönelik rehberlik ve denetim faaliyetleri, ilgili mevzuatı doğrultusunda denetlemeye yetkili olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı müfettişleri tarafından yürütülmektedir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, bakanlık teşkilatı ile kurum ve kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak rehberlik ve denetim, inceleme ve soruşturma işlerini gerçekleştirmektedir. Türk milli eğitim sisteminde 2000'li yılların başlarında kurumlar arası denetim farklılıklarının olması nedeniyle de her kurum için ayrı denetim rehberleri hazırlanmaya başlamış ve en son 2016 yılında denetimde uygulanacak esasların belirlenmesi amacı ile okul ve kurumların özellikleri dikkate alınarak 16 farklı Rehberlik ve Denetim Rehberi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu rehberlerle okul ve kurumların denetiminde Maarif Müfettişleri arasında uygulama birliği ve standartlaşmanın sağlanması amaçlanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimi denetiminin temelini oluşturan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin amacı rehberde şöyle belirtilmiştir; "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları ve diğer kurumlar bünyesinde açılmış olan anasınıflarını denetiminde uygulanacak esasları belirlemek." İlgili rehber Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel, okul öncesi eğitim kurumlarının denetimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim okul ve kurumlarının denetlenmesine rehberlik edecek bu belge olmasına rağmen denetim uygulamalarında sorunlar olduğu görülmektedir. İlköğretim müfettişleri daha çok ilköğretim okullarını denetlemek üzere eğitim aldıkları için, ilköğretim okullarını denetlerken kullandıkları kriterlerini okul öncesi kurumlarına uygulama eğilimi göstermesi, müfettişlerin okul öncesi eğitim hakkındaki deneyim ve bilgiye sahip olmadıkları için öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayamaması öne çıkan sorunlar olarak belirtilebilir (Temiz, 2017). Bu nedenle Rehberlik ve Denetim Başkanlığının resmi web sayfasında yayınlanan, rehberlik ve denetim kılavuzlarının erişime açık olan "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi"nin incelenmesinin denetim sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümünde büyük önem taşımaktadır. Denetimin bilimsel veriler dikkate alınarak gerçekleştirilmesinde eğitim denetiminde standart bir rehberin varlığı, denetim sürecinin ilgili yönetmelikler doğrultusunda uygulanmasına ve nesnellğine katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitim kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberlerini temel alan çalışmalar incelendiğinde Rehberlik ve denetim rehberlerini konu alan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi başlığı altında rehberlik ve denetim rehberlerinin incelendiği yalnızca bir araştırmaya erişilmiştir (Turan,2016). Bu araştırmada MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde kullanılan Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin yeterliliği ile anaokullarında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetim raporlarında yer almaları incelemiştir. Bu araştırmanın yanı sıra alanyazında okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara getirilen eleştirileri içeren araştırmalar da yer almaktadır (Ari ve Tuğrul, 1996; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Topdal, 2004; Turan ve Yeşilyurt, 2010). Öte yandan okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenmesinde sorunların çözümü açısından

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberlerinin incelenmesinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Türk Eğitim Sistemi'nin denetlenen birçok organı olduğu göz önüne alınarak, derinlemesine bilgi üretmek adına okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenmesi amacıyla hazırlanmış Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi ele alınmıştır. Rehberin kapsam ve sınırlılığında geçen denetimlerde yürürlükteki hukuki düzenlemeler dikkate alınmaktadır. Eğitim denetimi biliminin gelişebilmesi ve denetim alanında yapılacak her türlü değişikliğin alanında uzman kişilerce üretilmiş bilimsel bilgilerden faydalanılarak gerçekleştirilmesini sağlamak doğrultusunda bu çalışmanın amacı, alanyazın ve yasal belgeler ışığında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin incelenmek ve öneriler geliştirmektir.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin elde edilme süreci, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik kısımlarına yer verilmektedir.

**Araştırmanın Modeli:** Araştırmada okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın (eğitim denetimi) temelinde değerlendirilmesi ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmış, bu bağlamda nitel araştırma kapsamında doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemler aracılığıyla durumlar bütüncül bir şekilde ortaya konulması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi kişisel dokümanlarda kullanıldığı gibi kamu ve arşiv dokümanlarında da kullanılabilir. Kamu dokümanları, kurumların olay ya da süreçlerin göstergesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle eğitimdeki değişimlerin ve süreçlerin ortaya konulması açısından değerli kaynaklar olduğu söylenebilir. Araştırmada incelenen rehberlik ve denetim rehberleri de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla kullanılan kamu belgeleri olarak doküman incelemesine uygun kaynaklar olarak görülerek ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analizi yapılmıştır.

Araştırma yapılırken Türkiye kökenli son 10 yılda yazılmış makale ve yüksek lisans tezleri hariç tezlerden ve Türk Eğitim Sistemi'nin yasal dayanaklarından faydalanılmıştır. Türkiye alanyazınında rehberlik ve denetim rehberleri ile ilgili üretilen bilgilerin ve ortaya koyulan bulguların rehberi açıklamada yeterli olacağı varsayılmıştır. Araştırma alanyazın temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'ni incelemeyi ve rehberin olumlu olumsuz yanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın problemi alanyazın ve yasal belgeler ışığında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin tutarlılığının incelenmesidir.

**Çalışma Dokümanı, Veri toplanması ve Analizi:** MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan 16 adet "Rehberlik ve denetim rehberi" yayımlamıştır. Bu rehberler maarif müfettişlerinin teftiş sürecinde uygulayacakları esasları içermektedir. Bu çalışmada temel doküman yayınlanan rehberler arasında yer alan "okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberidir". Bu nedenle makale boyunca kullanılan 'denetim rehberi' ya da 'rehber' kelimeleri söz konusu belgeyi ifade etmektedir. Denetim rehberlerinin incelenmesine bir araştırma grubu olarak başlanmış, bu süreçte bazı rehberlerin incelemeleri (Akçay, 2020; Özdemir ve Altuntaş, 2020; Tonbul ve Ata, 2020; Bakır ve Toprakçı, 2020; Kahraman, 2020; Tonbul ve Keleş, 2020; Toprakçı ve Özerten, 2020; Ölmez ve Algam 2020; Beytekin ve Kaynar, 2021; Toprakçı ve Bulut, 2021; Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021; Ölmez ve Yıldız, 2021; Akbal ve Toprakçı, 2021; Tonbul ve Çalışkan, 2021) yayınlanmıştır. Ayrıca araştırmada alan yazında 2010-2020 yılları arasında eğitim denetimi ve rehberi ile ilgili yayınlanan 29 makale, 1 doktora ve 2 yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.



Doküman incelemesi yapılırken dokümana ulaşma, orijinaliği kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma şeklinde beş aşama izlenerek yapılmıştır (Forster,1995: akt. [Yıldırım ve Şimşek, 2016](#)). Bu çalışmanın ana dokümanı "rehber" dir. Rehber, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının internet sitesinden "Yayınlarımız" sayfasından 23.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Bu yönüyle ulaşılabilir ve orijinaldir. Dokümanı anlamak için birkaç okuma gerçekleştirilmiş ve doküman (rehber) kapsamı temelinde yasal belgeleri ile dahil olduğu alanyazın (eğitim denetimi) ışığında içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, veriler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve verilerin açıklanabilmesi amacıyla kullanılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu analizde verileri mutlaka nicelleştirilmesi gerekmektedir ancak veriler yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilir ([Yıldırım ve Şimşek, 2016](#)). Rehberin yasal belgeler ile ilişkisi için rehberde bahsi geçen yasal belgelere (kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgeler) bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmış ve orijinaliği teyit edilmiştir. Öte yandan alanyazın ile ilişkisi ise çalışmayı yapanların çevrimiçi ortam ile gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklar sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. [Berg ve Lune'e \(2015\)](#) göre içerik analizinin kodlamasında iki yol kullanılabilir. İlki verilerde karşılaştırılabilir yüzeysel yapının açık içerik kodlaması, ikincisi ise verilerde fiziksel olarak sayılamayan ancak mesajlarla ortaya konulan derin yapısal anlamların örtük içerik olarak kodlanmasıdır. Bu çalışmada verilerin kodlanmasında hem açık hem de örtük içerik kodlanması kullanılmıştır. Aynı zamanda [Berg \(1983\)](#), [Merton \(1968\)](#), [Berg ve Lune \(2015: 391\)](#) ile [Miles ve Huberman'nın \(2016: 253\)](#) da belirttiği gibi içerik analizinde "sayılabilir" unsurlar kelimeler (terimler), temalar, karakterler, paragraflar, öğeler, kavramlar ve semantiktir. Bir görseldeki kalıplar ve sembollere bakarken bir metinde "söz dizimi" incelenir. Bu nedenle "temalar" araştırma dokümanının farklı yerlerinde konumlanmış olabileceğinden araştırmacılar sadece, paragrafın belirli noktasındaki birincil temayı ya da belirlenmiş tüm temaları sayabilir. Bu doğrultuda Rehberin kodlama aşamasında, yasal belgeler temel alınarak incelenmiştir. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Tablo 1 de söz konusu süreç örnekli olarak açıklanmıştır.

Tablo1'de verilen örnekler denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazınla örtüşmesine göre biçimlendirilmiştir. Analiz sonucunda "Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Yasal Belgelerle Uyumu" ve "Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Alanyazınla Uyumu" şeklinde iki ana tema belirlenmiştir. Yasal belgeler ve alanyazın ile uyumu ana temalarının altında "tutarlılık" ve "tutarsızlık" alt temaları belirlenmiştir. Buna göre "Yasal belgelerle uyum" temasında "Yasal dayanağa uygunluk", "Yasal dayanağı ayrıntılandırma"; "Yasal dayanağa göre güncel olmama", "Yasal dayanak belirsizliği", "Yasal boşluk", "Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme" kodları yer almaktadır. "Alanyazınla uyum" temasında ise "Alanyazınla uygunluk", "Alanyazını somutlaştırma", "İçerik eksikliği", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırı durum" kodları belirlenmiştir.

Rehberdeki bazı ifadeler, gerek içerik yönünden detaylı olması, gerekse gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesinin kapsamının geniş olması nedeniyle, birden fazla temayla ilişkili çıktığı için her temanın altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak ilgili maddeler kodlanırken ilişkili olduğu her temada kullanılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlilik:** Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlanmıştır. Uzman incelemesi yönteminde uzman, araştırmanın deseninden elde edilen verilere, veri analizi ve sonuçların yazılmasına kadar olan sürece eleştirel bir yaklaşımla bakarak araştırmacıya dönütlerde bulunur. Bu dönütler araştırmacının kendi yaklaşımını kontrol edebilmesi ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görmesi bakımından fayda sağlar ([Yıldırım ve Şimşek, 2016](#)). Meslektaş teyidinde ise araştırmacılar notlarını katılımcılara verirler ve katılımcılar da kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunu doğrularlar ([Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019](#)).

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları denetim rehberinin analiz örneklendirmesi

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Uyumu	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	<p><b>Rehberde:</b> "Planların; çocukların yaş grupları, ilgileri, yetenekleri, gereksinimleri ve programda belirtilen gelişim alanları ile kazanım ve göstergeler şeklinde düzenlenmesi "(Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.35/4, 43/1, Okul Öncesi Eğitim Programı)</p> <p><b>Yasal belgedeki karşılığı:</b> "MADDE 35- (4) Zümre öğretmenler kurulunda; öğretim programı, ders planlarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme araçları, öğrenci başarı düzeyi, okulun fiziki mekânlarının ve ders araç gereçlerinin kullanımı gibi hususlar görüşülerek okulun çevre imkânları analiz edilir ve iş birliği oluşturulur." "MADDE 43 – (1) Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirlen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür."</p> <p>"Öğretmenin, fırsat buldukça grubundaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması programın uygulanmasını kolaylaştıracaktır "(TEGM Okul Öncesi Eğitim Programı).</p>
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal dayanak belirsizliği	<p><b>Rehberde:</b> "Okulun girişinde, uygun bir köşede ailelere yönelik eğitim panosunun düzenlenmesi ve sürekli güncellenmesi."</p> <p><b>Yasal belgedeki karşılığı</b> "Duyuru panoları ailelerin çocuklarını kuruma getirdikleri ya da kurumdan aldıkları zaman okuyabilecekleri yerlere yerleştirilmelidir. Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Akışı, kurumda yapılan/yapılacak etkinlikler ile ilgili fotoğraflar ve özel notlar, planlanan geziler, sınıfta yaşanan olaylar hakkında kısa notlar, kurumla iletişim kurabilmek için gerekli telefon numaraları, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak aileleri bilgilendirmek üzere hazırlanan etkinliklerin (kitap, tiyatro, sinema, konferans, kongre vb.) duyuruları panoda yer alabilir. Duyuru panoları, ailelerin ilgisini çekebilmek için hem içerik hem de tasarım açısından düzenli olarak güncellenmelidir" (Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi).</p>
Denetim Rehberinin Alanyazınla Uyumu	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Uygunluk	<p><b>Rehberde:</b> "Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir: c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak (...)"</p> <p>"Rehberlik ve denetim raporu düzenlenirken aşağıdaki ilkeler gözetilir: f) Denetim faaliyetleri sırasında tespit edilen iyi örnek teşkil edecek uygulamalara yer verilmelidir. (...)"</p> <p><b>Alanyazında:</b> "Kurumlardaki, örnek uygulamaların raporlanması da güncellenen rehberin getirdiği bir diğer yeniliktir. Özyürek'e (2015; akt. Turan 2016) göre, denetim, aynı zamanda denetlenenlerin motivasyonunu artırıcı bir unsur taşımalı; yapılan örnek çalışmalar övgü ile karşılanmalı ve gerektiğinde ödüllendirilmelidir. Denetim raporlarında örnek uygulamalara yer verilmesi bir bakıma, örnek çalışmayı yapanları ödüllendirmektedir" (Turan, 2016).</p>
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik Eksikliği	<p><b>Rehberde:</b> "Eğitim ortamlarının ve öğrenme merkezlerinin, çocukların gelişim özelliklerine uygun, güvenli (CE, TSE vb.) çok amaçlı, problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcılıklarını destekler nitelikte eğitim araç- gereçlerle donatılması."</p> <p><b>Alanyazında:</b> "Sınıf içerisindeki mobilyalar çocukların yaş grubu ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Mobilyaların keskin köşeleri, çakılmış çivileri gibi tehlike yaratacak durumlar gözden geçirilmeli ve mobilya boyalı ise, boyanın çocuklara zarar vermeyecek nitelikte olması gerekmektedir. Cam ve ayna gibi kırılacak parçalara sahip mobilyalara sınıfta yer verilmemelidir. Sabitlenmesi gereken mobilyalar sabitlenmeli, sınıf içi mobilyaları ise kolay temizlenebilir, çok fonksiyonlu, rahatlıkla taşınabilir ve uyumlu renklere sahip olmalıdır "(Sigbee ve Dorrell, 2006; akt. Özkubat, 2013).</p>

Araştırmamızın geçerliği sağlanırken öncelikli olarak meslektaş teyidinde gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı çeşitli kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar sistematik olarak belirlenen tarihlerde internet ortamında canlı toplantı araçları aracılığıyla bir araya gelmiştir. Kaydedilen toplantılar sayesinde toplantılar istendiğinde

tekrar izlenebilmiştir. Yapılan toplantılarda rehberler incelenirken hangi yönlerine odaklanılacağına dair araştırmacılar tarafından beyan edilmiştir. Sonraki adımda araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturmuş ve oluşturulan tema ve kodların benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır. Anlaşmazlık oluşturan hususlar değerlendirilerek, ortak bir karara varılincaya kadar toplantılara devam edilmiştir. Çözüme kavuşturulan bir anlaşmazlığa örnek olarak, denetim rehberinin alanyazın temelinde analizinde elde edilen bulgulardan biri, rehberde yer alan denetim ilkelerinin alanyazın temelinde incelenmesinin gerekliliği ve bu noktada rehberde yer alan denetim ilkelerinde gereksiz maddelerin olduğu yönündedir. Ancak araştırmacıların bir kısmı, denetim ilkelerinde yer verilen maddelerin rehberle örtüştüğünü gereksiz olarak ifade edilemeyeceğini dile getirmişlerdir. Ancak ilgili alanyazın taraması ve rehberle karşılaştırma sonucunda, temel denetim ilkelerinin ortak olan kısımları analiz edilmiş ve gerekli görülmeyen maddelerin fazla ifadelendirildiği yönünde fikir birliğine varılmıştır.

Uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişine de çalışmada yer verilmiştir. Bu uzmanlar toplantı sürecinde dönütte bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için incelenen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına özen gösterilmiştir. Analiz bittikten sonra çalışma, alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve akademisyenlerin görüşleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca dış güvenilirliği (teyit edilebilirliği) artırmak amacıyla istenilmesi durumunda paylaşmak ya da başka bir araştırmada karşılaştırma yapılabilmek amacıyla araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilen doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir. Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinde incelenen maddeler Tablo 2’de belirlenen temalar ve kodlara sadık kalınarak başlıklar halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada bulgular iki ayrı tema altında incelenmektedir. Bu temalardan ilki “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Dayanaklar ile Uyumunu” iken, ikincisi “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın ile Uyumunu” olmuştur.

### 1. Denetim Rehberinin Yasal Dayanaklar ile Uyumunu

Araştırmada bu tema altında rehberde atıf yapılan ve yapılması gereken ifadeler yasal belgeler ışığında “Tutarlılık” ve “Tutarsızlık” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. “Tutarlılık” alt teması altında “Yasal Dayanağa Uygunluk ve “Yasal Dayanağı Ayrıntılandırma” kodları, “Tutarsızlık” alt teması altında ise “Yasal Dayanak Belirsizliği”, “Yasal Boşluk”, “Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama”, “Yasal Dayanağa göre Eksik ifade etme” kodları altında incelenmiştir.

**Tablo 2.** Denetim Rehberinin Yasal Dayanaklar ile Uyumunu

Alt temalar	Kodlar
Yasal Dayanaklarla Tutarlılık	Yasal dayanağa uygunluk Yasal dayanağı ayrıntılandırma
Yasal Dayanaklarla Tutarsızlık	Yasal dayanak belirsizliği Yasal boşluk Yasal dayanağa göre güncel olmama Yasal dayanağa göre eksik ifade etme

Tabloya bakıldığında rehberlik ve denetim rehberinin yasal dayanaklarla daha çok tutarsız yanlarının öne çıktığı görülmektedir. “Tutarsızlık” alt temasında en yüksek “Yasal Dayanak Belirsizliği” (f=63) kodunun öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında rehberin “Tutarlılık” alt

teması altında verilen "Yasal Dayanağa Uygunluk" ve "Yasal Dayanağı Ayrıntılandırma" kodları ile "Tutarsızlık" alt temasının "Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi", "Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama", "Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme", "Yasal Boşluk", "Yasal Dayanak Belirsizliği" ve "İlgili Yasal Dayanaklara Eksik Gönderme" kodları karşılaştırıldığında rehberin yasal dayanaklara atıfta bulunmakta eksik kaldığını göstermektedir. Aşağıda "tutarlılık" ve "tutarsızlık" temaları verilerek alanyazın bulgularıyla ve yorumlarla desteklenmiştir.

### 1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

1.1.1.Yasal Dayanağa Uygunluk: Denetim rehberinin yasal belgelerle uyumu teması "Tutarlılık" alt teması "Yasal Dayanağa Uygunluk" kodu rehberde geçen ifadenin atıfta bulunduğu yasal belgeye ulaşılabilme durumu ve ulaşılan belgenin ifade ile örtüşüp örtüşmemesine bakılmaktadır. Denetim rehberinden doğrudan alıntılanan ve gönderme yapılan yasal belgeye ilişkin maddeye erişilmiş, ilgili maddelerin rehber ile doğru ilişkilendirildiği görülmüş ve ifade yasal dayanağa uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Rehberde geçen "Personel ve fizikî imkânları yeterli olan okul öncesi eğitim kurumlarında, velilerin istemeleri hâlinde çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla eğitim saatleri dışındaki zamanlarda faaliyet göstermek üzere çocuk kulüplerini kurulması (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.83/1; Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi Md. 5)" ifadesinin yasal dayanak atıflarına bakıldığında yasal dayanaklara ulaşıldığı ve ulaşılan yasal dayanağın ifadeyle örtüşür durumda olduğu görülmüştür. Yasal belgelerle uyum gösteren bir rehber aracılığıyla objektif, gerçekçi ve tutarlı bir denetim gerçekleştirilebilir, bu durum denetleyenin güvenilirliğini arttırdığı kadar denetlenin de yapılan denetim hakkında doğru bilgilere ulaşabilmesini sağlar. Etkili bir denetim, her şeyden önce bilimseldir. İlişkilerde öznel yaklaşım (sübjektiflik) değil, nesnel olabilmek (objektiflik) esastır. Sorunlara tarafsız yaklaşmak, çok yönlü bakabilmek, verilere ve olgulara dayalı, ussal kararlar vermek denetimin bilimselliğini belirleyen özelliklerdendir (Köklü,1996).

1.1.2.Yasal Dayanağı Ayrıntılandırma: "Yasal Dayanağı Ayrıntılandırma" kodu ise yasal dayanağa göre rehberde fazla ifade edilmiş maddeler olması durumunda kullanılır (f=3). "Eğitim ortamlarının ve öğrenme merkezlerinin, çocukların gelişim özelliklerine uygun, güvenli (CE, TSE vb.) çok amaçlı, problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcılıklarını destekler nitelikte eğitim araç- gereçlerle donatılması." İfadesi 29072 sayılı sayılı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Madde 85 (3) ve [Okul Öncesi Eğitim Programı'nda \(2013\)](#) "Çocukların öğrenme gereksinimleri ve öğrenme stillerine uygun ortamlarda kendilerini farklı yollarla ve özgün bir biçimde ifade etmeleri için gerekli olan fırsatlar yaratılmalıdır. Bu amaçla öğrenme sürecinde farklı materyaller, farklı yöntem ve tekniklerle çocukların bireysel farklılıkları desteklenmelidir" şeklinde geçmektedir. Rehberde geçen ifade ve yasal belgeler karşılaştırıldığında, rehberde geçen ifadenin daha ayrıntılı olduğu görülmektedir. Rehberin yasal dayanağa göre daha ayrıntılı bir ifade içermesi rehberin olumlu yönü olarak görülebilir, bu ayrıntı denetleyenin denetim esnasında gözlem yaparken nelere dikkat edeceğini de daha net görmesini sağlayabilir. Fazla ifade edilmelerin bir kısmına alanyazında ulaşılmıştır, alanyazın atfının gerekliliğinin de bu kod ile ortaya çıktığı görülmektedir.

### 1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

"Tutarsızlık" alt teması; "Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi", "Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama", "Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme", "Yasal Boşluk", "Yasal Dayanak Belirsizliği", "İlgili Yasal Dayanaklara Eksik Gönderme" kodlarında rehberin yasal dayanakla tutarsız olduğu durumların incelendiği temayı oluşturmaktadır.

1.2.1.Yasal Dayanak Belirsizliği: "Yasal Dayanak Belirsizliği" kodu rehberde geçen ifadede herhangi bir yasal dayanağa açıkça atıfta bulunulmaması durumunu içermektedir (f=63). Denetim

rehberinden doğrudan alıntılanan ve gönderme yapılması gereken yasal belgeye erişilir olmasına rağmen belge ifadede referans olarak gösterilmemiştir. Yasal Dayanak Belirsizliğine bir örnek vermek gerekirse rehberde söz edilen “Devam-devamsızlık sayısı, oranları ve artış olması durumunda nedenleri ile alınan önlemler” ifadesinde 26 Temmuz 2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 18inci maddesinin 2nci fıkrasının (b) bendine yer verilmediği görülmüştür. Rehberde verilen ifadelerin yasal bir belgeye atıfta bulunmaması rehberin güvenilirliğini tehlikeye atmaktadır. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası tarafından hazırlanan “Etik İlke ve Kurallar Listesi Taslağı”nda geçen “Gerek konuşurken, gerek yazarken düşüncelerini olgun, bilimsel verilere dayalı ve objektif bir biçimde açıklar. Mesleki çalışmalarında da hukukla ve yasalarla uyumlu bulunmayan açıklamalardan kaçınır” ve “Görevlerini ve mesleki çalışmalarını, kamunun inancını ve mesleğin güvenini sağlayacak biçimde yasalar çerçevesinde ve bilimsel veriler ışığında tam bir sadakatle yürütür” (Kahraman, 2003) ilkeleri denetmenin yasal dayanaklara uyarak denetimini yapması gerektiğini açıklamaktadır.

1.2.2. Yasal Boşluk: “Yasal Boşluk” koduna rehberdeki içerik ile ilgili yasal belgeye ulaşılmadığında kullanılmıştır (f=5). Rehberden örnek verilecek olursa “Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla velilere yönelik toplantı seminer vb. eğitsel ve kültürel etkinliklerin planlanması, uygulanması ve çevreye yansıtılması” ifadesine hiçbir yasal dayanakta ulaşılmamaktadır. Denetleyen rehberde verilen ifadeyi uygularken takip edeceği adımları ve dayanaklarını kendisi belirlemek durumunda kalacaktır. Hiçbir yasal belgeye dayandırılmadan yazılan ifadeler; denetimin yasal bir gerekçeye dayandırılmasının gerektiği durumlarda, denetmenin kararının tarafsızlığının sorgulanmasına sebep olmaktadır. Bu durum değerlendirmenin sonucunu kişisel bir karar gibi gösterebilir. Köklü’nün (1996) araştırmasında etkili denetim için “eksik ve yanlışların nesnel ölçütler kullanılarak birlikte belirlenmesi; böylece eksik ve yanlışların kabul edilir duruma getirilmesi” önerisini verdiği görülmektedir. Rehberde nesnel ölçütlerin eksikliği denetimin etkisini azaltabilir, bu da denetlenenin uygun davranışı göstermesini geciktirebilir.

1.2.3.Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama: “Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama” kodu atıf yapılan veya yapılması gereken yasal belgede bir değişiklik varsa ya da yürürlükten kaldırıldıysa kullanılmaktadır (f=4). Rehberde geçen “Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne-babanın taleplerini karşılamak için yaz aylarında eğitim yapılması durumu (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.6/c)” ifadesinde dayanak gösterilen 6’ncı maddenin c bendi, 30 Temmuz 2019 tarihli 30827 Resmi Gazete’de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına dair Yönetmelik 4üncü maddesine göre yürürlükten kaldırılmıştır. Rehberde geçen ifadeye yönelik yasal dayanak aynı yönetmelikte geçen 82’nci maddedir. Yönetmelikte de mülga olarak geçen 6’ncı maddenin c bendinin rehberde yer alması bahsedilen rehberin yasal dayanağa göre güncellenmediğine dair bir tutarsızlıktır. Yasal mevzuatta gerçekleşen değişikliklere göre güncellenmiş bir rehber aracılığı ile yapılan denetim ve rehberlik ulaşılan sonuçlar açısından denetimin sonuçlarının geçerliliğini artırarak, denetim sonucu varılan kararların uygulanmasını kolaylaştıracaktır.

Rehberde geçen “Okul Aile Birliğine ait iş ve işlemler ile gelir, gider, personel çalıştırma ve kaynakların kullanma durumu, Okul Aile birliği hesaplarının TEFBİS ortamında da tutulması (MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği Md. 9,10,15,16,17,18,19,20,21,22,23; Strateji Geliştirme Başkanlığının 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı yazısı)” ifadesinde Strateji Geliştirme Başkanlığının 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı yazısına atıf yapılmıştır. Ancak rehberin ve dayandırıldığı yasal mevzuatın güncel olmadığı için kontrolü zorlaştırmaktadır. İncelenen ifadelerde bahsedilen yasal dayanaklara ulaşmak hem araştırmacılar hem denetleyen hem de denetlenen için zorluk oluşturmaktadır.

1.2.4.Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme: "Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme" kodu yasal dayanağa göre rehberde eksik ifade edilmiş maddeler olması durumunda kullanılmıştır (f=3). Rehberdeki tanımlarda rehberin adı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberi olmasına rağmen anaokulu, ana sınıfı ve okul öncesi eğitim kurumu tanımları rehberde geçmemektedir. Bu tanımlara 29072 sayılı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 4 (1), a, b ve l bentlerinde rastlanmaktadır. Tanımlar ilgili Yönetmeliğe göre eksik kalmaktadır. Rehberin yasal dayanağa göre eksik ifade edilmesi, rehber hazırlanırken denetlenecek tüm kurumlar için ortak bir standart oluşturma çabasından kaynaklanıyor olabilir.

"Rehberin yasal belgelerle uyumu" teması genel olarak değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim kurumları denetim rehberinin yasal belgelere tutarsızlık oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim kurumları denetim rehberinin yasal dayanaklara uygun olan kısımlarının var olmasına rağmen, birçok açıdan yasal belgeler ile tutarsızlıklar göstermektedir. Rehberin yasal dayanaklarla olan tutarlılığının yüksek çıkması kurum denetiminin bilimselliği açısından önem arz etmektedir. Eğitim denetimi eğitim sisteminin ve kuruluşlarının bilimsel bilgilere göre denetlenmesini amaçlamaktadır (Altunay, 2016). Türk eğitim sisteminin işleyişinin temelini oluşturan Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve eğitimle ilgili genelge, tüzük ve yönetmeliklerin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim denetiminde de yasal dayanakların önemi dikkate alınmalıdır. Rehberin önemli bir bölümü yasal dayanaklara göre oluşturulmasına rağmen ilgili yasal dayanaklara atıfta bulunulmamıştır. Rehberde yasal dayanaklara dayandırılarak denetimin yapılmasını gerektiren maddelerin kaynakları sunulmamıştır. Bu durum denetimin kararlarında açıklama sorunu yaratabilir ve yasal boşluklar oluşturabilir. Rehberin yasal dayanaklarla tutarlı olduğu ancak yasal dayanaklara güncellenen eklemelerin yapılmadığı ya da yapılan atıfların güncel dayanaklarla uyumadığı da görülmektedir. Son olarak yasal dayanağa göre eksik ifade edilen ifadeler tutarsızlığı artırırken, yasal dayanağı ayrıntılandıran ifadelerin rehberin lehine olduğu söylenebilir.

## 2. Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın ile Uyumu

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin incelenmesi sonucunda "alay yazınla uyumu" temasında "tutarlılık" ve "tutarsızlık" olduğu iki alt temaya belirlenmiştir. "Alanyazınla Tutarlılık" alt temasında "Alanyazına Uygunluk" ve "Alanyazını somutlaştırma" kodları, "Alanyazınla Tutarsızlık" alt temasında "Alanyazınla Aykırı Durum", "İçerik Eksikliği" ve "Kavram Tutarsızlığı" kodları ortaya çıkmıştır. Analiz sonucu ulaşılan alt temalar ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın ile Uyumu

Alt temalar	Kodlar
Tutarlılık	Alanyazına uygunluk Alanyazını somutlaştırma
Tutarsızlık	İçerik eksikliği Kavram tutarsızlığı Alanyazın ile aykırı durum

### 2.1 Denetim Rehberinin Alanyazın ile Tutarlılığı

2.1.1.Alanyazın ile Uygunluk: Denetim rehberi incelendiğinde çoğunlukla geçen maddelerinin alanyazına uygun olduğu bulunmuştur. Denetim rehberinden doğrudan alıntılanan rehberlik ve denetim ilkeleri ve rehberlik ve denetim raporu düzenleme ilkelerinden alınan ifadelerin Turan'ın (2016) araştırmasında örnek çalışmaya dair ifadelerle örtüşmekte olduğu değerlendirilmiştir. Bir başka örnek vermek gerekirse; "Etkinlik planlarının değerlendirme



bölümünde sorular dışında farklı değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması” ifadesi [Sapsağlam'ın \(2013\)](#) araştırmasında değindiği etkinlik sonu yapılan açık uçlu sorulu tartışmalar, çalışma sayfaları, bellek kartları, güzel sanat etkinlikleri, afiş/poster hazırlama, etkinlikle ilgili fotoğrafların incelenmesi, etkinlikle ilgili konuşulması sınıf içi sunumlar veya sergiler hazırlanması uygulamalarıyla tutarlılık göstermektedir. Alanyazına uygunluğun fazla olması rehber açısından olumlu bir özellik olarak sayılabilir.

2.1.2.Alanyazını Somutlaştırma: Denetim rehberi incelendiğinde çoğunlukla geçen maddelerinin alanyazını somutlaştırma yönünde olduğu bulunmuştur. Rehberde alanyazında belirtilen denetimin hedeflerinin nasıl gerçekleştiğinin belgesi/araçları ve yollarının verilmesi, denetimde kanıtlayıcılık/ölçülebilirliğin dikkate alınması ve denetimin tarafsızlık ve objektiflik ilkeleri dikkate alınarak yürütülmesi yönündedir. Rehberde geçen rehberlik ve denetim ilkelerinden “Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak” ifadesi [Gökçe'nin \(1994\)](#) araştırmasında belirttiği “Denetimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur” ilkesiyle örtüşmektedir. Bir başka örnek vermek gerekirse rehberde geçen “Objektif olmak” ilkesi, [Can ve Gündüz'ün \(2018\)](#) “müfettişler analiz ve sentez becerisi gelişmiş, kararları doğru ve objektif şekilde verebilecek niteliklere sahip olmalıdır” ifadesi ile tutarlılık göstermektedir.

## 2.2 Denetim Rehberinin Alanyazın ile Tutarsızlığı

2.2.1.Alanyazınla Aykırı Durum: “Alanyazınla Aykırı Durum” kodu rehberdeki maddelerin alanyazındaki çalışmalar/belgelerdeki bulgularla çelişkiler içermesi/aykırı bir durum ortaya koyması durumunda kullanılmıştır. Örnek olarak Yönetim Faaliyetleri bölümünde denetim izleme ve değerlendirme alt başlığında bulunan “Okul müdürünün öğretmenlere rehberlik yapması ve çalışmalarını denetlemesi (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 39)” ifadesi gösterilebilir. MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2014) gidilen değişiklikle iş başında yetiştirme ifadesi yönetmelikten kaldırılmış; maarif müfettişlerinin rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma olmak üzere beş görev alanı tanımlanmıştır. İş başında yetiştirme görevi okul müdürüne devredilmiştir. Bu değişiklik sonrası yapılan araştırmalar ders denetiminin okul yönetiminin sorumluluğuna verilmesini çeşitli bakış açılarıyla araştırmış ve rehberde geçen ifadeyle aykırı düşecek sonuçlara da ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu görev değişikliğinin olumlu yanları kadar müdürlerin bu duruma tamamıyla hazır olmadığını belirten, tarafsız olamama, hem izleyici hem katılımcı olmama, öğretmenin kıdem durumuna göre denetim tekrarını belirleme gibi eksikliklerin bulunduğu araştırmalar da alanyazında göze çarpmaktadır ([Altunay, 2020](#); [Can ve Kılıç, 2019](#); [Ergen ve Eşiyok, 2017](#); [Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018](#); [Koşar ve Buran, 2019](#); [Tonbul ve Baysülen, 2017](#); [Turan, 2016](#); [Yeşil ve Kış, 2015](#)). [Altun, Şanlı ve Tan'ın \(2015\)](#) müfettişlerle yaptıkları çalışmada denetimi bağımsız, tarafsız ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim görmüş yetkin denetmenlerin yapması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. [Tonbul ve Baysülen'in \(2017\)](#) araştırmasının bulgularına göre, okul müdürlerinin denetmenlik ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim almamaları ve tecrübe eksikliklerinden dolayı başarılı bir denetim gerçekleştiremeyecekleri sonucuna ulaşılmış, müdürler, bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış, yapılan ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda müfettişlerin, zaman zaman okul müdürleriyle birlikte ders denetimine girmesi önerisi getirilmiştir. Örnek gösterilen ifade ve alanyazın karşılaştırıldığında ders yönetiminin okul müdürlerine verilmesi konusunda bir aykırılık olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.2.Kavram Tutarsızlığı: “Kavram Tutarsızlığı” kodu rehberdeki kavramların alanyazındaki kavramlarla örtüşmemesi durumunu içermektedir. Bu koda dahil edilen tutarsızlıklarda ortaya çıkan en belirgin örneği rehberin, rehberliği denetimden ayrı bir biçimde ele almasıdır. Alan yazına bakıldığında [Taymaz \(2015\)](#) eğitimde denetimin istenilen ve ihtiyaç duyulan yer ve zamanda sağlanan ve eğitimin her kademesine uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardım olduğunu vurgulamaktadır. [Aslanargun ve Tarku \(2014\)](#) da çağdaş denetim anlayışını tanımlarken,

öğretmenin teftişinden çok öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olabilmesi için mesleki rehberlik edilmesini, öğretmeni sistematik olarak gözleme tabii tutulması ve analiz edilmesini, denetim merkezli değil öğretim merkezli bir yaklaşımda bulunulması ve öğretim sürecinin dikkate alınması şartıyla öğretmen başarısının değerlendirilmesi belirtmiştir. Bu tanımlar ışığında rehber bakıldığında rehberin bir karmaşıklık içerisinde olduğu görülmektedir, rehberlik tanımı ya tamamen denetimin tanımından çıkarılmalı ya da denetim kavramının içine dahil edilmelidir. Rehberin alanyazınla tutarlılığının sağlanması açısından bu kavram tutarsızlığının çözülmesi gerekmektedir. Sınıf/ders denetimi kavramları konusunda tutarsızlıklar bulunmaktadır. [Birel ve Erçek'in \(2019\)](#) araştırmasında denetimin okul müdürlerine devredilmesini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak da informal iletişimin objektifliği yok ettiği, müdürlerin öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmaları ve yasal dayanak hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları gösterilmektedir. Oluşan eksikliğin yola koyulması için sınıf içi denetimin tekrar maarif müfettişlerine verilmesi ya da denetim rehberine sınıf içi denetimin de denetlendiği ifadelerin koyulması gerekmektedir.

2.2.3.İçerik Eksikliği: Rehberde denetim yapılırken uyulması gereken ilkeler ve ölçütler yeterince açık olmadığında "İçerik Eksikliği" kodu kullanılmıştır. Alanyazın denetim yapılırken uyulması gereken ilkeler ve ölçütlere ilişkin birçok bulgu mevcuttur, ancak rehberde bu bulgular dikkate alınmamıştır. Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin bütününe bakıldığında alanyazındaki bulgular temel alınmadığı ve atıf yapılmadığı belirlenmiştir. Rehberde alanyazına atıf yapılması yasal dayanakların yetersiz veya eksik kaldığı durumlarda ulaşılabilecek bir kaynak niteliği taşıyabilir. Alanyazına atıf yapılmamasının nedenlerinden biri rehberin yasal bir belge olması sebebiyle hazırlayanlar tarafından yalnızca yasal mevzuata dayandırılması gerektiğinin düşünülmesi olabilir. Örneğin denetim yapılırken uyulması gereken ilkeler ve ölçütler "İlköğretim kurumlarında, öğrencilerin gezip oynamaları ve sportif faaliyetlerde bulunmaları için çevre imkânlarından yararlanılarak; kum havuzu, voleybol, basketbol sahaları gibi yerler ile asılma, tırmanma, denge, atlama gibi faaliyetlere uygun araçlar sağlanması, oyun yeri ve araçlarının yılda en az bir defa periyodik bakım ve onarımının yaptırılması durumu (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.90)" ifadesinde oyun yeri ve araçlarının eğitim kurumunda olması gerektiğinden bahsedilmiştir ancak bu alanların sahip olması gereken niteliklerden bahsedilmediği görülmüştür. Alanyazına bakıldığında "Açık alan olan oyun alanlarında ayrıca jimnastik aletleri, çocuklar için sahalar ve bahçeler bulunmaktadır. Oyun araçları tekli ve çoklu kullanımlara uygun olmalıdır. Tekli kullanımlara uygun araçlara hayvan formunda zıp zıplar, tekli salıncaklar, sosyal etkileşime olanak tanıyan araçlara ise çoklu zıp zıplar, kum havuzları ve kaydıraklar örnek verilebilir. Daha büyük yaş grubundaki çocuklar için ise salıncaklar, kaydıraklar, tırmanma üniteleri, tahterevalliler ve birden çok kişiyle oynanan oyun araçları sosyal gelişimi artırır. Küçük yaş grubundaki çocukların daha güvenilir oyun araçlarını kullanabilmeleri için daha basit ve kolay kullanımlı oyuncaklar kullanılmalıdır. Buna göre zıp zıplar, tekli salıncaklar, kum havuzları ve kaydıraklar örnek verilebilir. Okul çağındaki çocukların zihinsel gelişimi ve el becerileri için daha karışık zorlayıcı oyuncaklar kullanılmalıdır. Buna örnek olarak tahterevalli, tırmanma oyuncakları, beceri oyunları vb. oyuncaklardaki çok fonksiyonluluk ve oyunlar arası kolay geçiş sağlamaları çocukların kendi içindeki yetenekleri keşfetme, yeni oyunlar geliştirme ve problem çözme becerisi için fırsatlar sunar" benzeri ölçütler bulunmaktadır. Çocuk oyun alanlarında olabilecek kriterler; güvenlik, yaş gruplaması, sosyal iletişim, fonksiyon, materyal, konfor ve bakımdır ([Korkmaz, 2009](#)). Bu durumda rehberde alanyazın desteği olmadığında, denetleyenin rehberi kullanırken ifadede bahsedilen kriterin yalnızca var olup olmama durumuna baktığı, ayrıntılı gözlem ve inceleme yapacak kriterlere sahip olmadığı söylenebilir. İçerik eksikliğine rehberin dayandırıldığı yasal mevzuatın, ayrıntılı bilgi vermek yerine genel bilgi vererek ve yasal dayanaklara ağırlık vermesi sebep olmaktadır.

"Alanyazın tutarsızlığı" alt teması değerlendirildiğinde; rehberin ağırlıkla alanyazına uygun olduğu ancak tutarsızlıkları da içerdiği görülmüştür. Eğitimin, özellikle de okul öncesi eğitiminin,

sürekli bir devinim içerisinde olduğu düşünülürse, kurumları denetlemeye rehberlik edecek denetim rehberlerinin alandaki bilimsel bilgi birikiminin gerisinde kaldığı söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi kurumlarında, erken çocukluk denetmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine ve personeline öğretim liderliği sağlamaları kritik öneme sahiptir (Rous, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın 2015 yılında çıkarmış olduğu Rehberlik ve Denetim Rehberinin yayınlamasıyla yıllardır alışkanlık haline gelmiş olan Okul Rehberlik ve Denetiminde köklü değişikliklere gidilmiş, öğretmen denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması, denetmenlerin öğretmen denetimini bıraktıkları için okul müdürlerini denetlemeye başlamaları denetim sürecinde bazı sorunları getirmiştir (Dinç, 2016). Bu nedenle hem rehberliği hem de denetimi objektif bir çerçeveye oturtması planlanan rehberlik ve denetim rehberleri bakanlık tarafından eğitimin çeşitli alanlarına yönelik oluşturulmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumları denetim rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesi sonucunda; rehberin yasal dayanaklarla tutarlı olduğu kısımlar bulunmasına karşın; büyük bir kısmının tutarsız olduğu bulunmuştur. Tutarsızlık rehberde kendini en çok yasal dayanak belirsizliği kodunda göstermiştir. Rehberin alanyazınla çoğunlukla tutarlı olduğu görülse de böylesi önemli bir göreve sahip bir rehberde bilimsel bilgiye karşı oluşacak tutarsızlığın en aza indirgenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler getirilebilir:

- Rehberin yasal dayanak açısından tutarsızlığı yüksek çıktığı için rehberin güncellenmesi esnasında özellikle Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Okul Öncesi Eğitim Programına atıf yapılarak yasal zemine dayandırılması gerekir. Rehber güncellenirken oluşturulacak komisyonda okul öncesi eğitim alanında uzman kimselerin bulundurulması rehberin doğru atıflarla güncellenmesine katkıda bulunacaktır.
- Rehberin güncel olmayan veya yürürlükten kalkmış yasal dayanak veya maddelere atıfta bulunduğu görülmüştür. Böylesi bir durumun yaşanmaması ve yasal dayanakların sürekli güncel kalması adına denetim rehberi internet ortamında tekrar düzenlenerek, her bir ifadenin atıfta bulunduğu yasal mevzuat maddenin yanına bir internet bağlantısı aracılığıyla eklenebilir. Böylece olası bir yasal belge değişikliği veya güncellemede, değişiklik internet ortamına yansdığı gibi rehberde de yansacaktır.
- Rehberin kavramsal açıdan sık sık tekrara düştüğü, bazı kavramları eksik bıraktığı, bazen de tanımını verdiği kavramı rehber içinde kullanmadığı bulunmuştur. Bu eksikğin en çok göze çarptığı yer rehberin adında geçen kurumun tanımını içermemesidir. Rehberin güncellenirken her bir rehber için ortak bir kavram bölümü oluşturulması yerine ilgili yasal mevzuatlar incelenerek kurumların içerikleri doğrultusunda oluşturulması daha doğru olacaktır.
- Alan yazında olup da rehberde olmayan yönüyle, öğretmenin sınıfa olan hakimiyeti, çocuklar ile iletişimi, oluşturulan günlük veya aylık planın ve etkinliklerin uygulanma durumu gibi öğretmenin öğretimini etkileyen sınıf içi davranışlarına dair rehberde bir standart bulunmamaktadır. Yönetmelikte yapılan son değişikliklerle sınıf/ders denetimi okul müdürlerine devredilmiştir ancak sınıf içi denetime ilişkin belirsizlikler bulunduğu için sınıf içi denetimin de denetlendiği ifadelerin koyulması gerekmektedir. Sınıf içi denetimin rehberde eklenmesiyle öğretmenin daha rahat bulunduğu ortamda gözlenmesi ile

geliştirilmesi gereken özellikleri ortaya çıkacak, denetleyenin rehber olma görevi de bu vesileyle gerçekleşmiş olacaktır.

- Rehberin tutarsızlığı göz önünde bulundurularak içinde okul öncesi eğitimcilerinin, maarif müfettişlerinin ve eğitim denetimi alanında uzmanlaşmış öğretim görevlilerinin bulunduğu bir grup kurularak alandan ve bilimsellikten uzaklaşmayan yeni bir denetim rehberi yazılabilir, bu rehber ve dayanakları dijital ortama aktararak daha ulaşılabilir bir kullanım şekliyle kullanıcılara sunulabilir.
- Yasal belgelerin tutarlılığı analiz edilirken, yasal belgelerin tek bir veri tabanı altında olmaması, her bir mevzuat için birçok ayrı siteye bakılması gerekmesinin araştırmacılar açısından büyük bir zorluk yarattığı görülmüştür. Bu bağlamda her veri tabanında ayrı ayrı mevzuatların bulunması yerine tüm yasal belgeler tek bir veri tabanı altında toparlanabilir.

Tüm bu sonuç ve önerilere bakıldığında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin tutarlılıklarının yanısıra hem alanyazın hem de yasal belgelerle tutarsızlığının bulunduğu, geçen yıllar içerisinde gerçekleşen değişikliklere ayak uydurması açısından güncellenmesi ve yenilenmesi gerektiği, kavramsal ve uygulama açısından eksiklikleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçlara getirilen öneriler uygulanabildiği takdirde denetim ve rehberlik hem denetleyen hem de denetlenen için daha anlaşılır ve tutarlı bir hale gelebilir

## KAYNAKÇA

- Akbal, I, Toprakçı, E. (2021). İlkokul Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 171-189. DOI: 10.19160/ijer.867862
- Akçay, G. A. (2020). Eğitim Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3),90-109.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Altunay, E. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 55, 95-127.
- Altunay, E. (2016). Eğitimin Denetimi. (Editör: Erdal Toprakçı), *Eğitbilim Pedagoji*. Ankara: Ütopya Yayınevi, ss: 311-338.
- Arı, M. ve Tuğrul, B. (1996). Okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 18.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 281-306.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berg, B. L. (1983). *Jewish identity: Subjective declarations or objective life styles*. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University. Syracuse. NY.
- Beytekin, O. ve Kaynar, E. (2021). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi / The Investigation of the Guidance and Research Centers' Supervisory Guideline. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 89-103.
- Birel, F. ve Erçek, M. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (3), 169-177.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, Temel Eğitim Özel Sayısı, 483-519.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190 .
- Dağlıoğlu, E. (2008), Ülkemizde okul öncesi eğitim, *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 45-53.
- Dinç, M. (2016). *Okul müdürlerinin maarif müfettişlerine ilişkin görüşlerinin metaforik olarak incelenmesi (Denizli ili merkez Edendi ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. Hacettepe Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10),73-78.
- Güçlü, M. ve Altan, A. E. (2020), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alanında Görülen Sorunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,13(69), 1052-1062.
- Gül, Y. (2008). Meşrutiyet’ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. Çukurova Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1) , 269-278.
- Haktanır, G. (2008), Okul öncesi öğretmeninin niteliği, *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 22-40.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961, 12 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 10705). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Metinler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 123-138.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Karataş, İ. & Toprakçı, E. (2019). İngilizce öğretim elemanlarının ders denetim yöntemi olarak meslektaş rehberliğine ilişkin görüşleri *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152 <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/48451/600152>
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim Anlayışı ve Uygulamalarındaki Değişimler Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri, *İlköğretim Online*, 2018; 17(4), 2170-2187.
- Korkmaz, E. (2009). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve çocuk oyun alanları tasarım kriterleri. [Çevrimiçi: <http://www.planlama.org/new/makaleler/oyunun-cocuk-gelisimine-etkisi-ve-cocuk-oyun-alanlari-tasarim-kriterleri>. Erişim tarihi:12.07.2020]
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 259-268.
- Manolova Yalçın O., & Hanoğlu E. T., (2020). OECD’nin uluslararası öğrenci değerlendirme programında başarılı ülkeler ile Türkiye’nin eğitim yönetimi ve denetimi açısından karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 36-44.
- Maya, İ., & Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA’da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye’nin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 12(3), 467-492.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi*. 2.Baskı. (Çev. S.

- Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- M.E.B. T.E.G.M. (2013) . Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30827). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1953). V. Millî Eğitim Şurası. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). XIV. Millî Eğitim Şurası. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). XVII. Millî Eğitim Şurası. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf)
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144011\\_KANUN.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf)
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz) *Resmi Gazete* (Sayı: 29072) Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 179-198. DOI: 10.19160/e-ijer.831894
- Ölmez Ceylan, Ö, Yıldız, H. (2021). Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 53-67. DOI: 10.19160/ijer.831880
- Özdemir, N. ve Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Denetim Rehberi Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 79-89.
- Özdemir, N. , Özkanlı, A. ve Altuntaş, F. (2021). Halk Eğitim Merkezi Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi / Examination of the Public Education Center Supervisory Guideline on the Basis of Legal Documents and Literature. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 124-140.
- Özkuşat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. Adnan Menderes Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özmen, F., & Yasan, T. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6(1), 204-210.
- Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014, 24 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 29009) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- Rous, B. (2004). Perspectives of Teachers About Instructional Supervision and Behaviors that Influence Preschool Instruction. *Journal of Early Intervention*, 26(4), 266-283.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutlarıyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2) , 71-83.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramları İlkeler Yöntemler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Temiz, Z. (2017). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimdeki Rehberlik ve Denetim Süreci. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8 (3) , 350-371.
- Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi. Erişim adresi: <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>



- Tonbul, Y. ve Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 36-62.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tonbul, Y. ve Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 139-153.
- Tonbul, Y, Çalışkan, Y. (2021). Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 214-232. DOI: 10.19160/ijer.806889
- Topdal, E. B. (2004). Ana sınıflarında resim etkinliğinin denetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (164), 176-183.
- Toprakçı, E., Çakırcı, I., Bilbay, A., Bağcıvan, E. ve Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1), 14-23.
- Toprakçı, E. ve Kadı, A. (2014) Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki faaliyetlerinin yasal belgeler eşliğinde analizi Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl: 2014 Cilt: 12 Sayı: 4 ss. 1-18) <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4077/53852>
- Toprakçı, E. & Akçay, A. G. (2016) Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz)/Administration and supervision of the educational activities of public benefit associations in Turkey (A Qualitative Analysis Based on the Legal Documents), Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e-ISSN: 2147-1606 Vol 5 (1), 2016, 29 – 52 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cije/issue/29849/321382>
- Toprakçı, E ve Bakır, D. (2020). Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 16-35.
- Toprakçı, E ve Özerter, K. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 199-216.
- Toprakçı, E ve Bulut, A. (2021). Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi / The Examination of the Supervisory Guideline of Middle School Based on Legal Documents and Literature. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 16-35.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Turan, F. ve Yeşilyurt, İ. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan sorunlar ve denetim sürecinin geliştirilmesi*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 23-25 Haziran, 2010. s.147-158.
- Yavuzkurt, T, Kırıl, B . (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2) , 667-684.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yonemura, M.V.S. (1968). Supervision in Early Childhood Education. *Young Children*, 24(2), 104-109.

# The Examination of School-Based Management Approach in the Context of Turkish Culture

**Assist. Prof. Dr. Mahire Aslan**

Inonu University-Turkey  
ORCID: 0000-0002-8032-7331  
[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

**Dr. Ali Cülha (Teacher)**

ORCID: 0000-0002-5215-0823  
Ministry of Education-Turkey  
[ali.63.44@hotmail.com](mailto:ali.63.44@hotmail.com)

**Dr. Kemal Nazlı**

Bingol University-Turkey  
ORCID: 0000-0003-4865-4495  
[knazli@bingol.edu.tr](mailto:knazli@bingol.edu.tr)

## Abstract

In this research, the school-based management approach has been evaluated in terms of educational activities going on in Turkey based on the characteristics of Turkish culture. This research was carried out by using qualitative data collection methods. The ethnographic design, one of the qualitative research designs, is preferred as the model of research. Participants were determined by a purposeful sampling method. While determining the participants, the maximum diversity sampling strategy was preferred. The data of the research were obtained by using semi-structured interview forms and analyzed by content analysis method. Participants evaluated the school-based management approach in terms of students 'success, stakeholders' participation in school management, financial situation, and human relations. The findings obtained have been evaluated in the context of the relevant legislation and the characteristics of Turkish culture. In general, the effect of this approach on students' achievement may be positive, but, due to different components, it is a controversial topic. Participation of stakeholders in school management may have positive and negative effects as well. Together with positive effects on financial structures, it can lead to difficulties in practice. But in terms of human relations, this approach has been found useful. Although this situation is in harmony with the structure of Turkish society in general, there are findings that it may have some negative effects. Based on the research findings, school-based management as practiced in Western countries seems not to be the right approach for Turkey. Nevertheless, it can be said that school-based leadership can be applied to a certain extent by making some adaptations, taking into account the characteristics of Turkish culture such as the state-centered tradition of school structure, the way of human relations, and stakeholders' expectations from school leaders.

**Keywords:** Management, education management, school-based management, Turkish culture



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 22-40**

Research article

Received: 16.04.2021  
Accepted: 07.06.2021

## Suggested Citation

Aslan, M., Cülha, A. & Nazlı, K. (2021). The examination of school-based management approach in the context of Turkish culture, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 22-40. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.32>



## Extended Abstract

**Problem:** School-based management approach has reached an institutional structure as it has been applied for years in many countries such as England, New Zealand, Australia, Canada and the United States. School-based management approach can be applied in many countries at different levels since the basic features of the concepts of school and administration vary according to the cultural texture of societies (Caldwell, 2005). School-based management is not only a structural choice but also a paradigm shift. This paradigm alteration is not independent of the effects of culture (Fullan & Watson, 2000). In fact, this is the starting point of this research. The Turkish education system has a central structure. In this regard, school organizations are not flexible. Therefore, school-based management has been discussed in the context of the structure of Turkish education system, social and cultural characteristics of Turkish community. When the national theses and articles written on school-based management are examined, it is seen that these studies are mostly applicable to the Turkish education system with the theoretical dimension and the opinions of teachers and administrators (Taşar, 2018). In this study, unlike the previous studies, the school-based management approach was evaluated in the context of Turkish culture. For this purpose a comprehensive assessment has been carried out by taking the opinions of stakeholders such as teachers, school administrators, directors of the National Education Directorate, union representative, parents and students who play a role in the implementation of school-based management approach. Within the scope of the research, it was aimed to evaluate the feasibility of the school-based management approach in line with the structural and cultural characteristics of Turkish society, based research findings.

**Method:** In this study, phenomenological design, one of qualitative research designs, was preferred. Participants of the study were determined by purposeful sampling method. Study group consist of 15 people, including two Provincial Directorate of National Education principals, two education union officials, three school principals, three teachers, two students and three parents. The data of this research were obtained by using semi-structured interview forms developed by the researcher. In the interview form, there were four questions that participants can evaluate the school-based management approach in terms of student success, participation in school management, school budget and human relations. The data obtained through semi-structured interview forms were analyzed by content analysis method.

**Conclusions:** According to research findings, school-based management approach, as practiced in Western countries is not possible to implement in nowadays Turkey. It is not possible to consider the management understanding of educational organizations separately from the cultural structures of the countries. In this respect, school-based management approach can also be evaluated in the context of the country's culture. Turkish culture prioritizes leader more than the organizational environment and the stakeholders. In Turkish culture, the power distance and the statist tradition is dominant. Therefore, these features of Turkish culture are dominant in the management of school's approach. With this determination, it should not be overlooked that the need for schools and the human education system that they will provide is increasing in order to create a democratic and modern society structure and carry it to the future.

The findings of this study shed light on both practitioners and researchers. National and local opportunities (including political, economic, pedagogical, technological, administrative, etc.) should be put in place to enable the practitioners responsible for developing the school to reach the level of competence in gaining this awareness and transferring it to the whole school community.

**Suggestions:** Studies that examine the relationship between SMA (School-based Management Approach) and social and organizational culture on a wider scale and the effects of this relationship on academic achievement and social and cultural capital can be suggested.

## Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımının Türk Kültürü Bağlamında İncelenmesi

**Dr. Öğr. Üyesi Mahire Aslan**  
İnönü Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-8032-7331  
[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

**Dr. Ali Cülha (Öğretmen)**  
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-5215-0823  
[ali.63.44@hotmail.com](mailto:ali.63.44@hotmail.com)

**Dr. Kemal Nazlı**  
Bingöl Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0003-4865-4495  
[knazli@bingol.edu.tr](mailto:knazli@bingol.edu.tr)

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel bileşen ve varsayımlarını Türk toplumunun kültürel özellikleri doğrultusunda ulaşılan bulgular zemininde değerlendirmektir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ile sendika temsilcilerinden oluşan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrencilerin başarı durumu, paydaşların yönetime katılması, okul bütçesi ve insan ilişkileri açılarından değerlendirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre, okula dayalı yönetim yaklaşımının öğrencilerin başarısına etkisinin genel olarak olumlu olabileceği; ancak başarı üzerindeki farklı değişkenlerden dolayı bunun tartışılan bir konu olduğu bulgulanmıştır. Paydaşların yönetime katılmalarının fikir alışverişi, iletişim ve katılım gibi olumlu etkilerinin yanında çok başlılık, karar alamama ve kargaşa gibi olumsuz etkilerinin olabileceği ortaya çıkmıştır. Mali yapılarda verimlilik, tasarruf ve şeffaflık gibi olumlu etkilerle birlikte isteklerin artmasıyla uygulamada güçlüklerle karşılaşılabilirdiği dile getirilmiştir. Son olarak insan ilişkilerinin de ön plana çıkabileceği belirlenmiştir. Okula dayalı yönetim yaklaşımının temel varsayımlarının Türk toplumunun kültürel yapısında tam olarak karşılık bulmadığı ve olumsuz etkilerinin de olabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, okula dayalı yönetim yaklaşımını Batı ülkelerinde uygulandığı şekliyle ülkemizde uygulamanın pek mümkün görünmediği belirlenmiştir. Bu durumun; lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışıl özelliklere yakın duran, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün örgütsel yapıya bir izdüşümü olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim, eğitim yönetimi, okula dayalı yönetim, Türk kültürü

### Önerilen Atıf

Aslan, M., Cülha, A. & Nazlı, K. (2021). Okula dayalı yönetim yaklaşımının Türk kültürü bağlamında incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 22-40. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.32>



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 22-40**

Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 16.04.2021  
Kabul Tarihi: 07.06.2021

## GİRİŞ

Okulların çağın ihtiyaçlarını ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek şekilde yapılandırılmaları ve eğitim etkinliklerini daha nitelikli biçimde gerçekleştirmeleri temel bir gerekliliktir (Yalçınkaya, 2004). Bu gerekliliğin öngördüğü değişim ve dönüşümler, okulların yönetim anlayışlarını olduğu kadar, uygulama biçimlerini de etkilemektedir (Summak & Karadağ, 2009). Bu doğrultuda son yıllarda merkezîyetçilikten uzaklaşarak okullara daha fazla özerklik ve yetki vermeyi içeren, onların kendi koşullarını dikkate alan ve yerel politikalar geliştirmelerini öngören uluslararası bir eğilim ortaya çıkmıştır (Çankaya & Gül, 2016; Moradi vd., 2016; Şişman & Turan, 2003). Bu eğilimin temelinde yerel paydaşların eğitim faaliyetlerine katılımlarının artırılarak güçlendirilmesi, sorumluluklarının artırılması ve yerel olanaklar dikkate alınarak eğitim faaliyetlerinin daha etkili gerçekleştirilmesi gibi beklentiler yer almaktadır (Barrera-Osorio vd., 2009). Böyle bir yönelimle eğitim faaliyetlerinin çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılması, öğrencilerin eğitsel gelişimlerinin daha çok desteklemesi ve akademik performanslarının artırılması hedeflenmektedir (Wohlstetter & Mohrman, 1993). Bu hedefe ulaşma yolunda gerçekleştirilen uygulamalardan biri de okula dayalı yönetim (ODY) yaklaşımıdır (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Okula dayalı yönetim yaklaşımı başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere İngiltere, Kanada, Avusturalya, İsrail gibi ülkelerde ilgi görmekte ve uygulama alanı bulmaktadır (Moradi vd., 2016; Ogawa, 1994). Gelişmekte olan ülkelerde ise bu konuda uygulamalar ve araştırmalar yapılmakla birlikte, bu yönetim biçiminin okullarda uygulanabilirliği zaman zaman tartışılmaktadır. Örneğin, 2001 yılından beri devlet okullarında bu uygulamaya geçen Endonezya'da hâlâ bazı endişeler yaşanmakta, tartışmalar devam etmektedir (Triwiyanto & Juharyanto, 2017). Öte yandan, Charter okulları, okul geliştirme programları, etkili okul hareketleri, geleceğin okulları gibi birçok reformun içeriği incelendiğinde de okula dayalı yönetimin emarelerini görmek mümkündür (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Okula dayalı yönetim yaklaşımı İngiltere, Yeni Zelanda, Avusturalya, Kanada ve Birleşik Devletler gibi birçok ülkede yıllardır uygulandığından kurumsal bir yapıya ulaşmıştır. Bununla birlikte okul ve yönetim kavramlarının temel özellikleri toplumların kültürel dokusuna göre değişim gösterdiğinden, birçok ülkede birbirinden farklı düzeylerde ve farklı nedenlerle uygulanabilmektedir (Caldwell, 2005). Çünkü okula dayalı yönetim sadece yapısal bir tercih değil, aynı zamanda bir paradigma değişikliğidir. Bu paradigma değişiminin, kültürün etkilerinden bağımsız olmadığını göz önüne almak gerekir (Fullan & Watson, 2000). Aslında bu araştırmanın çıkış noktası tam da budur. Türkiye gibi eğitimde merkezi örgütlenmenin öne çıktığı ve okul örgütlenmesinin esnek olmadığı bir ülkede okula dayalı yönetimin uygulanabilirliği irdelenmiş; toplumsal ve kültürel özellikler bağlamında tartışma konusu yapılmıştır.

Toplumların sahip oldukları kültürel özelliklerin toplumdaki yönetim süreçlerini, uygulamalarını ve yöneticilerin örgüt algılarını etkilediği göz önüne alınırsa (Nişancı, 2012; Sargut, 2015; Şişman, 1996), okula dayalı yönetim yaklaşımını ülkemiz yönetsel kültürünün özellikleri doğrultusunda değerlendirmek önemli görülmektedir. Çünkü okula dayalı yönetim yaklaşımının işleyişine odaklanan araştırmaların genellikle okul örgütlerinin faaliyet gösterdiği daha geniş toplumsal bağlamı göz ardı ettiği ve daha çok bu yaklaşımın kendisine odaklandığı ileri sürülmektedir (Ogawa, 1994).

Okula dayalı yönetim ile ilgili ulusal bağlamdaki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda daha çok okula dayalı yönetimin kuramsal boyutu ve Türk eğitim sistemine uygulanabilirliğinin tartışıldığı görülmektedir (Taşar, 2018). Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu



araştırmada okula dayalı yönetim yaklaşımı Türk kültürü bağlamında değerlendirilmiş ve yaklaşımın uygulanmasında rol üstlenecek öğretmenler, okul yöneticileri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, sendika temsilcileri, veliler ve öğrencilerin görüşleri alınarak kapsamlı bir değerlendirmenin yapılması hedeflenmiştir.

Okula dayalı yönetim, 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan, okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği yapma ve işbirliğini geliştirme, âdemi merkezîyetçilik, kendi kendini yönetme, hesap verebilirlik, verimlilik ve yetkilendirme temeline dayanan bir yaklaşımdır (Moradi vd., 2016). Okula dayalı yönetim yaklaşımında okullar yerel yönetimlerin destekleri ile oluşturulacak bir okul bölgesi içinde kendi koşullarına uygun biçimde, kendi personelinden ve yakın çevre potansiyelinden faydalanarak, temel ilkelere merkezi yönetim tarafından benimsenen ölçütlere bağlı olmakla birlikte kendi yönetimini kendileri sağlarlar (Şahin, 2003). Okula dayalı yönetim yaklaşımı; karar sürecine personelin tamamının katılması, bütçe, müfredat, personel ve öğretim konularında özerklik sağlanması, öğretimin zenginleştirilmesi, okulların amaçlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen, veli ve çevre gruplarının katılımının sağlanması gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Aytaç, 1999; Wohlstetter & Mohrman, 1993). Böylece pedagojik uygulamalarda daha yetkin, karar alma süreçlerinde yöneticiler, öğretmenler, veliler ve eğitimle ilgili bazı yerel toplulukların da söz sahibi olduğu daha etkili bir okul amaçlanmaktadır. Buna göre eğitime ilişkin karar süreçleri il ve ilçe düzeyinden okul düzeyine indirgenmektedir (Moradi vd., 2016; Ogawa, 1994; Wohlstetter & Mohrman, 1993). Bu yaklaşım eğitsel etkinliklerde âdemi merkezîyetçi bir anlayış olarak algılanmakla birlikte, her durumda merkezi veya ülkeye göre bölgesel otoritenin temel politikaları korunmaktadır (Fullan & Watson, 2000). Okula dayalı yönetim anlayışını benimseme ve uygulamanın ülkelere göre değişen nedenleri bulunmakla birlikte okulu daha demokratik bir yapı ve işleyişe kavuşturmak, öğretmen ve velileri karar sürecine dâhil etmek, paydaşların ve okula yakın toplumsal çevrenin gereksinimlerine yanıt verebilmek, sistem içindeki bürokrasiyi azaltmak ve eğitim-öğretimde etkinliği sağlamak gibi kazanımların sağlanması amaçlanmaktadır. (Thida & Joy, 2012).

Okula dayalı yönetim yaklaşımının temelinde, öğretimsel ve yönetsel kararlardan en çok etkilenen okul paydaşlarının karar mekanizmalarında söz sahibi olmalarını sağlama inancı vardır (Wall & Rinehart, 1997). Bu inanç, maddi kaynakları kullanma ve önemli kararları alma yetkilerini okula vererek eğitimi geliştirmeyi hedefleyen bir strateji olarak varsayılabileceği gibi (Myers & Stonehill, 1993); sahiplik ve sorumluluk hisseden insanlar tarafından gerçekleştirilen reformist eğitim çabalarının daha etkili ve uzun süreli olacağı varsayımına da dayanmaktadır (Wall & Rinehart, 1997). Ayrıca, geleneksel yetkeci örgüt anlayışına önemli eleştiriler getiren ve eğitim örgütlerinin gevşek yapıları olmalarını öngören çağdaş yaklaşımlar da benzer bir noktayı işaret etmektedir (Açıkgöz, 1999).

Okula dayalı yönetim uygulamalarında farklı modeller söz konusudur. *Toplum Temelli Yönetim*; yetki ve sorumluluğu, okul ve eğitimcilerden ziyade ebeveynlere ve okulla ilişkili topluluklara veren bir modeldir (Noble vd., 1996). Bu uygulama, ebeveynlere hesap verebilme eğilimindedir (Gertler vd., 2007). *Yönetici Kontrollü Yönetim*; okulun karar mekanizmalarının tamamen yönetici ve öğretmenlere bırakıldığı bir modeldir (Noble vd., 1996). Daha fazla hesap verebilirlik sağlamak ve kaynakların etkin kullanımını artırmak amaçlanmıştır (Gertler vd., 2007). *Denge Kontrollü Yönetim*; ana denetim mekanizmasında yönetici, öğretmen ve velilerin yer aldığı bir modeldir (Noble vd., 1996). Yönetimde tüm aktörlerin güçlendirilmesi modelin ana hedefidir (Gertler vd., 2007).

Okula dayalı yönetim modeline ilişkin farklı uygulama biçimleri mevcuttur. *Zayıf uygulamada* sistem eyaletlerde merkezileşmiştir. Okullar özerkliğe sahip değildir. Arjantin ve Şili örnek olarak verilebilir. *Orta uygulamada*, okulların özerklikleri sınırlıdır. Meksika ve Çek Cumhuriyeti örnek olarak gösterilebilir. *Biraz güçlü uygulamada*, yöneticiyi, öğretmenleri ve müfredatı belirlemede okul konseyinin özerkliği vardır. İspanya ve New York örneği verilebilir.



*Güçlü uygulamada*, tüm önemli kaynakların kontrolü okul konyindedir. Yeni Zelanda, Honduras, El Salvador ve Hong Kong'daki uygulamalar bu türdendir. *Çok güçlü uygulamada*, okullar, ebeveynlerin ve toplumun kontrolündedir. Avustralya, İngiltere ve Hollanda örnek olarak verilebilir (Barrera-Osorio vd., 2009; Gertler vd., 2007).

Okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü ve zayıf yanları için şu noktalar öne çıkmaktadır (Myers & Stonehill, 1993; Prash, 1990):

Öğrenciler için daha uygun ve yaratıcı programlar, insan kaynaklarının etkin kullanımı, yerinden ve tüm paydaşların katılımıyla alınan nitelikli kararlar, okula daha yüksek bağlılık, personelde moral, motivasyon ve iletişim artışı, liderlik becerilerinin gelişmesi, okul amaçlarının açıklığı, toplumun güveninin kazanılması, gelişmiş mali hesap verebilirlik, yenilik ve yaratıcılığın desteklenmesi bu yaklaşımın güçlü yönleridir. ODY'in zayıf yönleri ise daha fazla işe karşılık daha az verimlilik (personelin geliri aynı kalırken daha fazla zaman harcamakta, toplumun da işin içine katılmasıyla işyükü artmaktadır), uzmanlaşmanın etkisinin zayıflatılması, geri döndürülemez süreçlerin yaşanma olasılığı, personelin gelişmesine artan ihtiyaç, yeni rollerin ve sorumlulukların karışıklığı, koordinasyon zorlukları, beklenmedik sonuçlar ve okul performansında belirsizlik şeklinde sıralanabilir.

Okula dayalı yönetimle ilgili olarak hem politika yapıcılar hem de eğitimciler için temel bir konu, bu yaklaşımın okulları iyileştirmek için etkili bir strateji olup olmadığıdır. İyi tasarlanmış ve iyi uygulanan bir yaklaşımın başarılı olması muhtemeldir. Geçmişte ODY'in uygulandığı okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili olduğunu savunan araştırmalar mevcut olmakla birlikte, bu yaklaşımın etkisinin olmadığını, hatta olumsuz etkilediğini öne süren araştırmalar da mevcuttur (Briggs & Wohlstetter, 2003; Camminatiello vd., 2012; Hanushek vd., 2011; Joshi, 2018). Örneğin, İspanya, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde ODY'in uygulandığı okullarda beklentiler karşılanırken; Kenya, El Salvador, Brezilya, Meksika gibi ülkelerde bu konuda halâ soru işaretleri vardır (Barrera-Osorio vd., 2009).

Konuya ilişkin araştırma bulgularındaki farklılıklar; ODY'in getirdiği değişimi ve bunun sonuçlarını ölçmedeki zorluklar, okul paydaşlarının çabalarını eşgüdümleme güçlüğü, ulusal ve özellikle de yerel politikaların belirlediği bir ortamda çalışma zorluğu gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir (Briggs & Wohlstetter, 2003). Bununla birlikte okul ve yönetim kavramlarının özellikleri benzer olsa da bu yaklaşımın uygulanma biçimi farklı kültürlerde değişim gösterebilmektedir (Barrera-Osorio vd., 2009; Caldwell, 2005; Gertler vd., 2007). Veliler ile yakın çevrenin eğitim düzeyi, statü ve kültürel sermayelerinin okul personellerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğu dezavantajlı bölgelerde ODY'in etkisinin daha az olduğu ifade edilmektedir (Carr-Hill vd., 2018).

Türkiye'de ise Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı uygulanmamakla birlikte paydaşların yönetim ve karar süreçlerine katılımlarını destekleyen yasal metinler mevcuttur. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde öğretmenler kurulunun görev tanımları yapılmış ve öğretmenlerin katılımı vurgulanmıştır. 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde yer alan 28. Eylem "Eğitim kurumlarının yapılarını demokratik, şeffaf ve katılımcı biçimde geliştirerek öğretmenlerin okul yönetimi süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak" şeklinde açıklanmıştır. Ebeveynlerin katılımı ile ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul-aile birlikleri ve bu birliklerin işleyişi belirtilmektedir. Veliler, okul- aile birliklerinde genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulunda yer alabilmektedirler. Okul- aile birlikleri eğitim etkinliklerinin daha verimli olması amacıyla sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetler gerçekleştirebilmektedirler. 2005 yılında yayınlanan Öğrenci-Okul-Veli sözleşmesi isimli genelgede "öğrenci ve velilerin okulun işleyişine etkin katılımlarını sağlamak... Öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirme sürecine etkin katılımını sağlamak" ibaresiyle bir yol haritası ortaya konulmuştur.

Kültür; bir toplumda öğrenilen, paylaşılan ve aktarılan öğeler bütünüdür (Hofstede, 1980). Toplumı oluşturan bireylerin öğrenip sergilediği, paylaştığı değerler, inançlar, davranış biçimleri ve sembollerin tümü kültürü oluşturmaktadır (Sergiovanni, 2003). Dolayısıyla, Batı kültürlerinde geliştirilen örgüt ve yönetimle ilgili kuram ve uygulamalardan diğer ülkelerin yararlanması sürecinde kültürel bağlamın dikkatle ele alınması gerekmektedir (Şişman, 2014). Bu noktada Hofstede (1980) gibi Sargut (2015) da kültürlerarası farklılaşmaya ve bu olgunun yönetimine dikkat çekerek güç mesafesinin, ortaklaşa davranışın, belirsizlikten kaçınma eğiliminin ve dıştan denetimin Türk kültürünün temel özellikleri olduğunu vurgulamaktadır. Ergun (2004) ise Türk toplumunda devletçiliğin ağır bastığı yönündeki varsayımını, geçmişten gelen özellikleri bağlamında ifade etmektedir.

Örgütler, içerisinde yer aldıkları toplumun temel kültürel varsayımlarından bağımsız olmadıklarından, örgütsel kültürünü toplumsal kültürden tam olarak soyutlamak olanaksızdır. Bu bakımdan, örgütsel bir uygulama olan ODY yaklaşımını toplumsal kültürümüzün kendi dinamikleri açısından değerlendirmek gerekmektedir. Bu araştırmada okula dayalı yönetim yaklaşımını irdeleme çabası, böyle bir anlayış düzleminde ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında paydaş görüşleri eşliğinde okula dayalı yönetim yaklaşımının toplumumuzun yapısal ve kültürel özellikleri doğrultusunda ne ölçüde uygulanabilir olduğunu araştırma bulguları zemininde değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okula dayalı yönetim yaklaşımı öğrenci başarısı açısından nasıl değerlendirilebilir?
2. Okula dayalı yönetim yaklaşımı paydaşların okul yönetimine katılması bağlamında nasıl değerlendirilebilir?
3. Okula dayalı yönetim yaklaşımı okul bütçesi açısından nasıl değerlendirilebilir?
4. Okula dayalı yönetim yaklaşımı insan ilişkileri bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

Buraya kadar okula dayalı yönetim yaklaşımı ve Türk kültürü perspektifinde bir giriş yapılmış, kavramsal çerçeveye değinilmiş, araştırmacının amacı ve problem cümlelerine yer verilmiştir. Bundan sonra araştırmacının tasarımı, katılımcıları, veri toplama süreçleri, elde edilen bulgular, bulgular ışığında tartışma ve ulaşılan sonuçlara yer verilecektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu desende, katılımcıların fenomeni-olguyu- nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, fenomen hakkında ne hissettiklerine odaklanılarak derinlemesine bir anlayışın kazanılması amaçlanır (Patton, 2014). Bu desen, günlük hayatta karşılaşılan, tamamen yabancı olunmamakla birlikte detaylı bir anlayışa sahip olunmayan fenomenlere yönelik uygun bir araştırma zemini oluşturur. Temel amaç katılımcı grubun deneyimlerinin, algılarının ve tutumlarının kendi bakış açılarıyla aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada ODY yaklaşımının katılımcıların görüşleri doğrultusunda Türk kültürünün özellikleri eşliğinde değerlendirilmesi bu desenin benimsenmesinde belirleyici olmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme seçimindeki temel ilke, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için problem durumuna uygun, bilgi açısından zengin katılımcılar seçebilmektir (Patton, 2014). Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi tercih edilmiştir. Bu teknikte amaç, oluşturulan

örneklemede probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcılara ait özellikler ve görüşme süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Görüşme Süresi (dakika)
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticisi (1)	Kadın	43	Yüksek Lisans	37
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticisi (2)	Erkek	51	Lisans	40
İlkokul Müdürü	Kadın	35	Yüksek Lisans	38
Ortaokul Müdürü	Erkek	38	Lisans	36
Lise Müdürü	Erkek	43	Yüksek Lisans	36
İlkokul Öğretmeni	Kadın	44	Lisans	36
Ortaokul Öğretmeni	Erkek	38	Yüksek Lisans	33
Lise Öğretmeni	Kadın	28	Yüksek Lisans	34
Sendika Temsilcisi (1)	Erkek	41	Yüksek Lisans	39
Sendika Temsilcisi (2)	Erkek	44	Lisans	42
İlkokulda Öğrencisi Olan Veli	Kadın	37	Lisans	32
Ortaokulda Öğrencisi Olan Veli	Erkek	48	Lise	27
Lisede Öğrencisi Olan Veli	Erkek	42	Lisans	27
Ortaokul Öğrencisi	Kadın	14	Ortaokul(devam ediyor)	23
Lise Öğrencisi	Erkek	15	Lise (devam ediyor)	24

Tablo 1’de, 15 kişiden oluşan katılımcı grubunun İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, okul müdürleri, öğretmenler, sendika temsilcileri, veliler ve öğrencilerden oluştuğu, 6’sının kadın 9’unun erkek olduğu, yaş ortalamalarının 14 ile 51 arasında değiştiği, öğrenim durumlarının daha çok lisans ve yüksek lisans olduğu görülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sürelerinin 23 ile 42 dakika arasında değiştiği, yaklaşık 34 dakika sürdüğü görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme yaklaşımı, görüşmede sorulacak soruların önceden hazırlanarak katılımcılarla araştırmanın temel noktalarının görüşülmesini ve araştırma probleminden sapmayan bir iletişim akışını sağlar (Patton, 2014). Görüşme formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi bazı kişisel özelliklerinin yanında okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrenci başarısı, okul yönetimine katılma, okulun bütçesi ve insan ilişkileri açılarından değerlendirebilecekleri dört soru yer almaktadır. Sorular hazırlanırken okula dayalı yönetim yaklaşımının öne çıkan özellikleri göz önüne alınmıştır. Ardından 2 Eğitim Yönetimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formu hazır hale getirilerek pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 2 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu iki öğretmenin de okula dayalı yönetim yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle asıl uygulamalar öncesinde görüşme formuna okula dayalı yönetim yaklaşımını özetleyen bir senaryo yazılarak katılımcıların yaklaşımın özellikleri hakkında bilgi edinmeleri ve zihinlerindeki soru işaretlerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri ve sendika temsilcileri ile randevu alınarak makamlarında görüşülmüştür. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ise okulda, uygun oldukları bir zaman diliminde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak bir zamanda görüşülmüştür.

Görüşmelerde katılımcıların görüşleri özenle not edilerek kaydedilmiştir. Görüşmeler

esnasında nitel araştırmaların doğası gereği sıcak ve güçlü bir iletişim kurulmasına özen gösterilmiş; olabildiğince derinlemesine veri toplanmasına çalışılmıştır.

### Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alıp temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek üzere indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014). İçerik analizinde yapılan işlemler birbirine benzeyen verileri belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde toplamak, düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada içerik analizinin ilk aşaması olarak kodlama yapılmıştır. Bu aşamada veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün ne ifade ettiği tespit edilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İkinci aşamada verilerle ilişkili ve kodları belirli gruplarda toplayabilen temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada veriler, bu kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular, araştırma konusunun bütünlüğü içerisinde ve ilgili literatür eşliğinde tartışılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma bulgularının doğruluğunu değerlendirme çabaları olarak kabul edilip, en sağlıklı şekilde araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanabilir (Creswell, 2016). Araştırma alanına yakınlık, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, bulguların teyit edilmesi için alana tekrar gitme, ek bilgi toplama olanağı gibi hususlar nitel araştırmalarda geçerliği arttırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın geçerliğinin güçlendirilmesi noktasında her görüşme için katılımcılar bilgilendirilmiş, katılımcı grubu gönüllü olarak katılmak isteyenlerden oluşturulmuş ve katılımcılarda olabildiğince çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular düzenlendikten sonra katılımcı teyidi için üç katılımcı ile tekrar kısa görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bulguların kendi görüşlerini yansıttığını belirtmişlerdir.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik ise farklı şekillerde açıklanmakla birlikte daha çok birden fazla kodlayıcının veri setlerine yönelik cevaplarındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir (Creswell, 2016). Burada sürecin kontrolünden ziyade sürecin aşamalarının daha belirgin hale getirilmesi hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda görüşme süreçlerinde tarafsız ve empatik olmaya özen gösterilmiştir. Kod ve temalar oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, gelen öneriler doğrultusunda ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Ham veriler başkalarının inceleyebileceği şekilde muhafaza edilmiştir.

## BULGULAR

Bu araştırmada Türk toplumunun yapısal ve kültürel özellikleri doğrultusunda okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulanabilirliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılara ilk olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrenci başarısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2'de öğrenci başarısına ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalar kapsamındaki kodlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğrenci Başarısına İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	Öğretmen (f)	Çevre (f)
Olumlu Kodlar	Mesleki Gelişim(4)	Paydaşlar(2)
	Rekabet(2)	Sosyo-Kültürel Çevre(1)
	Liderlik(1)	
	Fedakârlık(1)	
Olumsuz Kodlar	Hazır Olma(1)	
	İş Güvencesizliği(1)	Paydaşlar(1)
	İlişkiler(1)	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci başarısına ilişkin öğretmen ve çevre temaları oluşturulmuştur. Öğretmen teması altında olumlu anlamda mesleki gelişim, rekabet, liderlik, fedakârlık ve hazır olma kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise iş güvencesizliği ve ilişkiler kodları oluşturulmuştur. Çevre teması altında ise olumlu anlamda paydaşlar ve sosyo-kültürel çevre kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda paydaşlar kodu oluşturulmuştur.

Öğrenci başarısına yönelik bazı katılımcıların görüşlerine, oluşturulan temalar çerçevesinde yer verilecek olunursa; yüksek lisans yapmış ortaokul öğretmeni: *"bu sistemin öğrenci başarısına odaklandığını söyleyebilirim, öğrencinin başarısı ve memnuniyeti için her türlü fedakârlık yapılır, okul daha bağımsız olduğundan her türlü gereksiz bilgiden veya etkinlikten kaçınılacaktır"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Çocuğu ilkokula devam eden anne: *"öğretmenlerin mesleki gelişimi artar, bu çocuğun başarısını olumlu etkileyebilir, ayrıca okulun yakın çevresinin özellikleri ve beklentileri dikkate alınacağından öğrencinin başarısı artabilir"* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öte yandan bir eğitim sendikasının yönetim kurulu üyesi ve öğretmen kökenli katılımcı: *"öğretmenlerin iş güvencesizliğinin oluşması pek sağlıklı olmaz, bu kısım bizin toplum yapısına uymaz" derken; 43 yaşındaki lise müdürü ise "öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasındaki ilişkiler farklılaşabilir, bunun olumlu ve olumsuz etkileri olabilir, akademik performansı daha iyi olan okullar olumlu etkilenirken, akademik performansı daha düşük düzeyde olan okullar olumsuz etkilenebilir"* şeklinde olumsuz yönü ağır basan bir görüş ileri sürmüştür.

Bu bulgular göz önüne alındığında öğrenci başarısına etkileri bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artabileceği, rekabetin başarıyı getirebileceği, paydaşların birikimlerinden yararlanılabileceği gibi olumlu kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin iş güvencelerinin olmayacağı, ilişkilerin öğrenci başarısını olumsuz etkileyebileceği gibi olumsuz kodlar dikkat çekmektedir.

Araştırmada katılımcılara ikinci olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını paydaşların okul yönetimine katılması bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te paydaşların yönetime katılmasına ilişkin oluşturulan temalar ve kodlar yer almaktadır.

**Tablo 3.** Paydaşların Yönetime Katılmasına İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	<b>Aktif Katılım (f)</b>	<b>Görev (f)</b>	<b>İnsan Özellikleri (f)</b>
Olumlu Kodlar	Fikir Alışverişi(8)	Eşit Yetki(2)	İlgi(1)
	İletişim(4)	İş Yüğü(1)	Sahiplenme(1)
	Aktiflik(3)		Fedakârlık(1)
	Katılımcılık(3)		Üretkenlik(1)
	Dikkate Alınma(2)		
	Sorumluluğun		
	Paylaşılması(2)		
Olumsuz Kodlar	Yönetim Süreci(2)		
	Farkındalık(1)		
	Çok Başlılık(3)	Zaman(2)	Paydaşlar(2)
	Karar Alamama(3)	İş Yüğü(1)	Sendikal Durum(1)
	Kargaşa(3)		
	Artan Sorumluluk(1)		

Tablo 3’te görüldüğü gibi paydaşların yönetime katılmasına ilişkin aktif katılım, görev ve insan özellikleri temaları oluşturulmuştur. Aktif katılım teması altında olumlu anlamda fikir alışverişi, iletişim, aktiflik, katılımcılık, dikkate alınma, sorumluluğun paylaşılması, yönetim süreci

ve farkındalık kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise çok başlılık, karar alamama, kargaşa ve artan sorumluluk kodları oluşturulmuştur. Paydaşların yönetime katılmasına ilişkin görev teması altında olumlu anlamda eşit yetki ve iş yükü kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise zaman ve iş yükü kodları yer almaktadır. Paydaşların yönetime katılmasına ilişkin insan özellikleri teması altında olumlu anlamda ilgi, sahiplenme, fedakârlık ve üretkenlik; olumsuz anlamda ise paydaşların niteliği ve sendikal durum kodları oluşturulmuştur.

Paydaşların yönetime katılmasına yönelik bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: 17 yaşındaki lise öğrencisi: *"bu durumda paydaşlar okulu sahiplenebilir, paydaşların görüşlerinin dikkate alınması onların değerli görüşmelerini sağlayabilir ve katkılarını arttırabilir"* görüşündedir.

Çocuğu ortaokula giden 48 yaşındaki baba: *"mevcut sistemde çocuğumuzun okuldaki yaşantısı üzerinde fazla söz sahibi olduğumuz söylenemez. Böyle bir sistemde işin içinde yetkili olarak bulunmak daha etkili olabilir. Dolayısıyla yönetimde görüşlerimin alınmasının olumsuz bir durum yaratacağını zannetmiyorum"* demiştir.

20 yıllık mesleki deneyimi bulunan lise müdürü de *"velinin yönetime katılması kendini değerli hissetmesini sağlayabilir, kendi çocuğunun geleceği için yönetime fikir sunma, teklif önerme olanağı sağlar. Öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürü arasında daha yakın ilişkiler kurulabilir"* şeklinde görüş belirtmiştir.

14 yaşındaki ortaokul öğrencisi: *"herkesin katılımının olması bir anlamda iyi ama çok başlılık, kargaşa ve kararların geç alınması gibi durumlara da neden olabilir"* şeklinde konuya biraz endişeli yaklaşmıştır.

51 yaşındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi: *"paydaş katılımında paydaşların eğitim durumu, kültürel altyapısı belirleyici olabilir; bu olumlu da etkileyebilir, olumsuz da. Ayrıca tüm paydaşlar için iş yükü ve ekstra zaman ayrılması gereken bir durum oluşturabilir"* şeklinde paydaşların özelliklerine değinen görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 3'teki bulgular göz önüne alındığında fikir alışverişi ve iletişimin artacağı, paydaşların daha aktif olacağı yönünde olumlu kodların yanında çok başlılık, kargaşa ve karar alamama gibi olumsuz kodların öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmada katılımcılara üçüncü olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını okul bütçesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'te okul bütçesine ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalara dayalı kodlar yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okul Bütçesine İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	Kaynakların Kullanımı (f)	Bütçe (f)	Paydaş (f)
Olumlu Kodlar	Verimlilik(7) Tasarruf(6) Öğrenci Harcamaları(3) Yeni Kaynaklar(2) Tutarlılık(1)	Şeffaflık(6) Dengeli Bütçe(4) Planlama(2) Hesap Verebilirlik(2)	Veli Katkısı(4)
Olumsuz Kodlar		Adaletsiz Dağılım(2)	Uzman Paydaş Yetersizliği (3) İstekler(2)

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul bütçesine ilişkin kaynakların kullanımı, bütçe ve paydaş temaları oluşturulmuştur. Kaynakların kullanımı teması altında olumlu anlamda verimlilik, tasarruf, öğrenci harcamaları, yeni kaynaklar ve tutarlılık kodları oluşturulmuştur. Bütçe teması altında olumlu anlamda şeffaflık, dengeli bütçe, planlama ve hesap verebilirlik kodları; olumsuz



anlamda ise adaletsiz dağılım kodu oluşturulmuştur. Paydaş teması altında olumlu olarak veli katkısı; olumsuz olarak da uzman paydaş yetersizliği ve istekler kodları yer almaktadır.

Okul bütçesine yönelik oluşturulan temalar çerçevesinde bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Çalışma grubunda yer alan ortaokul müdürü: *"harcamalar daha yerinde ve dengeli yapılır, israf azalır, ayrıca yeni kaynaklar yaratma çabası oluşabilir"* şeklinde olumlu görüş belirtmiştir.

Yüksek lisans yapmış İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan yönetici: *"bütçe işleri hassas bir konudur, bu işler için uzman bir ekip oluşturulmalıdır, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri öne çıkar"* demiştir.

Bir sendika temsilcisi: *"kararlar birlikte alınacağı için ekonomik açıdan daha verimli çalışmalar yapılabilir, harcamalarda daha tutumlu ve özenli davranılır, israf yapılmaz, ayrıca toplum da mali konularda okulun durumu hakkında bilgi sahibi olur"* ifadelerini kullanmıştır.

Diğer bir katılımcı olan lise müdürü: *"daha dengeli harcamalar yapılabilir, hesap verebilir ve şeffaf yönetimler oluşabilir; bu durum velilerin okula desteğini de arttırabilir"* görüşündedir.

Yüksek lisans yapmış 41 yaşındaki sendika temsilcisi ise *"dezavantajlı okulların veli ve yakın çevrenin desteğini alması güç olabilir; kaynakların dağılımında adaletsizliğe de neden olabilir"* şeklinde bir söylem ileri sürmüştür.

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde mali anlamda verimliliğin ve tasarrufun artacağı, şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanabileceği, velilerin katkısı artabileceği gibi olumlu kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında maddi konularda adaletsiz dağılım, taleplerin artabileceği gibi olumsuz kodlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada katılımcılara son olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını insan ilişkileri bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5'te insan ilişkilerine yönelik oluşturulan temalar ve kodlar yer almaktadır.

**Tablo 5. İnsan İlişkilerine Yönelik Oluşturulan Temalar ve Kodlar**

	<b>İklim (f)</b>	<b>Görev (f)</b>	<b>Nitelik (f)</b>
Olumlu Kodlar	İletişim(10)	Görüş Birliği(3) Katkı(2) Hesap Verebilirlik(1)	Nitelikli Paydaş Yetersizliği(3) Rehavet(1)
	Kendini İfade Etme(3)		
	Etkililik(1)		
	Dürüstlük(1)		
	Empati(1)		
	Bağlılık(1)		
	Mutluluk(1)		
Farkındalık(1)			
Olumsuz Kodlar	İlişkiler(4)	Yavaşlama(4)	
	Tartışma(3)	Koordinasyon(2)	
	Gruplaşma(1)	Yanılma(1)	
	Beklentiler(1)	Farklılıklar(1)	

Tablo 5'te görüldüğü gibi insan ilişkilerine yönelik iklim, görev ve nitelik temaları oluşturulmuştur. İklim teması altında olumlu anlamda iletişim, kendini ifade etme, etkililik, dürüstlük, empati, bağlılık, mutluluk ve farkındalık kodları; olumsuz anlamda ise ilişkiler, tartışma, gruplaşma ve beklentiler kodları oluşturulmuştur. Görev teması altında görüş birliği, katkı ve hesap verebilirlik şeklinde olumlu kodlar; yavaşlama, koordinasyon, yanılma ve farklılıklar şeklinde olumsuz kodlar bulunmaktadır. Olumsuz anlamda nitelik teması altında

nitelikli paydaş yetersizliği ve rehabet kodları oluşturulmuştur.

İnsan ilişkilerine yönelik oluşturulan temalar çerçevesinde bazı katılımcıların görüşleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

51 yaşındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi: *"sistemin en önemli yanı insan ilişkileri açısından; velilerin işin içinde olması mevcut durumda yaşanan sıkıntıları ortadan kaldıracaktır. Tartışma ve anlaşmazlıklardan ziyade amaç çocukların başarısı olduğundan görüş birliği sağlanır, ilişkiler gelişir, iletişim artar"* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ortaokul müdürü olan 38 yaşındaki katılımcı: *"bütün paydaşlar arasında iletişim artar, paydaşlar birbirini dinler ve daha iyi anlayabilirler. Herkes diğer paydaşların pozisyonuna göre de durum değerlendirmesini görür; bu sistemin olumlu tarafıdır. Olumsuz olarak ise bazen anlaşmazlıklar, kırgınlıklar yaşanabilir; bu sıkıntıların kalıcı olması halinde herkes bu durumdan olumsuz etkilenir"* görüşüne sahiptir.

Kadın lise öğretmeni (28 yaşında): *"herkesin yönetimde söz sahibi olmasının olumlu yanları olabilir; ancak kararlar alınamaz, işler yavaşlar, kargaşa oluşabilir. İlişkilerin artması olumlu olabilir, ancak olumsuz etkileri de göz ardı edilmemelidir"* diyerek ODY yaklaşımının olumlu ve olumsuz yönlerine değinmiştir.

Yüksek lisans yapmış ve 16 yıl deneyimi olan ortaokul öğretmeni ise *"bu durumda, velilerin sosyo-kültürel altyapıları da etkili olabilir; okullar arası fark daha da açılabilir"* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tablo 5'teki bulgular insan ilişkileri bağlamında iletişimin ve işbirliğinin artacağı yönünde kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında sağlıksız ilişkiler, tartışmalar, işleyişte yavaşlama, paydaşların nitelik sorunları gibi olumsuz kodlar da dikkat çekmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel bileşen ve varsayımlarını Türk toplumunun kültürel özellikleri doğrultusunda ulaşılan bulgular zemininde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bölümde araştırmanın problem cümleleri ve araştırma bulguları eşliğinde ilgili literatür de dikkate alınarak tartışma yapılmış, araştırmada ulaşılan genel sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

### 1. Okula Dayalı Yönetim ve Öğrenci Başarısı

Araştırmanın birinci sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulda öğrenci başarısının bu durumdan nasıl etkileneceğini öngörmektedir. Bu soru kapsamında öğretmen ve çevre temaları oluşturulmuştur. Öğretmen temasına ait kodların daha çok olumlu olduğu (mesleki yeterliliğin, fedakârlığın, sorumluluk ve aidiyetin artacağı) dikkati çekmektedir. Bu durumun da öğrenci başarısına yansıtılabileceği varsayılmaktadır. Bu bulguların okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü yönleri arasında sayıldığı (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Joshi, 2018; Moradi vd., 2016; Myers & Stonehill, 1993; Prasch, 1990) göz önüne alınırsa olumlu olarak değerlendirilebilir. Olumsuz olarak da iş güvencesizliği ile ilgili endişeler öne çıkmaktadır.

Okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü olarak uygulandığı ülkelerde öğretmen istihdamında daha fazla özerklik olduğu bilinmektedir. Zayıf uygulamalarda ise öğretmen istihdamı merkezi otoritenin kontrolindedir (Gertler vd., 2007). Türkiye'deki uygulamalarda kadrolu öğretmenliğin yanında sözleşmeli öğretmenlik veya ücretli öğretmenlik gibi istihdam modelleri de mevcuttur. Ancak Türk toplumunun geçmişten gelen kültürel özelliklerinin

bireyleştiren değil, toplumsallaştıran ve kamulaştıran bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Ergun, 2004). Bu yönüyle de Hofstede (1980)'in 76 ülkeden toplanan verilerle gerçekleştirdiği geniş kapsamlı araştırmasında "belirsizlikten kaçınma" eğiliminin fazla olduğu kültürler arasında yer almaktadır. Buna göre Türkiye'de istihdam modeli olarak daha çok devlet yapısında yer alan, daha garantili işlerin tercih edildiği; ODY yaklaşımının istihdamda özerklik ile ilgili varsayımlarının ülkemizin kültürel dokusuyla pek de örtüşmediği ileri sürülebilir.

Çevre temasına ait kodlar analiz edildiğinde paydaşların yönetimde olmasının öğrenci başarısına olumlu katkılar yapabileceği ifade edilebilir. Çünkü, paydaşların eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif olarak yer almalarının öğrenci başarısını arttıracak ODY'in en önemli ön kabullerinden biridir (Barrera-Osorio vd., 2009; Noble vd., 1996; Patrinos & Ruth, 2007). Ancak ODY ve öğrenci başarısı ilişkisine değinen araştırmalar incelendiğinde tutarlı bulguların elde edildiğini söylemek güçtür. Bazı araştırmalar (özellikle gelişmiş ülkelerde) ODY uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini (Camminatiello vd., 2012; Hanushek vd., 2011); bazıları ise herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını, hatta bazen (genelde gelişmemiş ülkelerde) olumsuz etkilediğini (Joshi, 2018; Hanushek vd., 2011) bulgulamıştır. Bu araştırmanın katılımcıları da ODY'in öğrenci başarısına hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın öğrenci başarısına ilişkin bulguları, diğer araştırmaların bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Bu noktada ODY ve öğrenci başarısı ilişkisinin tartışmalı bir alan olarak halâ güncelliğini koruduğu ileri sürülebilir (Caldwell, 2016; Peterson, 1991).

## 2. Okula Dayalı Yönetim ve Paydaşların Yönetime Katılması

Araştırmanın ikinci sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulda paydaşların yönetime katılmasının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu soru kapsamında aktif katılım, görev ve insan özellikleri temaları oluşturulmuştur. Aktif katılım teması ve bu temaya ait kodlar analiz edildiğinde birçok katılımcının; paydaşların yönetime katılmasının olumlu sonuçlarının olabileceği, bu durumda iletişimin artacağı, paydaşların aktif olacağı ve herkesin katılımıyla etkili bir yönetimin gerçekleştirilebileceği öngörüsünü taşıdığı anlaşılmaktadır. Buna karşın kimi katılımcılarda ise paydaşların yönetime katılmasıyla çok başlılık olabileceği, karar alma süreçlerinin yavaşlayabileceği ve okulda kaotik durumların yaşanabileceği kaygısı vardır. Katılımcıların görev teması ve kodlarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, yetkinin devredilmesinin ve iş yükünün paylaşılmasının olumlu; ortaya çıkabilecek zaman baskısı ve ekstra iş yükünün ise olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir.

İnsan özellikleri tema ve kodları kapsamındaki olumlu katılımcı görüşleri, yönetimde yer almaları halinde öğrencilerin okulu sahiplenecekleri, ilgilerinin artacağı ve daha üretken olacakları yönündedir. Ancak katılımcılar, yönetimdeki paydaşların eğitim durumlarının ve katkılarının yeterli düzeyde olmaması halinde okulda sorunların yaşanabileceği ve sendikal aidyetlerin öğretmenler arasında ayırma neden olabileceği kaygısını taşımaktadırlar.

ODY yaklaşımının temelinde yer alan varsayımlardan biri, okuldaki çalışmalarda ve karar süreçlerinde tüm paydaşların yer almasının okulun eğitim-öğretim etkinliklerini geliştireceği yönündedir (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Fullan & Watson, 2000; Güçlü, 2000). Okula dayalı yönetimin başarıyla uygulandığı okullarda genel olarak güç dağıtılmış olup, paydaşların işbirliğine dayalı bir güven ortamında aktif olarak eğitsel faaliyetlerde yer almaları sağlanmıştır. Alınan kararlar üzerinde etkisi fazla olan bu paydaşların aidyetleri ve kararlara uyma eğilimleri de fazladır (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Joshi, 2018; Moradi vd., 2016). Bununla birlikte özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki uygulamalarda paydaşların katılım düzeylerinin çok düşük olduğu ve bunun da ODY için en büyük sorunu oluşturduğu belirtilmektedir (Hermino, 2016; Triwiyanto & Juharyanto, 2017).



Araştırmanın kavramsal çerçevesinde değinilen Türkiye'deki yasal metinlerde paydaşların yönetime katılmalarının teşvik edilmesi yönünde çabaların olduğunu, bu amaçla öğretmen ve velilerin kurul, komisyon ve birlikler aracılığıyla okul yönetimine katılabildiklerini söylemek mümkündür (Çuhadar, 2020). Bu durum daha demokratik yönetim, katılımcılık, yönetişim gibi kavramlarla da ilişkilendirilebilir. Ancak paydaşların katılımlarına yönelik çabaların uygulamada ne kadar karşılık bulduğu, tartışmaya açık bir konudur. Çünkü Türk kültüründe gelenekselleşmiş kural ve prosedürlerin yönetsel davranış biçimleri üzerindeki etkisi yadsınmaz (Nişancı, 2012; Yüksel, 1989). Türkiye'deki araştırma ve uygulamalar, paydaşların aktif bir şekilde yönetim faaliyetlerine katılma, sorumluluk üstlenme, inisiyatif alma, sorgulama gibi tutum ve davranışları sergileme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir (Sobacı, 2007). Türk kültürüne göre yönetim süreçlerinde daha çok yöneticilerin önderlik yapmalarını beklenmektedir. Bu durum güç mesafesi ile de ilişkilendirilebilir. Hofstede (1980)'nin araştırmasındaki bulgulara göre Türk kültürü, güç mesafesinin fazla olduğu kültürler arasında yer almaktadır. Güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde merkezileşme eğilimi yoğunlaşmakta ve astlara danışma, onların yönetime katılımlarını sağlama düzeyi azalmaktadır (Sargut, 2015). Çünkü bu kültürlerde yönetenler gücü kimseyle paylaşmayı, yönetilenler de sorumluluk almayı istemezler (Baltaş, 2010). Dolayısıyla katılımcı yönetim anlayışı pek benimsenmediği için böyle kültürel yapılarda ODY uygulamalarına da çoğu kez rastlanılmaz.

### 3. Okula Dayalı Yönetim ve Okul Bütçesi

Araştırmanın üçüncü sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulu bütçesi açısından değerlendirmeyi içermektedir. Bu soru kapsamında kaynakların kullanımı, bütçe ve paydaş temaları oluşturulmuştur. Kaynakların kullanımı teması açısından katılımcılar, kaynakların daha verimli kullanılacağı, israfın azalacağı, harcamaların daha çok öğrenciler için yapılacağı ve yeni kaynaklar yaratılabileceği gibi olumlu görüşlere sahiptirler. Bütçe teması ve bu temaya ait kodlar analiz edildiğinde katılımcıların, bütçenin daha şeffaf olacağı, dengeli bütçeler hazırlanacağı, belirli bir planlamanın yapılacağı ve hesap verebilirliğin uygulanacağı gibi olumlu görüşler yanında, bazı adaletsizliklerin yaşanabileceği gibi olumsuz görüşlere de sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Paydaş teması ve kodları kapsamındaki katılımcı görüşleri, yönetimde muhasebe konusunda uzman kişilerin yer almaları halinde velilerin katkılarının artacağı ve daha olumlu sonuçlar alınabileceği yönündedir. Ancak katılımcılar, yönetimde muhasebe konusunda uzman kişilerin bulunmaması hâlinde velilerin farklı istemlerinin sorun yaratabileceği kaygısını da taşımaktadırlar.

Bütçe ve finansman konuları ODY'in ana bileşenleri arasında yer almaktadır; çünkü kaynakları yönetmedeki bağımsızlık ve yeni kaynak yaratmanın eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracığı varsayılmaktadır (Barrera-Osorio vd., 2009; Fullan & Watson, 2000; Lazwardi, 2018). Paydaşların mali süreçlerin planlanmasında, yönetiminde ve denetiminde yer almaları; hesap verebilirlik, şeffaflık, güven ve aidiyet açısından okulu olumlu etkileyebilmektedir (Nir, 2002; Triwiyanto & Juharyanto, 2017). Yaklaşımın güçlü olarak uygulandığı yerlerde okullara mali özerklik verilirken, özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu konudaki merkezi uygulamalar devam etmektedir (Joshi, 2018; Moradi vd., 2016).

2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesindeki hedefler arasında "Eğitimin niteliğinin artırılması ve okullarda planlı yönetim anlayışının yerleşmesi amacıyla bütçe ile plan bağına kuran verimli bir finansman modeline geçilecektir" ifadesi yer almaktadır. Yasal metinlerde böyle bir maddenin yer alması önemli görülmele birlikte yeterli değildir. Zaten katılımcıların bu konudaki görüşlerinde verimlilik kadar israf ve adaletsizlik gibi kaygılar da ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu, okulun mali özerkliğe sahip olması noktasında katılımcıların pek de istekli

olmadıklarını, hatta endişeli olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcıların ODY yaklaşımının bu boyutuna ilişkin bir güven sorunu algıladıkları varsayılabilir. Oysa güven, toplumsal ve örgütsel yapılar için oldukça önemli bir kültürel değer olarak vurgulanmaktadır ama Hofstede (1980)'nin araştırmasında Türkiye düşük güven toplumları arasında yer almaktadır. Düşük güven toplumlarında ekonomik örgütlenme biçimleri zayıflamış, bireylerin hem birbirine, hem yönetime ve hem de üstlerin astlara olan güvenleri azalmıştır. Bu durumda merkezleşme daha da belirginleşmekte, yerinden yönetimden söz etmek olanaksız hale gelmektedir (Sargut, 2015).

#### 4. Okula Dayalı Yönetim ve İnsan İlişkileri

Araştırmanın dördüncü sorusu, ODY yaklaşımının uygulandığı bir okulu insan ilişkileri açısından değerlendirmeyi içermektedir. Bu soru kapsamında iklim, görev ve nitelik temaları oluşturulmuştur. İklim temasının nitel analizinden elde edilen en önemli olumlu bulgu, iletişimin artması; olumsuz bulgu ise bunun yaratacağı iletişim bozukluğu, tartışma ve klikleşme öngörüsüdür.

Katılımcıların görev teması ve kodlarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, fikir alışverişine dayalı işbirliğinin olumlu; karar alma süreçlerinin yavaşlaması ve eşgüdümün azalmasının ise olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle veliler arasındaki ilişkilerin okula bağlılığı ve bilgi akışını artırması, güven duygusunu güçlendirmek açısından oldukça önemlidir (Güçlü, 2000).

Nitelik tema ve kodları kapsamındaki katılımcı görüşleri olumsuz bir içerik taşımaktadır. Çünkü katılımcılar; eğitim düzeyi, toplumsal statü ve kültürel sermaye açılarından velilerin gerekli donanıma sahip olmadıkça ODY uygulamaları için nitelik sorunu yaşanabileceğini belirtmektedirler. Anılan niteliksel özellikler bakımından okul işgörenlerinin gerisinde kalan velilerin, ODY yaklaşımının öngördüğü etkililiği sağlama rolünde sınırlı kalabilecekleri vurgulanmaktadır (Carr-Hill vd., 2018).

Hawthorne araştırmasının bulgularına dayanan ve yönetim biliminde bir çığır açan "insan ilişkileri kuramı", insanı önceleyen bir örgütsel yaklaşımı, ürünü önceleyen bir örgütsel yaklaşımdan yeğ tutmaktadır (Aydın, 2014). Böyle bir kuramsal temele, Türk toplumunun ilişki yönelimli kültürel dokusu da eklenildiğinde hem sosyal ve hem de örgütsel düzlemde insan yoğunluklu bir oluşum meydana gelmektedir. İnsana ve insanlar arası ilişkilere verilen önem, halden anlamak, sıcak davranmak, nezaket, sadakat gibi özelliklerin ön plana çıkması nedeniyle dışil kültüre dayalı olan Türk kültürünün (Sargut, 2015) bu özelliklerinden genelde yönetim alanında, özeldede ODY yaklaşımını uygulamada daha çok yararlanmak gerekmektedir.

Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, okula dayalı yönetim yaklaşımını Batı ülkelerinde uygulandığı şekliyle günümüz Türkiye'sinde uygulamanın pek de olanaklı görülmediği belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle örgütsel ortamdan ve izleyenlerden çok lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışil özelliklere yakın duran, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün örgütsel yapı ve işleyiş süreçlerine izdüşümünü görmek doğaldır. Bu saptamayla birlikte, demokratik ve çağdaş toplum yapısını oluşturmada ve geleceğe taşımada okullara ve onların sağlayacağı insan yetiştirme düzenine olan gereksinimin giderek arttığı da gözden uzak tutulmamalıdır.

Bu çalışmanın bulguları hem uygulamacılara, hem de araştırmacılara ışık tutucu niteliktedir. Okulu geliştirmekten sorumlu olan uygulamacıların okul geliştirme ve etkili okul bilinci kazanmalarını sağlayacak ulusal ve yerel olanaklar (siyasi, ekonomik, pedagojik, teknolojik, yönetsel vb içerikli) işe koşulmalıdır. ODY ile toplumsal ve örgütsel kültür arasındaki ilişkiyi daha geniş ölçekte ele alan, bu ilişkinin akademik başarıya, sosyal ve kültürel sermayeye olan etkilerini irdeleyen araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1999). Okula dayalı yönetim ve öğretmen rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(10)*,378-381.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (11. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (1999). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar-Okul merkezli yönetim*. Nobel.
- Baltaş, A. (2010). *Türk kültüründe yönetmek: Yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak* (12. Basım). Remzi Kitabevi.
- Barrera-Osorio, F., Fasih,T., Patrinos, H.A. & Santibanez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools, the theory and evidence on school-based management*. The World Bank.
- Briggs, K. L. & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement, 14(3)*, 351-372.
- Caldwell, B. J. (2016) Impact of school autonomy on student achievement: Cases from Australia. *International Journal of Educational Management 30(7)*,1171–1187.
- Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. The International Academy of Education and The International Institute for Educational Planning.
- Camminatiello, I., Paletta, A. & Speziale, M. T. (2012). The effects of school-based management and standards-based accountability on student achievement: Evidence from PISA2006. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis, 5(3)*, 381-386.
- Carr-Hill, R., Rolleston, C., Schendel, R., & Waddington, H. (2018). The effectiveness of school-based decision making in improving educational outcomes: A systematic review. *Journal of Development Effectiveness, 10(1)*, 61-94.
- Creswell, J. (2017). Karma yöntemler (4. Baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), G. Hacıömeroğlu (Çev.). *Nitel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (ss. 215-239). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Siyasal.
- Çankaya, İ., Gün, C., & Koleji, U. K. (2016). Okul merkezli yönetime ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, (5)*, 38-43.
- Çuhadar, A. (2020). Türkiye'de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1)*, 374-404.
- Ergun, D. (2004). *Türk bireyi kuramına giriş* (2. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11(4)*, 453-473.
- Gertler, P., Patrinos, H. A., & Rubio-Codina, M. (2007). *Methodological issues in the evaluation of school-based management reforms*. Unpublished Manuscript, World Bank.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 156-162.
- Hanushek, E, Link L. & Woessman L. (2011). *Does school autonomy make sense everywhere? Panel Estimates from PISA*. Asian Development Bank, No. 296.
- Hermimo, A. (2016). The effectiveness of implementation school-based management in the central highlands of Papua Indonesia. *International Journal of Education and Research, 4(10)*, 291-304.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics, 9(1)*, 42-63.



- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 30474 Sayı ve 10.07.2018 Tarihli Yönetmelik.
- Joshi, D. P. (2018). Does school-based management help to improve quality of education? A case of student achievement in Nepal. *Educational Process: International Journal*, 7(4), 228-236.
- Lazwardi, D. (2018). Implementation of school-based management. *Al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, 8(1), 32-49.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 Sayılı ve 14.06.1973 Tarihli Kanun. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Moradi, S., Beidokhti, A. A. & Fathi, K. (2016). Comparative comparison of implementing school-based management in developed countries in the historical context: From theory to practice. *International Education Studies*, 9(9), 191-198.
- Myers, D. & Stonehill, R. (1993). School-based management. *Education research consumer guide, Office of Educational Research and Improvement*, (4),1-5.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341.
- Nişancı, Z. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1),1279-1293.
- Noble, A J., Deemer, S. & Davis, B. (1996). *School-based management. Delaware Education Research & Development Center.*
- Ogawa, R. T. (1994). The institutional sources of educational reform: The case of school-based management. *American Educational Research Journal*, 31(3), 519-548.
- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. 28758 Sayı ve 07.09.2013 Tarihli Yönetmelik. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 28199 Sayı ve 09.02.2012 Tarihli Yönetmelik. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Öğretmen Strateji Belgesi (2017). [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar)
- Özdemir, S. (1996). *Okula Dayalı Yönetim. Eğitim Yönetimi*, 2(3),421-426.
- Patrinis, H. & Ruth, K. (2007). Maximizing the performance of education systems: The case of teacher absenteeism. J. E. Campos & S. Pradhan (Eds.). *The many faces of corruption—tracking vulnerabilities at the sector level*, (ss. 63-87). The World Bank.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün & S. B. Şirin (Çev. Eds.), E. Bukova Güzel & H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.
- Peterson, D. (1991). School-based management and student performance. *ERIC Digest*, No: 62.
- Prasch, J. (1990). *How to organize for school based management*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J. (2003). The life world at the center: Values and action in educational leadership. N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective educational leadership*. A SAGE Publications Company.
- Sargut, S. (2015). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim* (4. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Sobacı, M. Z. (2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye'de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 195-208.
- Summak, M. S., & Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 130-140.

- Summak, M. S. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 9(4), 582-605.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Pegem.
- Şişman, M. (1996). Yönetim kuramları ve kültürlerarası farklılaşma açısından yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 295-308.
- Taşar, H. H. (2018). Türkiye’de okul temelli yönetim konusunda yapılan araştırma sonuçlarının toplu değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim, Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 991-1003.
- Thida, K. & Joy, L.C. (2012). Exploring the implementation of school-based management in selected public schools in Cambodia: A multiple case study. The Asian Conference on Education. Official Conference Proceedings.
- Triwiyanto, T. & Juharyanto, D. E. K. (2017). Community participation deficits in the implementation of school-based management in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 8, 67-74.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, B. (1989). Kültürel niteliklerimizin yönetime etkileri. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 333-347.
- Wall, R. & Rinehart, J. S.(1997). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (1993). *School-based management: Strategies for success*.

# **The Perceptions of Students related to the Sources of Problems in Distance Education during the Covid-19 Epidemic (Example of İzmir Atatürk High School)**

**Meryem Sıla Toprakçı (Student)**

İzmir Atatürk High School-Turkey

ORCID: 0000-0002-0106-065X

silameryemt@gmail.com

**Zerrin Benal Hepsöğütü (M.A.-Teacher)**

İzmir Atatürk High School-Turkey

ORCID: 0000-0002-8280-0989

benalhopsogutlu@gmail.com

**Prof.Dr. Erdal Toprakçı**

Ege University-Turkey

ORCID: 0000-0001-9552-9094

erdal.toprakci@ege.edu.tr

## **Abstract**

This study is new because it includes analysis for the determination of the sources of problems, especially in the context of the main factors of distance education. In other words, we tried to get to the root of the problem by considering the sources of problems in distance education in context with the people or units involved in distance education. Since it is the first study conducted for this age group, we hope it will contribute to better planning for distance education by the education stakeholders. We carried out this study in the general survey model based on quantitative research. We used a two-stage unbiased sampling method to determine the study group. Within this context, the study group consists of 636 distance-learning students at Atatürk Anatolian High School, which is one of the project schools in Izmir in the 2020-2021 academic year. In addition, we developed the "The Scale of Problem Sources in Distance Education (SPSDE)" to reveal the opinions of high school students. According to the results of the research, the students perceived the Ministry of National Education (MoNE) and themselves as the source of problems the most in distance education. The Ministry of National Education should improve the competence of substructure and superstructure related to distance education. Teachers should be given training on the design of distance education and instruction.

**Keywords:** Education, covid19, distance education, high school student



**E-Uluslararası  
Pedagoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 41-61**

Araştırma Makalesi



Gönderim Tarihi : 09.03.2021  
Kabul Tarihi: 23.06.2021

## **Suggested Citation**

Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>

### Extended Abstract

**Problem:** Education is a lifelong process of shaping individuals according to determined goals. This process can be done face-to-face or remotely. Sometimes, natural disasters such as earthquakes, floods and epidemics can interrupt face-to-face education and make distance education compulsory. In this context, the Covid-19 outbreak has emerged as one of the events that disrupted education. Given the devastating impact of the pandemic on the world, it is crucial to respond to the educational needs of children and youth. Students who do not go out of the house and meet with their friends due to the epidemic cannot receive face-to-face education by their teachers equipped technologically and pedagogically, and this situation affects their families.

When we examined the literature, we could not find any study on distance education carried out due to the Covid-19 epidemic in an Anatolian High School that is one of the project schools. Therefore, this study is new because it includes analysis for the determination of the sources of problems, especially in the context of the main factors of distance education. In other words, we tried to get to the root of the problem by considering the sources of problems in distance education in context with the people or units involved in distance education. Since it is the first study conducted for this age group, we hope it will contribute to better planning for distance education by the education stakeholders. This shows the originality of the project. In this context, we intend to reveal the opinions of the students studying at an Anatolian High School that is one of the project schools about the sources of problems related to distance education.

**Method:** We carried out this study in the general survey model based on quantitative research. We used a two-stage unbiased sampling method to determine the study group. Within this context, the study group consists of 636 distance-learning students at Atatürk Anatolian High School, which is one of the project schools in Izmir in the 2020-2021 academic year. In addition, we developed the "The Scale of Perception of Problem Sources in Distance Education (SPPSDE)" to reveal the opinions of high school students. This data collection tool has two parts. The first part of it contains the demographic information of the participants. In the second part, there is a 42-item scale. We implemented the scale via Google Forms. During the analysis of the data, we used Score Interval Coded by Options, t-test and analysis of variance in multiple groups for the arithmetic means. We performed all statistical operations in SPSS and Lisrel.

**Conclusions:** According to the results of the research, the students perceived the Ministry of National Education (MoNE) and themselves as the source of problems the most in distance education. In this context, they see the Ministry of National Education as insufficient in terms of "stability in practices and processes related to distance education". On the other hand, they perceived their "physical and emotional" inadequacies as a source of problems. In addition, students found school administrations and especially "guidance services" insufficient. However, students found their teachers "incapable of arranging live lesson hours" at most. One of the results we obtained from the research was that the students found their families to be insufficient in terms of "internet connection" as a source of problems in distance education. In addition, their classmates were mostly inadequate based on "interacting with one another". Finally, another result of the research indicated that female students perceived more problems than males in distance education and 9th-grade students compared to in other classes.

**Suggestions:** The Ministry of National Education should improve the competence of substructure and superstructure related to distance education. Teachers should be given training on the design of distance education and instruction. Virtual and real interaction environments should be created that will enable students to come together with their classmates. Measures should be taken to

eliminate the damages distance education caused on students. Computer, tablet and internet requirements of all students and teachers must be completed. Educational institutions should maintain a balance between the convenience of online education and the efficiency of traditional education. Finally, since the problems in distance education may be different for school types, we can suggest researchers to conduct studies on students studying in other high school types and levels.

## **Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları (İzmir Atatürk Lisesi Örneği)<sup>1</sup>**

**Meryem Sıla Toprakçı (Öğrenci)**

İzmir Atatürk Lisesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-0106-065X  
silameryemt@gmail.com

**Zerrin Benal Hepsöğütü (Y.L.-Öğretmen)**

İzmir Atatürk Lisesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-8280-0989  
benalhopsogutlu@gmail.com

**Prof.Dr. Erdal Toprakçı**

Ege Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0001-9552-9094  
erdal.toprakci@ege.edu.tr

### **Özet**

Eğitim hayatı boyu devam eden ve bireylerin belirlenen amaçlara göre biçimlendirilmesi sürecidir. Bu süreç yüz yüze olabildiği gibi uzaktan da yapılabilmektedir. Bazen ortaya çıkan deprem, sel gibi doğal afetler, salgın hastalıklar yüz yüze eğitimde kesintiye yol açarak uzaktan öğretimi zorunlu kılabilir. 2019 yılında ortaya çıkan Koronavirüs Salgını, tüm dünyayı etkilemiş ve okulların kapanmasına yol açmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı hemen uzaktan öğretimi devreye sokmuştur. Zorunlu koşullarda uzaktan öğretime geçiş yapan öğrencilerin beklentileri, uzaktan öğretime bakış açıları ve yaşadıkları olumlu ve olumsuz yaşantıları bağlamında öğretmenleri, Millî Eğitim Bakanlığı, ailesi, arkadaşları ve kendisiyle ilgili sorunsalların uzaktan öğretim uygulamaları üzerinde yansımalarına bakılarak geleceğe yönelik önerilerde bulunulabilir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, İzmir’de proje okulu niteliğinde olan bir Anadolu Lisesindeki öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, cinsiyet ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak 636 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği”dir. Ölçek, “Google Form” yoluyla uygulanmıştır. Veriler bulguya dönüştürülürken aritmetik ortalamalar için Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı, t-testi ve çoklu gruplarda ise varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel bütün işlemler SPSS ve Lisrel’de gerçekleştirilmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak sırasıyla en fazla Millî Eğitim Bakanlığı’nu, kendilerini, okul yönetimlerini, sınıf arkadaşlarını, öğretmenlerini ve son olarak ailelerini yetersiz bulmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, covid19, uzaktan öğretim, anadolu lisesi öğrencileri

### **Önerilen Atıf**

Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları (İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Örneği), *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>



**E-International  
Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 41-61**

Article type:  
Research article



Received: 09.03.2021  
Accepted: 23.06.2021

<sup>1</sup> 2021 Yılı Tübitak Lise öğrencileri Araştırma Projeleri yarışmasına gönderilmiş projenin raporundan üretilmiştir.



## GİRİŞ

Bilim ve onun ürünü teknolojinin gelişmesinin tetiklediği olgu ve olaylar; kişi ve toplumların yaşamını karmaşıklştırmıştır. Giderek daha yoğun etkileşime giren toplumlar sorunlar [örneğin sosyal medya bağımlılığı, (Ersoy ve Arseven, 2021)] ve çözümleri de birlikte duyumsayabilmektedirler. Bu yoğun başkalaşımın bir uzantısı olarak bilginin büyük bir hızla artarak değişmesine paralel eğitim ve öğretim faaliyet ve kuruluşları da bundan etkilenmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB); okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri fiziksel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve kültürel olarak geliştirip geleceğe hazırlamak, eğitim ve öğretim programlarını oluşturmak, öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek amacıyla çalışır. Ayrıca, eğitim sistemini toplumun gelişmesine uygun güncelleme, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, kız öğrencilerin ve engelli bireylerin eğitime katılmasını sağlayarak özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlama, eğitim ve öğretim kurumları açma, yurt dışındaki vatandaşlarımızın eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaçlarını karşılama gibi amaçları ve görevleri vardır (Resmi Gazete, 2018).

MEB kapsamında yer alan ortaöğretim 14-18 yaşları arasındaki öğrencilere genel, mesleki, akademik ve teknik alanlarda eğitimler sağlamayı amaçlar. Buna göre, öğrencilere kültür ve vatandaşlık bilgisi kazandırmak, öğrencilerin ilgi duyduğu eğilime ve yeteneğine göre mesleğe ya da yükseköğretime yönlendirmek görevleri arasındadır. Ortaöğretim kapsamında lise türleri (MEB, 2016); Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak sıralanabilir.

Anadolu Lisesi; ülkemizde nitelikli öğrenci yetiştirmek ve üniversite giriş sınavlarında yüksek başarı gösterilmesini sağlamak amacıyla kurulmuş bir lise türüdür. 4 yıllık bir eğitim verir ve sınıflar en fazla 34 kişi olabilir. Okul sayısındaki artışa rağmen niteliklerin düşmesi üzerine MEB 7/01/2015 tarihinde proje okullarını oluşturmuştur. Proje Okullarında "Bilim Kurulları" oluşturularak projelerin bilimsel temelli yürütülmesi amaçlanmıştır. Proje Okullarında yapılacak projelerin, okulun dışına da çıkacak şekilde akademisyenlerin desteğiyle topluma yayılması hedeflenmiştir. Bu okullarda laboratuvar olanakları yüksektir ve elektronik, bilişim, alt yapı olanakları üst seviyededir. Merkezi olarak yürütülen projelerin TÜBİTAK ve Erasmus gibi proje tabanlı çalışmalarda artan becerilerle hem katılım sayısı artmış hem de nitelikli projeler ortaya çıkmıştır (Günday, 2019). Bu liselerde yüz yüze eğitim-öğretim yapılır. Ancak, 2019 sonunda Çin'de başlayan Koronavirüs (Covid-19) Salgını, tüm dünyayı etkilemiş ve okulların kapanmasına neden olmuştur. Eğitim kurumlarının kapatılmasıyla milyonlarca çocuk ve genç hala okula gidememiştir. Bu durumda da eğitimde gerekli alt yapı ve donanımına sahip olamamak (Ersoy ve Gürgen, 2021) vb. den kaynaklanan eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. (Giannini & Lewis, 2020). Okulların kapanmasıyla birlikte tüm ülkeler eğitime devam edebilmek için çözüm üretmeye başlamışlar ve uzaktan öğretimi bir alternatif olarak görerek onu kaliteli hale getirmek için uğraşmışlardır (Gilani, 2020).

Dünyada uzaktan öğretimin başlangıcı üç asır öncesine dayanırken ülkemizde 1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi ve onu takip eden Atatürk ve İstanbul Üniversitesi ile uzaktan öğretime başlanmıştır (Bozkurt, 2017; Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016). Başlangıçta sadece bazı üniversiteler, bazı programlar ve bazı dersler itibarıyla açık öğretim adıyla uzaktan öğretim yapılmıştır. Toprakçı'ya (2017) göre uzaktan öğretim; kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden bilgisayar, televizyon, telefon, video, internet, intranet radyo, mektup vb. araçlarla sunulan öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı şekilde eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Uzaktan öğretim, aynı ortamda buluşmayan çok geniş kitlelerin iletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisi olanaklarını kullanarak eğitim hizmetinin götürülmesinin amaçlandığı bir yol veya çözüm olarak da görülebilir. Öğretmen ve öğrenci aynı mekânda yüz yüze öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken, uzaktan öğretimde bu kalkmış, öğreten ve öğrenen farklı mekânlarda, planlı olarak, teknoloji ile iletişim kurularak öğretim yapılmaya başlanmıştır (Moore & Kearsley, 2012). Salgının etkisiyle hızlanan

uzaktan öğretimin, eğitim faaliyetlerinin giderek dört duvarın ötesine geçme zorunluluğu bağlamında, gelecekte de tüm dünyada yaygınlaşarak devam edeceği anlaşılmaktadır.

Eğitim kurumunu, toplumun üyeleri arasında oluşan eğitsel ilişkiler dokusu oluşturur. Eğitim hayatı boyu devam eden, kişileri belirlenen amaçlara göre biçimlendirme sürecidir. Bu süreç yüz yüze olabildiği gibi uzaktan da gerçekleştirilebilir. Ancak [Toprakçı \(2021\)](#), "Okullarımızda değerlerimiz ders içerikleriyle ilişkilendirilmez ve dersler ana amaçtan kopuk işlenirse yapılan sadece 'öğretim' ile sınırlı kalır. Bu faaliyet uzaktan yapılırsa bunun adı 'uzaktan öğretim' olur. Uzaktan öğretimde, değerlerin ders içerikleriyle ilişkilendirilmesi yapıldığında o öğretimin adı eğitime yaklaşırsa da hiçbir zaman tam olarak 'uzaktan eğitim' olamaz çünkü okullarımızda değerleri birbirimizle etkileşerek öğreniriz" diyerek aslında hiçbir zaman tam olarak bir "uzaktan öğretimin" gerçekleştirilemeyeceğini ancak ona yaklaşılabileceğinin altını çizmektedir. Bir başka deyişle uzaktan öğretimi, kapsamına, eğitseli dahil ederek vermek yüz yüze öğretime göre daha zordur.

Uzaktan öğretim, yüz yüzelik temelinde işe koşulan eğitim yöntemleriyle ulaşılamayan bireylerin eğitim sistemine katılmasına olanak sağlar ([İnan, 2013](#); [Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016](#)). Örgün eğitimin sınırlarını genişleterek fırsat eşitliği sağlar, yeni öğrenme yolları ortaya çıkarır ve daha önemlisi okulların ekonomik giderlerini azaltır ([Fidan, 2016](#)). [Uşun'a \(2006\)](#) göre, yüz yüze eğitim ile uzaktan öğretim kıyaslanmamalıdır. Uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimi destekleyici bir teknoloji olarak görülmesi gerekir. Uzaktan öğretimde öğrenciler kendilerini ifade etmede daha rahat olurlar. Daha hızlı iletişim kurarak işbirliği yapmaları kolaylaşır ([Harasim, 2012](#)). İstenen zamanda, istenen oranda eğitim alınabilmesi; örgün eğitimdeki okul, ulaşım, temizlik, yönetim gibi maliyetlerin olmaması; farklı coğrafyalardaki bireylerin aynı eğitim içeriğine ulaşabilmesi; fiziksel engelli öğrencilerin okula giderken yaşadığı sorunların olmaması; uygun programlarla öğretmen ve öğrencilerin tüm işlemleri takip edilebilmesi ve bu işlemlerin raporlanabilmesi uzaktan öğretimin avantajlı tarafını açıklar. Bu görüşlerin dışında dezavantajları olduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur. Herkesin kendi eğitimini yönetebilme disiplininin olmaması, teknik yetersizlikler, yazılım yetersizliği ve güvenliği gibi yaşanan sorunlar da uzaktan öğretimin dezavantajları olarak sıralanabilir.

Aileler çocuklarının iyi bir üniversite ve bölümü kazanıp ileride hayatlarının güzel geçmesini isterler ve bilirler ki bunun da yolu iyi bir ortaöğretim kurumundan geçer ([Gürbüz, Akgül ve Yıldız, 2010](#)). Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin gelişim sürecindeki hızlı değişimlerin geniş bir kısmının ortaokul ve lise çağlarına denk geldiğini ortaya koymaktadır. 10-18 yaşlarını içeren bu yaş aralığı, ergenlik dönemine denk geldiği için en zor dönemi kapsar ([Senemoğlu, 2005](#)). Bundan dolayı, eğitimde öğrenci sorunlarının belirlenmesinde sosyal, kültürel, ekonomik koşullar dikkate alınmalı ve süreklilik sağlanmalıdır ([Erkan, Çankaya, Terzi ve Özbay, 2012](#)). Zaten sorunlu dönemlerinde bir de salgın ve onun bir sonucu olarak uzaktan öğretimden etkilenen lise öğrencileri gerçeği söz konusudur. Bu çalışma nitelikli bir okul türü olan ve yüksek puanla öğrenci alan bir proje okulu İzmir Atatürk Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Sınavı kazanıp istediği okula gelen 9. sınıf öğrencileri Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle okula başlayamamış ve hayal kırıklığına uğramıştır. Okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini tanımadan ve oryantasyon çalışması yapılmadan uzaktan öğretimle derslere başlanmıştır ki bu da yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan 10., 11. ve 12. sınıflar da yaklaşık iki yıldır benzer sorunları, 9.sınıflara göre farklı olsa da, yaşamaya devam etmektedirler.

Uzaktan öğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, daha çok üniversitelerle ilgili çalışmaların yapıldığı ([Can, 2005](#); [Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013](#); [Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018](#); [Demirbilek, 2021](#); [Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020](#); [Gündüz, Aydemir ve Karaman, 2018](#); [Kırmacı ve Acar, 2018](#); [Yenilmez, Turgut ve Balbağ, 2017](#); [Yıldız, 2015](#); [Yıldız, 2020](#); [Tur, 2020](#)), ancak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır ([Çakın, Külekçi ve Akyavuz, 2020](#); [Fidan, 2020](#); [Gezer ve Durdu, 2020](#); [Hebebe, Bertiz ve Alan, 2020](#); [Kavuk ve Demirtaş, 2021](#); [Özer, 2020](#); [Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020](#); [Teker, 2019](#)). Yurtdışında da özellikle üniversite dışındaki okul türlerinde yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır ([Anderson, 2020](#); [Costello, Brown, Donlon ve Girme, 2020](#); [Dougiamas, 2000](#); [Henriksen, Creely & Henderson, 2020](#); [Marek, Chew & Wu, 2021](#); [Reimers ve Schleicher, 2020](#); [Wiederhold, 2020](#);

Zimmerman, 2020). Yapılan çalışmaların üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin uzaktan öğretimle ilgili sorun algılarını ortaya koyan nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde de benzer bir tespit yapılabilir.

Anlaşıldığı kadarıyla liselerle ilgili çalışma olmadığı gibi proje okulları ve Anadolu Liseleri özelinde de herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Öte yandan yapılan çalışmaların ölçek niteliğinde bir veri toplama aracılığıyla yapılmadığı, genel olarak görüşme veya anket yoluyla sorun tespitine girişildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma, özellikle uzaktan öğretimi belirleyen ana etmenler bağlamında bir sorun kaynaklılığı tespitine dönük analize yer vermiş olması temelinde yenidir. Bir başka deyişle, uzaktan öğretimde sorun kaynaklarını uzaktan öğretimde rol alan kişi veya birimler bağlamında ele alarak sorunun köküne inilmeye çalışılmıştır. Örneğin uzaktan öğretimde sorunu "içerik eksikliğine" bağlamak sorunun köküne inmemek anlamına gelir, zira "içerik eksikliği" bir neden olamaz, o bir sonuçtur ve geniş oranda MEB, öğretmen ve okul yetersizliğinden (uzman, bütçe vb. gibi eksiklikler temelinde) kaynaklanır.

Salgının dünyadaki yıkıcı etkisi göz önüne alındığında çocukların ve gençlerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek çok önemlidir. Covid-19 salgını nedeni ile evden dışarıya çıkamayan, arkadaşları ile bir araya gelemedikleri için üzülen öğrenciler, teknolojik ve pedagojik alanda donatılmış öğretmenler tarafından yüz yüze eğitim alamamakta, bu durum ailelerini de etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, proje okulu kapsamındaki İzmir Atatürk Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına dönük görüşlerini ortaya koymaktır. Devam eden bu uzun süreçte yüz yüze eğitimden uzaktan öğretime birdenbire geçiş yapan öğrencilerin beklentileri, uzaktan öğretime bakış açıları ve yaşadıkları karşısındaki görüşleri alınarak okulu, öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı, ailesi, arkadaşları ve kendisiyle ilgili sorunsalların uzaktan öğretime yansımalarını anlayabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları genel ve alt boyutlar (Okul yönetimi, Öğretmen, MEB, Aile, Öğrenci ve Sınıf arkadaşı) itibariyle ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "cinsiyetlerinden" etkilenmekte midir?
3. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "uzaktan öğretim deneyimleri olup olmamasından" etkilenmekte midir?
4. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerinden" etkilenmekte midir?
5. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etmelerinden" etkilenmekte midir?
6. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "kaçıncı sınıfta olduklarından" etkilenmekte midir?

## YÖNTEM

**Araştırma Modeli:** Bu çalışma lise öğrencilerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına dönük görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel araştırma türünde genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerinde belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu tür araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler istatistiksel yöntemler kullanılarak ölçülebilecek şekilde nümerik olarak ifade edilir (Creswell, 2009). Çalışmada lise öğrencilerinin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği (UÖSKÖ)" kullanılmıştır.

**Araştırmanın Çalışma Grubu:** Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki proje okullarından biri olan Atatürk Anadolu Lisesi'nde "uzaktan öğretim" ile öğrenim gören 636 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde iki aşamalı yansız örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Kaptan, 1994; Karasar, 2004). Buna göre ilk aşamada çalışma evrenindeki her sınıfa

ulaşılmaya, ikinci aşamada da çalışma evrenindeki her sınıftan kız ve erkek öğrenci oranlaması dikkate alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme çalışması evreninden yansız örnekleme yöntemiyle seçilen ve ölçekleri gönüllü olarak ve eksiksiz yanıtlayan 636 öğrenci dâhil edilmiştir.

**Çizelge 1. Çalışma evreninin bireysel özelliklerinin dağılımı**

Demografik Özellikler	Seçenekler	N	%
1-Cinsiyetim	Kız	347	54.6
	Erkek	289	45.4
	Toplam	636	100.0
2-Sınıfım	9.Sınıf	352	55.3
	10.Sınıf	87	13.7
	11.Sınıf	144	22.6
	12.Sınıf	53	8.3
	Toplam	636	100.0
3-Uzaktan öğretim deneyimim oldu.	Hayır	97	15.3
	Evet	539	84.7
	Toplam	636	100.0
4-Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim.	Hayır	35	5.5
	Evet	601	94.5
	Toplam	636	100.0
5-Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim.	Hayır	36	5.7
	Evet	600	94.3
	Toplam	636	100.0

Çizelge 1 de örnekleme giren öğrencilerin, 347'si (%54.6) kız ve 152'si (%45.4) erkektir. Bu öğrencilerin 352'si (%55.3) 9. sınıfta; 87'si (%13.7) 10. sınıfta; 144'ü (%22.6) 11. sınıfta ve 53'ü (%8.3) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

**Veri Toplama Aracı:** Araştırmada 42 maddeden oluşan "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği" kullanılmıştır. İki bölüme sahip olan ölçme aracının birinci bölümünde; katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf ve uzaktan öğretim ile ilgili eğitim/deneyim durumu vb.) vardır. Bu bölüm, cinsiyet ve sınıf tercihi açısından uygun olanın işaretlenmesi ile diğer maddelerde ise "evet" ya da "hayır" seçeneğinin işaretlenmesiyle yanıtlanmıştır.

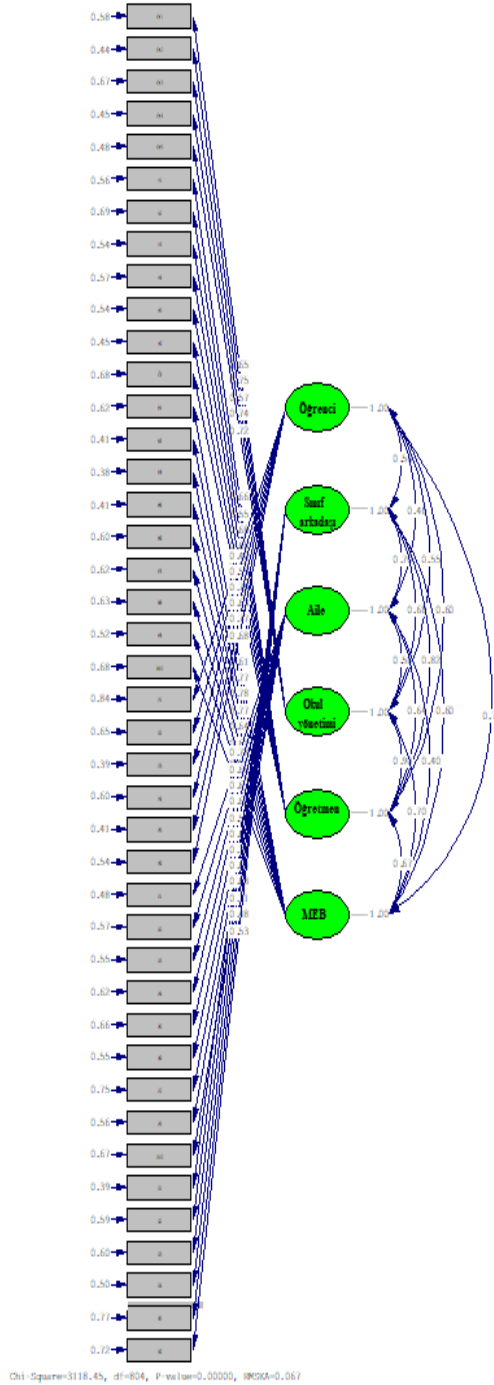
Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise araştırmacıların geliştirdiği "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 3'lü Likert türündedir ve öğrencilerden her bir ifadeye "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Çok Katılıyorum" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Ölçek İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Müdürlüğü'nün katkılarıyla Google Formlar üzerinden uygulanmıştır.

Ölçeği geliştirmek için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve 100 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler birbirine benzer ve farklı yönler temelinde 6 boyuttan oluşan 44 maddeye indirilmiştir. Ölçekteki maddeler boyutlarına göre sıra ve sayıları bağlamalı şöyledir: Okul yönetimi (1-5); Öğretmen (6-12); Milli Eğitim Bakanlığı (13-22); Öğrencinin kendisi (22-28), Öğrencinin ailesi (29-38) ve son olarak Öğrencinin sınıf arkadaşı (39-44). Yapılan analiz ile bu maddelerin biri "MEB'in yetersizliği" boyutundan (Madde 4: "Canlı ders saati süreleri kısadır."), diğeri ise "Aile yetersizliği" boyutundan (Madde 8: Evde televizyon veya internet olmayışı uzaktan öğretime katılımı güçleştirir.") olmak üzere iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 6 boyutta toplanıp toplanmadığını anlamak için LISREL'de Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA-DFA) yapılmıştır. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri normallik değerleri (Çapık, 2014) ve ölçeğimizde çıkan değerleri itibarıyla Çizelge 2'de gösterilmektedir. Buna göre yedi indeks değeri normal sınırlar içinde iken AGFI değeri normalin altında kalmıştır.

**Çizelge 2. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri, Normal Değerleri ve Ölçeğimizde Çıkan Değerler**

İndeks	Değer	Kabul edilebilir değer	UÖSKÖ'ndeki değer
$\chi^2/df$	<2	<5	3.45
GFI	>0.95	>0.90	0.96
AGFI	>0.95	>0.90	0.79
CFI	>0.95	>0.90	0.96
RMSEA	<0.05	<0.08	0.067
RMR	<0.05	<0.08	0.052
SRMR	<0.05	<0.08	0.062

Uygun matris oluşturulduktan sonra PATH diyagramı çizdirilmiş ve modele ait değişkenler Şekil 1'de gösterilmiştir. Çizelge 3'te ise UÖSKÖ'nin altı boyutu itibariyle faktör yükleri ve  $R^2$  değerleri verilmiştir. Çizelge 3'te de görülebileceği üzere ölçeğin faktör yükleri ve  $R^2$  değerleri kabul edilebilir, normal aralıklardadır. Kullanılan veri toplama aracının hem tümü hem de alt boyutları itibariyle güvenirligine Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Ölçeğin tümü açısından hesaplanan katsayı .97 iken, Okul yönetimi alt boyutu .81, Öğretmen alt boyutu .82, MEB alt boyutu .88, Öğrenci alt boyutu .80, Öğrencinin ailesi alt boyutu .82, sınıf arkadaşı alt boyutu .78 olarak çıkmıştır. Ölçek, gerek tümü gerekse alt boyutları itibariyle oldukça yüksek katsayılarla sahip bir niteliktedir.



Şekil 1. UÖSKÖ'nin PATH Diyagramı Çıktısı

Çizelge 3. UÖSKÖ'nün 6 boyutu itibariyle faktör yükleri ve  $R^2$  değerleri

Boyut	Madde	Faktör yükü	$R^2$
Okul Yönetimi	OYM1	0.44	0.42
	OYM2	0.52	0.56
	OYM3	0.44	0.39
	OYM4	0.52	0.55
	OYM5	0.57	0.52
Öğretmen	ÖM1	0.39	0.44
	ÖM2	0.44	0.31
	ÖM3	0.43	0.46
	ÖM4	0.46	0.43
	ÖM5	0.44	0.46
	ÖM6	0.51	0.55
	ÖM7	0.44	0.32
MEB	MEM1	0.50	0.38
	MEM2	0.59	0.59
	MEM3	0.54	0.62
	MEM5	0.56	0.59
	MEM6	0.50	0.40
	MEM7	0.44	0.38
	MEM8	0.47	0.37
	MEM9	0.53	0.48
	MEM10	0.40	0.32
	Öğrenci (Birey)	BM1	0.28
BM2		0.40	0.35
BM3		0.62	0.61
BM4		0.52	0.40
B5		0.60	0.59
BM6		0.51	0.46
Aile	AM1	0.37	0.52
	AM2	0.38	0.43
	AM3	0.48	0.45
	AM4	0.44	0.38
	AM5	0.28	0.34
	AM6	0.32	0.45
	AM7	0.31	0.25
	AM9	0.47	0.44
	AM10	0.40	0.33
	Sınıf Arkadaşı	SM1	0.52
SM2		0.42	0.41
SM3		0.44	0.40
SM4		0.47	0.50
SM5		0.37	0.23
SM6		0.41	0.28



**Verilerin Analizi:** Verilerin toplanmasının ardından, analizlerin yapılabilmesi için ölçeğin her bir maddesinin seçeneklerine grup oluşturacak şekilde birer sayı verilmiş ve veriler SPSS programına aktarılmıştır. Elde edilen verilere ait frekans, yüzde, ortalamalar ve standart sapmaları alınmış ve veri toplama aracındaki her bir maddenin istatistiksel hesaplaması yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcılara ait bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin analizi için çeşitli testler uygulanmıştır. Ölçekte ters madde olmadığından ayrı bir hesaplama yapılmamıştır. İkili gruplarda t-testi ve çoklu gruplarda da varyans analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünden toplanan veriler frekans ve yüzdeliklere dönüştürülmüştür. İkinci bölümünden toplanan verilerin ise aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve Çizelge 4'teki Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA) hesaplanmıştır. Veri toplama aracının her iki bölümünden toplanan veriler temelinde de gruplar arasında t-testi, tek yönlü varyans analizi işlemleri uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

**Çizelge 4. Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralıkları (SKPA)**

Puan Aralığı	Seçenek
1.00 – 1.66	Hiç Katılmıyorum (HK)
1.67 – 2.34	Biraz Katılıyorum (BK)
2.35 – 3.00	Çok Katılıyorum (ÇK)

## BULGULAR

### 1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları genel ve alt boyutlar itibariyle ne düzeydedir?

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, genel olarak sorun kaynaklarının tümüne ilişkin bütün öğrencilerin görüşlerinin ortalaması " $\bar{x}=1,78$ " şeklindedir. Yani öğrenci görüşleri, 6 boyutun (okul yönetim-öğretmen-MEB-öğrenci-aile-sınıf arkadaşı) tümü açısından incelendiğinde, uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarını "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlamışlardır. Öğrencilerin algı düzeylerinin her bir alt boyut bazında en yüksekten en düşüğe doğru şu şekilde puanlandığı görülmektedir: Milli Eğitim Bakanlığı ( $\bar{x}=2,28$ ), Öğrencinin kendisi ( $\bar{x}=2,08$ ), Okul Yönetimi ( $\bar{x}=1,68$ ), Sınıf Arkadaşı ( $\bar{x}=1,68$ ), Öğretmen ( $\bar{x}=1,61$ ) ve Öğrencinin ailesi ( $\bar{x}=1,32$ ). Bu sıralamaya bakarak, öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı olarak en fazla MEB ve Öğrenciyi (kendilerini) ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, "Okul Yönetimi" alt boyutunun ( $\bar{x}=1,68$ ) "biraz katılıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, okul yönetiminin bir faaliyeti olan "Rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir." ( $\bar{x}=1,88$ ) ifadesi öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "Öğretmen" alt boyutunun ( $\bar{x}=1,61$ ) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, öğretmen ile ilgili olan "Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller." ( $\bar{x}=1,73$ ) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "MEB" alt boyutunun ( $\bar{x}=2,28$ ) "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir." ( $\bar{x}=2,53$ ) ve "Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir." ( $\bar{x}=2,50$ ) ifadeleri "Çok Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlandığı anlaşılmaktadır. "Öğrenci" alt boyutunun ( $\bar{x}=2,08$ ) "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlandığı görülmektedir. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir." ( $\bar{x}=2,52$ ) ve "Öğrencinin duygusal özellikleri (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanmama vb.) uzaktan öğretimi olumsuz etkiler." ( $\bar{x}=2,36$ ) ifadeleri "Çok Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır.



**Çizelge 5. Uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı alt boyutlarının her biri ve tümünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

Mad. Kodu	Madde	n	$\bar{x}$	ss	Seç.
OYM1	Okulun uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	1.61	.670	HK
OYM2	Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (uzman, bilgisayar programı, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	636	1.60	.695	HK
OYM3	Okul rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir.	636	1.88	.766	BK
OYM4	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.56	.704	HK
OYM5	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğretmen ve öğrencinin (velinin) sırtına yükler	636	1.80	.794	BK
<b>OKUL YÖNETİMİNİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
ÖM1	Öğretmenlerin aile ve ev ortamı canlı dersi yürütmeye uygun değildir.	636	1.36	.592	HK
ÖM2	Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller.	636	1.73	.794	BK
ÖM3	Öğretmenlerin cihazları (ders işlemede kullandıkları tablet, bilgisayar vb.) uzaktan öğretime (örneğin canlı ders) yürütmeye uygun değildir.	636	1.44	.638	HK
ÖM4	Canlı ders esnasında öğretmenden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. olur.	636	1.68	.697	BK
ÖM5	Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.42	.649	HK
ÖM6	Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	1.56	.690	HK
ÖM7	Dersler canlı da olsa ders esnasında yeterli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi olmaz.	636	2.11	.782	BK
<b>ÖĞRETMENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
MEM1	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (örneğin kendi zoom gibi bir sisteminin olmayışı vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	2.12	.816	BK
MEM2	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (örneğin uzman) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	636	2.13	.766	BK
MEM3	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir.	636	2.50	.693	ÇK
MEM5	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	2.34	.727	ÇK
MEM6	Ders kitabı ve diğer ders araç gereçler uzaktan öğretime uygun değildir.	636	2.00	.783	BK
MEM7	Televizyondaki kaydedilmiş ders sunumları yetersizdir.	636	2.47	.715	ÇK
MEM8	EBA sistemindeki konu anlatım ve test içerikleri yetersizdir.	636	2.18	.764	BK
MEM9	Müfredat uzaktan öğretime uygun değildir.	636	2.31	.764	BK
MEM10	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.	636	2.53	.713	ÇK
<b>MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
BM1	Öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	1.41	.710	HK
BM2	Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir.	636	2.52	.672	ÇK
BM3	Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.	636	2.11	.794	BK
BM4	Öğrencinin zihinsel özelliklerinin (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	1.82	.827	BK
BM5	Uzaktan öğretim öğrencinin duygusal özelliklerine (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanma vb.) zararlar verir.	636	2.30	.781	BK
BM6	Öğrencinin duygusal özelliklerinin (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanmama vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	2.36	.753	ÇK
<b>ÖĞRENCİNİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
AM1	Ailenin ekonomik sorunları (gelir azlığı vb.) uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	636	1.19	.506	HK
AM2	Ailenin kalabalıklığı uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	636	1.27	.586	HK
AM3	Evde fiziksel olarak uygun bir ders ortamının olmaması canlı derslere katılımı güçleştirir.	636	1.45	.709	HK
AM4	Uzaktan öğretim öğrencinin ailesinin derslere (canlı derslere dahil olmak vb.) gereksiz müdahil olmasına yol açar.	636	1.51	.722	HK
AM5	Aile/veli uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.17	.481	HK
AM6	Öğrencinin canlı derslere katılacağı bir cihazın olmayışı derslere katılımı güçleştirir.	636	1.17	.473	HK
AM7	İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler	636	2.18	.764	BK
AM9	Canlı dersler için kullanılan cihazın niteliğinin düşüklüğü uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkiler.	636	1.42	.702	HK
AM10	Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.	636	1.44	.690	HK
<b>AİLENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
SM1	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının aile ve ev ortamı yetersizliği sınıfça yapılan uzaktan öğretime olumsuz etkiler.	636	1.49	.668	HK
SM2	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının ailelerinin canlı ders sürecine dahil olmaları uzaktan öğretime zararlar verir.	636	1.38	.665	HK
SM3	Canlı ders esnasında öğrencinin sınıf arkadaşlarından kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. yaşanır.	636	1.74	.705	BK
SM4	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının cihaz yetersizlikleri canlı ders sürecini olumsuz etkiler.	636	1.47	.667	HK
SM5	Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	636	2.34	.755	ÇK
SM6	Derslerle ilgili sınıf arkadaşları dayanışması eksikliği uzaktan öğretime zarar verir.	636	1.71	.772	BK
<b>SINIF ARKADAŞININ SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM</b>					
<b>BÜTÜN ÖLÇEK TOPLAM</b>					
		<b>636</b>	<b>1.78</b>	<b>.394</b>	<b>BK</b>

HK: Hiç Katılmıyorum BK: Biraz Katılıyorum ÇK: Çok Katılıyorum

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, "Aile" alt boyutunun ( $\bar{x}=1,32$ ) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, aile ile ilgili olan "İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler." ( $\bar{x}=2,18$ ) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "Sınıf Arkadaşı" alt boyutunun ( $\bar{x}=1,68$ ) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler." ( $\bar{x}=2,34$ ) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinin zirvesinde sayılabilecek bir oranda öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır.

## 2. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "cinsiyetlerinden" etkilenmekte midir?

Ölçeğin her bir alt boyutu ve tümü ile ilgili yukarıda yapılan değerlendirmeden sonra aşağıda Çizelge 6'da da görülebileceği üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında değişip değişmediğine bakılmıştır. İlk dikkati çeken bütün ölçek puanlamasının cinsiyete göre farklılaştığıdır. Buna göre kız öğrenciler ( $\bar{x}=1.881$ ) uzaktan öğretim sorun kaynaklarını erkeklere göre ( $\bar{x}=1.774$ ) daha fazla puanlamışlardır. Yani kız öğrenciler uzaktan öğretimde daha fazla sorun algılamaktadır.

**Çizelge 6.** Cinsiyete göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.6830	.52545	634	-.378	.032	<b>Önemli</b>
	Erkek	289	<b>1.7010</b>	.57954	587.955			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.5871	.44952	634	-1.573	.004	<b>Önemli</b>
	Erkek	289	<b>1.6480</b>	.52811	568.217			
MEB'in sorun kaynaklığı	Kız	347	<b>2.3046</b>	.50364	634	.389	.031	<b>Önemli</b>
	Erkek	289	2.2680	.57296	578.515			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Kız	347	2.1676	.50686	634	4.187	.090	Önemsiz
	Erkek	289	1.9896	.56459	585.001			
Ailenin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.3196	.38885	634	-.254	.528	Önemsiz
	Erkek	289	1.3280	.44345	577.757			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Kız	347	1.6873	.47240	634	.071	.711	Önemsiz
	Erkek	289	1.6845	.51235	592.827			
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	Kız	347	<b>1.8811</b>	.36018	634	.540	.031	<b>Önemli</b>
	Erkek	289	1.7743	.43180	561.536			

\*p<0.05

Çizelge 6'ya bakarak, her bir alt boyut açısından cinsiyetin uzaktan öğretimin sorun kaynaklarının yetersizliğini değerlendirmede fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde, "Öğrenciler", "Aileler" ve "Sınıf Arkadaşı" isimli sorun kaynaklarına bakışta bir fark olmadığı; ancak "Okul yönetimi", "Öğretmenler" ve "MEB'in" yetersizliğinde fark olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, erkek öğrenciler okul yönetimi ( $p<0.32$ ) ve öğretmenlerin ( $p<0.004$ ) uzaktan öğretim ile ilgili yetersizliğini daha fazla puanlarken; kız öğrenciler MEB'i erkeklere göre daha yetersiz ( $p<0.31$ ) bulmaktadırlar. Bir başka deyişle, erkek öğrenciler uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığında "Öğretmeni" birinci sıraya koyarken; kızlar "MEB'i" birinci sırada sorun kaynağı olarak değerlendirmektedirler.

## 3. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "uzaktan öğretim deneyimlerinin olup olmamasından" etkilenmekte midir?

Çizelge 7'de görülebileceği gibi katılımcıların uzaktan öğretim deneyimlerine göre uzaktan öğretimde sorun kaynağına ilişkin görüşleri arasında bir farklılık çıkmamıştır. Buna göre, uzaktan

öğretim ile ilgili deneyimi olan öğrencilerle ( $\bar{x}=1.787$ ), olmayan öğrenciler ( $\bar{x}=1.755$ ) genel olarak uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına ( $p<0.05$ ) aynı pencereden bakmaktadırlar.

**Çizelge 7.** Uzaktan öğretim deneyimi olup olmamasına göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Uzaktan öğretim deneyimim oldu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6557	.52021	634	-.660	.558	Önemsiz
	Evet	539	1.6957	.55577	138.447			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6068	.48315	634	-.176	.556	Önemsiz
	Evet	539	1.6162	.48855	133.772			
MEB'nin sorun kaynaklığı	Hayır	97	2.2875	.54663	634	.010	.568	Önemsiz
	Evet	539	2.2870	.53444	131.177			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.9794	.58791	634	-2.130	.136	Önemsiz
	Evet	539	2.1061	.53011	125.668			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.3322	.41403	634	.227	.924	Önemsiz
	Evet	539	1.3218	.41464	133.008			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6254	.48235	634	-1.323	.926	Önemsiz
	Evet	539	1.6970	.49168	134.421			
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	Hayır	97	1.7555	.39213	634	-.743	.968	Önemsiz
	Evet	539	1.7878	.39461	133.390			

\* $p<0.05$

Çizelge 7'ye bakarak, uzaktan öğretim ile ilgili deneyimi olan öğrencilerle deneyimi olmayan öğrencilerin, gerek her bir sorun kaynağı tekilinde (alt boyutlar) gerekse sorun kaynaklarının (ölçeğin) tümüne aynı açıdan baktıkları söylenebilir. Buna göre, örneğin uzaktan öğretim deneyimi olan ya da olmayan öğrenciler "MEB'in sorun kaynaklığı" ile "Okul Yönetiminin sorun kaynaklığı" aynı düzeyde değerlendirmektedirler ( $p<0.05$ ).

#### 4. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerinden" etkilenmekte midir?

Çizelge 8'de görülebileceği üzere katılımcıların canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerine göre uzaktan öğretimde sorun kaynaklarının toplamı (tümü) açısından görüşler değişmemektedir. Yani, canlı dersi düzenli takip eden de ( $\bar{x}=1.758$ ) etmeyen de ( $\bar{x}=2.195$ ) aynı düzeyde bir sorun kaynağı algısı içindedir. Benzer tespit alt boyutlardan "Okul yönetiminin sorun kaynaklığı" ve "Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı" için de yapılabilir.

**Çizelge 8.** Canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.1257	.60408	634	4.910	.543	Önemsiz
	Evet	601	1.6642	.53672	37.194			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	35	<b>2.1184</b>	.59760	634	6.489	.002	<b>Önemli</b>
	Evet	601	1.5855	.46420	36.429			
MEB'nin sorun kaynaklığı	Hayır	35	<b>2.6127</b>	.39179	634	3.736	.002	<b>Önemli</b>
	Evet	601	2.2681	.53729	41.827			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	35	<b>2.5381</b>	.45209	634	5.182	.034	<b>Önemli</b>
	Evet	601	2.0605	.53415	39.738			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	35	<b>1.7460</b>	.56628	634	6.402	.000	<b>Önemli</b>
	Evet	601	1.2988	.39039	35.907			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.0524	.54947	634	4.617	.100	Önemsiz
	Evet	601	1.6647	.47885	37.070			
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	Hayır	35	2.1959	.41630	634	6.587	.374	Önemsiz
	Evet	601	1.7589	.37950	37.366			

\* $p<0.05$

Çizelge 8’de, sorun kaynaklarının bütünü ve her birine tek tek bakışta, canlı dersleri düzenli olarak takip eden ve etmeyen öğrenciler açısından bir fark olup olmadığı incelendiğinde, fark olan ( $p<0.05$ ) boyutlar olduğu görülmektedir. Buna göre, canlı dersleri düzenli takip etmeyenler en yüksekten en düşüğe doğru sorun kaynaklarını MEB ( $\bar{x}=2.612$ ), Öğrenci ( $\bar{x}=2.531$ ), Öğretmen ( $\bar{x}=2.118$ ) ve Aile ( $\bar{x}=1.746$ ) olarak sıralamışlardır. Dikkat edilirse canlı dersleri düzenli takip etmeyen öğrenciler uzaktan öğretim ile ilgili olarak “MEB ve Öğrenciyi (kendilerini)” ( $p<0.05$ ) en fazla sorun kaynağı olarak görmekteylerdir.

### 5. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etmelerinden” etkilenmekte midir?

Çizelge 9’da görülebileceği öğrencilerin yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynaklarının tümüne ilişkin görüşleri değişmemektedir. Yani yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih eden de ( $\bar{x}=1.781$ ) etmeyen de ( $\bar{x}=1.746$ ) sorun kaynaklarını ölçeğin toplamı itibariyle aynı düzeyde değerlendirmişlerdir. Benzer tespit alt boyutlardan “Okul yönetiminin sorun kaynaklığı” “Öğretmenin sorun kaynaklığı”, “Ailenin sorun kaynaklığı” ve “Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı” için de geçerlidir.

**Çizelge 9.** Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.8278	.55990	634	1.553	.435	Önemsiz
	Evet	600	1.6813	.54908	39.148			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.6508	.48106	634	.456	.896	Önemsiz
	Evet	600	1.6126	.48805	39.448			
MEB’nin sorun kaynaklığı	Hayır	36	2.1759	.63378	634	-1.281	.016	<b>Önemli</b>
	Evet	600	<b>2.2937</b>	.52931	37.987			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.7870	.70103	634	-3.453	.001	<b>Önemli</b>
	Evet	600	<b>2.1047</b>	.52494	37.392			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.3364	.39080	634	.194	.695	Önemsiz
	Evet	600	1.3226	.41590	39.908			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.7222	.50079	634	.455	.948	Önemsiz
	Evet	600	1.6839	.49029	39.134			
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	Hayır	36	1.7467	.42272	634	-.567	.356	Önemsiz
	Evet	600	1.7851	.39258	38.710			

\* $p<0.05$

Çizelge 9’da, ayrıca yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edenlerin; “MEB ( $\bar{x}=2.293$ )” ile “Öğrenci ( $\bar{x}=2.104$ )” alt boyutlarını, tercih etmeyenlere göre daha bir ( $p<0.05$ ) sorun kaynağı gördükleri anlaşılmaktadır.

### 6. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “kaçıncı sınıfta olduklarından” etkilenmekte midir?

Çizelge 10’da görülebileceği üzere katılımcıların sınıflarına göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında değişip değişmediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Dikkati çeken ilk tespit öğrencinin sınıfına göre bütün ölçek ve “Öğrenci alt boyutu” hariç her bir alt boyut puanlamalarının farklılaştığıdır ( $p<.05$ ).

Çizelge 11 incelendiğinde, farkın hangi sınıflar arasında olduğu ile ilgili olarak “En Küçük Anlamlılık Testi (LSD)” sonucu itibariyle 9. Sınıflar ( $\bar{x}=1.534$ ) ile diğer Sınıflar [(10. Sınıf: ( $\bar{x}=1.933$ ), 11. Sınıf: ( $\bar{x}=1.850$ ), 12. Sınıf: ( $\bar{x}=1.886$ )] arasında olduğuna işaret etmektedir. Buna göre 9.Sınıflar uzaktan öğretim sorun kaynaklarını diğer sınıflara göre daha az puanlamışlardır. Yani, diğer sınıflar, 9.sınıflara oranla, uzaktan öğretimde daha fazla sorun algılamaktadır. Diğer sınıflar (10., 11. ve 12.) kendi aralarında uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarını aynı şekilde değerlendirmişlerdir.

**Çizelge 10.** Öğrencilerin Sınıflarına göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı yetersizlikleri puan farkları (ANOVA)

Boyutlar		Kareler		Önem	Önem		
		toplamı	sd			ortalaması	F
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	19.447	3	6.482	23.702	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	172.845	632	.273			
	Toplam	192.292	635				
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	11.976	3	3.992	18.170	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	138.849	632	.220			
	Toplam	150.825	635				
MEB'in sorun kaynaklığı	Gruplar arası	7.171	3	2.390	8.623	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	175.182	632	.277			
	Toplam	182.353	635				
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	1.027	3	.342	1.172	.320	Önemsiz
	Grup içi	184.660	632	.292			
	Toplam	185.687	635				
Ailenin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	4.169	3	1.390	8.381	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	104.792	632	.166			
	Toplam	108.962	635				
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Gruplar arası	7.000	3	2.333	10.113	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	145.816	632	.231			
	Toplam	152.816	635				
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	Gruplar arası	6.511	3	2.170	14.891	.000	<b>Önemli</b>
	Grup içi	92.113	632	.146			
	Toplam	98.624	635				

\*p&lt;0.05

**Çizelge 11.** ANOVA'ya göre farkların olduğu sınıflar (En Küçük Anlamlılık Testi -LSD-)

Boyutlar	Sınıflar	N	$\bar{x}$	SS
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (1)	352	1.5341	.47114
	10.Sınıf (1)	87	1.9333	.60129
	11.Sınıf (1)	144	1.8500	.58298
	12.Sınıf (1)	53	1.8868	.54138
Öğretmenin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (2)	352	1.4939	.42093
	10.Sınıf (2)	87	1.8243	.57172
	11.Sınıf (2)	144	1.7431	.48719
	12.Sınıf (2)	53	1.7251	.52999
MEB'in sorun kaynaklığı	9.Sınıf (3)	352	2.1935	.56411
	10.Sınıf (3)	87	2.3921	.52194
	11.Sınıf (3)	144	2.3858	.45821
	12.Sınıf (3)	53	2.4675	.43926
Öğrencinin sorun kaynaklığı	9.Sınıf	352	2.0545	.53505
	10.Sınıf	87	2.1284	.59753
	11.Sınıf	144	2.1065	.51384
	12.Sınıf	53	2.1792	.54972
Ailenin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (4)	352	1.2655	.34884
	10.Sınıf (4),(5)	87	1.4444	.56274
	11.Sınıf (5),(6)	144	1.3256	.39282
	12.Sınıf (4),(6)	53	1.5031	.49576
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	9.Sınıf (7)	352	1.5971	.45584
	10.Sınıf (7)	87	1.8736	.59713
	11.Sınıf (7)	144	1.7581	.45026
	12.Sınıf (7)	53	1.7736	.50436
<b>Bütün (sorun kaynakları) ölçek</b>	9.Sınıf (8)	352	1.6945	.36278
	10.Sınıf (8)	87	1.9280	.47138
	11.Sınıf (8)	144	1.8581	.35711
	12.Sınıf (8)	53	1.9277	.40600
<b>Toplam</b>	<b>636</b>	<b>1.7829</b>	<b>.39410</b>	

**Not:** Sınıfların üzerindeki aynı sembollerin işaret ettiği aritmetik ortalamalar arasında fark vardır.

## SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenciler, uzaktan öğretimde en fazla *Milli Eğitim Bakanlığı'nı ve kendilerini* sorun kaynağı olarak algılamışlardır. Özer (2020), derleme niteliğindeki bir çalışmada, salgın sürecinde MEB'in EBA alt yapısını güçlendirdiği ve TRT ile iş birliği yaparak yardım hattı ve psikolojik destek hattı oluşturduğunu, salgın günlerinde ihtiyaç duyulan materyal üretimini sağladığını belirterek MEB'in bu konuda başarılı olduğunu belirtmiştir. Söz konusu tespit, bu araştırmanın sonucu ile uyumlu değildir. Öte yandan Eğitim İş Sendikası (2020) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın "Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12'si MEB'i uzaktan öğretim sürecinde başarılı bulurken, %88'i ise başarısız bulmaktadır" şeklindeki bulgusuyla uyumludur. Eğitim Sen Sendikasına (2020) göre; "Yüz yüze eğitime kıyasla çok daha sınırlı olan uzaktan öğretimde ve canlı derslerde, örgün eğitimde uygulanan müfredatın aynısı verilmeye çalışılmış, müfredatta bir seyreltme ve azaltma yoluna gidilmemiştir. Hâlihazırda çok yoğun olan özellikle ortaöğretim müfredatının bu süre içinde verilmesi mümkün olmamıştır. Müfredatla paralel olarak ders kitapları da uzaktan öğretime uygun olmadığından canlı derslerde normal ders kitaplarının kullanılması sorun yaratmıştır."

Öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak okul yönetimlerini ve bu kapsamda da özellikle rehberlik faaliyetlerini yetersiz bulmaktadırlar. Can (2005), uzaktan öğretim alan üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretimin yönetimini sorunlu bulduklarını belirtmektedir. Diğer yandan, EğitimSen (2020) tarafından yapılan araştırmada "Salgının yarattığı kaygı ve strese,

eğitime erişememe ve uzaktan öğretimde yaşanan sorunlar da eklenmiş ancak bu sorunların çözümüne, öğrencinin eğitim düşüncesinden kopmamasına, motivasyonun yükseltilmesine dair yeterince psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulmamış, bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmamıştır” şeklindeki bulgu araştırmanın bu sonucuyla uyumludur. Rehberlik faaliyetlerinin okullarda yüz yüze olması, öğretmenlerin problemleri tespit edip rehberlik birimiyle paylaşması, İzmir depremi nedeniyle depremden etkilenen öğrencilerin psikolojik durumlarıyla ilgilenen rehber öğretmenlerin diğer öğrencilere ilgisiz kalmaları vb. gibi nedenler İzmir özelini açıklayabilir. Araştırmanın bir başka sonucu, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *öğretmenlerini en fazla canlı ders saatlerini düzenleme konusunda yetersiz* bulmalarıdır. [TürkEğitimSen Sendikası \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından “Öğretmenler kendilerini, uzaktan öğretim araçlarını kullanma, sınıf yönetimi, zaman yönetimi anlamında yeterli düzeyde görmektedirler” bulgusu ile uyumlu değildir. Araştırmanın yapıldığı il özelinde, salgın ve depremle birlikte yaşanan olumsuzluklar ve ilişkili belirsizlikler öğretmenlerin böyle davranmalarına yol açmış olabilir. [Toprakçı ve Ersoy \(2008\)](#) da “uzaktan öğretim, öğretmenler için yeni roller ortaya çıkarmakta, yüz yüze öğretimdeki rollerin anlamları değişmekte ve öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmada güçlükler içinde olduğu anlaşılmaktadır” tespitinde bulunmaktadırlar. Öte yandan, [EğitimSen’in \(2020\)](#) “Canlı ders saatleri planlamasında öğretmenlerin özel hayatları ve kişisel yaşamları, çocuk ve gençlerin gelişimleri göz önüne alınmamış; çok geç ya da çok erken saatlere ders ataması yapılmıştır” şeklindeki bulgusu da bu araştırmanın sonucuyla uyumlu gözükmektedir. Doğal olarak uzaktan öğretim öğretmenleri için yeni roller ortaya çıkmakta, yüz yüze öğretimdeki rollerin anlamları değişmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmada güçlükler içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak, öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *Milli Eğitim Bakanlığı’nı en fazla “uzaktan öğretim ile ilgili iş ve işlemlerde istikrar” konusunda yetersiz* bulmaktadırlar. Bu sonuç, [TürkEğitimSen \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından “Uzaktan öğretim süreci hakkında belirsizliklerin olması yönetsel anlamda en önemli sorunlardandır” ve [EğitimSen’in \(2020\)](#) “MEB’in sunduğu dijital teknolojinin yeterli olmaması, süreci planlayacak ve yönetecek uzman bir ekibin olmaması da yaşanan sorunlardan bir diğeridir.” şeklindeki bulgularıyla uyumludur. Araştırmanın bir sonucu da “öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak kendilerinin “fiziksel ve duygusal” yetersizliklerini görmektedirler” şeklindedir. Öğrencilerin yine araştırmamız kapsamında yüz yüze eğitimi tercih ediyor olmaları uzaktan öğretime karşı duygusal anlamda yetersiz hissetmelerini doğallaştırmaktadır. Diğer yandan, salgın ile birlikte evden çıkamamalarıyla bedensel hareket alanlarının sınırlılığı birleşince, öğrenciler fiziksel olarak da uzaktan öğretim ile ilgili olarak kendilerini bir sorun kaynağı olarak görebilmektedirler. Öğrencilerin yüz yüze eğitimi istediklerini bulgulayan araştırmalar ([BAÜ, 2020](#); [Keskin ve Kaya, 2020](#); [Sindiani, Obeidat, Alshdaifat, Elsalem, Alwani, Rawashdeh, Fares, Alalawne, ve Tawalbeh, 2020](#); [EğitimSen 2020](#)) mevcuttur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *ailelerini en fazla “uzaktan öğretim ile ilgili internet bağlantısı” konusunda yetersiz* bulmalarıdır. İnternet bağlantısı ulusal bir sorun niteliği de taşımakla birlikte sosyo-ekonomik ve kültürel durumu iyi olan aile ortamlarında böyle bir durumla karşılaşma olasılığı düşüktür. Bu yönüyle söz konusu ortamı sağlaması gereken aile olmaktadır. İnternet bağlantısı sorunu başka araştırmalarda da öğrencilerin yaşadığı en önemli sorun olarak ([TürkEğitimSen, 2020](#); [Sindiani vd., 2020](#); [Aydın, 2020](#)) çıkmıştır. Canlı dersleri düzenli takip edenler uzaktan öğretimde birer sorun kaynağı olarak başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere sırasıyla kendilerini ve ailelerini görmektedirler. [Anderson’a \(2020\)](#) göre ebeveynlerin çeşitli özellikleri (ekonomi, dijital okuryazarlık vb.) öğrencinin uzaktan öğretimi üzerinde etkilidir. [Kavuk ve Demirtaş’ta \(2021\)](#) uzaktan öğretim ile ilgili çalışmalarında aileleri uygun öğrenme ortamları hazırlama konusunda yetersiz bulmuşlardır.

Araştırmanın bir başka bulgusu, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *sınıf arkadaşlarını en fazla “birbirleriyle etkileşim” temelinde yetersiz* bulmalarıdır. [EğitimSen \(2020\)](#)



tarafından yapılan araştırmada da derslerde etkileşim azaldığına dair tespitler vardır. Eğitim alanyazını okulun sadece öğretim yeri olmadığını, aynı zamanda sosyalleşme yeri olduğunu belirten tespitlerle doludur. Maslow'un da belirttiği gibi insanlar başka insanlarla etkileşmek gereksinimi içindedirler (Aydın, 2000). Araştırmanın bir sonucu da şöyle özetlenebilir: *Kızlar erkeklere göre uzaktan öğretimde daha fazla bir sorun algısı içindedir.* Bu durum kızların daha sosyal ve hassas olabilecekleri düşüncesi temelinde açıklanabilir.

*9.Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerine kıyasla uzaktan öğretimde daha fazla sorun algısı içindedirler.* Bunun bir nedeni henüz okul yönetimini, arkadaşlarını, öğretmenlerini tanımıyor olmaları olabilir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin MEB'i diğer sınıflara kıyasla daha az sorun kaynağı bulununun nedeninin 10-11-12. sınıfların yükseköğretim kurumları sınavına hazırlanmaları ve bu sınava uzaktan hazırlık sürecinde MEB'in desteğini (kaynak kitap, konu anlatımı vs.) yetersiz bulmaları, fakat 9. Sınıfların daha çok bu sınav için değil de yazılı sınavlar için çalışmaları ve bu yazılı sınavların 3 Mayıs'dan sonraya ertelenmiş olması olduğu söylenebilir. 9. sınıf öğrencilerinin ailelerini uzaktan öğretimleriyle ilgili olarak daha az sorun kaynağı görmelerinin bir nedeni, yaşlarının küçük olmasına binaen objektif bir yaklaşım sergileyemiyor olmaları olabileceği gibi 12. Sınıfların ailelerini çok fazla sorun kaynağı olarak değerlendirmelerinin altında da sınava hazırlık sürecinde ailelerinin eğitimlerine olan desteğine ihtiyaçlarının diğer sınıflara kıyasla daha fazla olması olabilir.

*Genel olarak değerlendirildiğinde Demirbilek (2021)* tarafından üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan olumsuz metaforlarının (yetersiz, verimsiz, göstermelik eğitim, sosyal ilişkilerin olmaması, adaletsiz, etkisiz, belirsiz, anlaşılmıyor, aldatici, psikolojik sorunlar, yüz yüze eğitimin önemi, imkânlar kısıtlı, karmaşık, pasif, korkutucu, zorunlu, sıkıcı, zararlı, kısıtlama, motivasyonsuzluk, sıkı takip, yıkıcı, sağlıksız, öğrenilmiyor, faydasız, kalitesiz, rahatsız edici, yıpratıcı, zor, soyut vb.) bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu destek, lise öğrencilerinin de yüz yüze eğitimi tercih ettiği, etkileşim kuramamaktan şikâyetçi oldukları vb. gibi benzerliklerle örneklendirilebilir.

Son söz olarak, Covid-19 ile hızlı ve sorunlu bir şekilde yerine getirilmeye çalışılan uzaktan öğretimin, eğitim-öğretimin asli olmasa bile belirleyici unsurlarından biri olarak hayatımızda olmaya devam edeceği söylenebilir. Buna göre artık, yüz yüze eğitime dönülse bile uzaktan öğretimin tamamlayıcı, yardımcı, destekleyici vb. şeklindeki katkılarıyla devam edeceği gerçeği temelinde uzaktan öğretime dönük gerek alt yapı gerekse üst yapısal sorunların çözülmesi gerektiği ortadadır.

- Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili alt ve üst yapı yeterliğini arttırmalıdır.
- Öğretmenler uzaktan öğretimde daha yeterli bir hale gelmek üzere kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlere, uzaktan öğretim ve öğretimin tasarımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerekir.
- Ailelerin uzaktan öğretime destek verecek sosyo-ekonomik ve kültürel bir gelişim seviyesine gelmelerini sağlayacak politikalar üretilmelidir.
- Öğrencilerin uzaktan öğretimde daha yeterli hâle gelmelerini sağlayacak faaliyet ve olanaklar (donanım, kurs vb.) sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin uzaktan öğretim yapan sınıf arkadaşlarıyla bir araya gelmelerini sağlayacak sanal, gerçek etkileşim ortamları oluşturulmalıdır.
- Uzaktan öğretimin öğrenciler üzerinde oluşturduğu bireysel (duygusal vb.), eğitimsel (değerler vb.) ve öğretimsel (ders içerikleri vb.) tahribatı giderecek önlemler alınmalıdır. Okullarda salgın devam ederken rehberliğe önem vermek sonrasında da bu önemi artırmak katkı sağlayabilir.
- Uzaktan öğretimin devam edeceği düşünülerek tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar, tablet ve internet gereksinimleri tamamlanmalıdır; ucuz, vergisi kaldırılmış ve uzun vadede ödemeli imkânlar sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin iş birliği yapmalarını ve çevrimiçi platformlara kolay ulaşmalarını sağlamak için farklı yöntemlerle çevrimiçi öğrenmeleri desteklenmelidir.

- Öğrencilerin uzun süre evden çıkmaması nedeniyle hobi çalışmaları yapılmalıdır.
- Okulların sadece öğrenme yerleri değil sosyalleşme için ortak alan oluşturduğu düşünülürse bu sosyalleşmelerin uzaktan öğretim ile de gerçekleşmesine çalışılmalıdır. Örneğin; öğrencilerin sadece ders değil, aynı zamanda beraber şarkı söylemeleri, birbirlerine şiir okumaları, bir kitabı değerlendirmeleri, satranç turnuvası yapılması gibi.
- Çevrimiçi öğretimin kolaylığı ile yüz yüze eğitimin verimliliği arasındaki denge kurumlar tarafından sağlanmalıdır.
- Bu araştırma uzaktan öğretimdeki tüm paydaşları içermese de en çok etkilenen öge olarak öğrencileri çalışmaya dahil etmiştir. Araştırmacılar; MEB, okul yönetimi, öğretmen ve aileler ile ilgili olan benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın yaygınlaştırılarak Fen Lisesi, Teknik Lise, Sosyal Bilimler Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Liseleri gibi çeşitli okullarda okuyan öğrencilere de yapılması gerekir. Çünkü uzaktan öğretimde yaşanan sorunlar okul türleri için farklı olabilir. Ayrıca ilkökul, ortaokul ve üniversite kademelerine de yapılması Türk Eğitim Sisteminin uzaktan öğretim karnesinin oluşmasına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, J. (2020). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. Erişim: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim Denetimi* (7. Baskı). Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, G. Ç. (2020). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler (TEDMEM)*. Erişim: <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Bahçeşehir Üniversitesi [BAÜ]. (2020). *Bahçeşehir Üniversitesi uzaktan öğretim raporu*. Erişim:[https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf\\_ZwVoMhxslU5ipztqQQm8naNgAEUqzyCg/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf_ZwVoMhxslU5ipztqQQm8naNgAEUqzyCg/edit?usp=sharing)
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan öğretimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2005). *Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretim yönetimini değerlendirmeleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Costello, E., Brown, M., Donlon, E., & Girme, P. (2020). The pandemic will not be on zoom: A retrospective from the year 2050. *Postdigital Science and Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00150-3>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers’ approaches to distance education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. (2018). Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1) 39-59. DOI: 10.17943/etku.310168
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. Erişim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/786303>
- Dougiamas, M. (2000). *Improving the effectiveness of tools for the internet-based education*. 9<sup>th</sup>. Annual Teaching Learning Forum, Curtin University of Technology, USA.

- Eğitimş. (2020). *Uzaktan öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler araştırması (Bursa Şubesi)*. Erişim: <https://www.habereguven.com/egitim-sen-uzaktan-egitimde-karsilasilan-sorunlar/>
- Eğitim Sen. (2020). *Uzaktan öğretim raporu: Eşitsizlik daha da arttı*. Erişim: <https://www.birgun.net/haber/uzaktan-egitim-raporu-esitsizlik-daha-da-artti-315513>
- Erkan, S, Cihangir Çankaya, Z, Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22) , 174-198. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011>
- Ersoy, M., & Arseven, İlhami. (2021). Examination of teacher candidates' social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-International Journal of Pedagogogy*, 1(1), 87–105. Retrieved from <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/ersoy-arseven>
- Ersoy, M, ürgen, L. (2021). Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2) , 1-16. DOI: 10.19160/e-ijer.927830
- Fidan, M. (2016). Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları (Distance education students' attitudes towards distance education and their epistemological beliefs). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. DOI: 10.29065/usakead.736643
- Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan öğretime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Gezer, M., & Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 393-408. ISSN 2148-3272.
- Giannini, S. & Lewis, G. S.(2020). *Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures*. Erişim: <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/lien-list-actualite-gen-en/1205-three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?* Erişim: <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350>
- Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/52046/624714>
- Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Eş-zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan öğretim öğrencilerinin sosyal bulunmuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 8(2), 83-95. DOI: 10.19126/suje.379981
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan öğretim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technology*. Taylor and Francis.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19). *Pandemic. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216179/>
- İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan öğretim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *EJEDUS Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tekişik Yayınları.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55–73. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20>

- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan öğretimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. DOI: 10.17244/eku.378138
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* Erişim: [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/20161748\\_MYLLY\\_EYYTYM\\_BAKANLIYI\\_ORTAYYR ETYM\\_KURUMLARI\\_YNETMELYYY.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYR ETYM_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf)
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (What's new in Education)* (3<sup>rd</sup> Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Gürbüz, O., Akgül, A., & Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri Afyonkarahisar örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları (Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of Covid-19). *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. DOI: 10.24106/kefdergi.722280
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan öğretim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605. Erişim: <https://dergipark.org.tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD Report*. Erişim: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-educationresponse-to-the-covid-19-pandemic-of-2020>
- Resmi Gazete (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsaleh, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A. S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the Covid-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. DOI: 10.1016/j.amsu.2020.09.036
- Teker, Ş. B. (2019). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlilikleri ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Toprakçı, E. (2021). *Değerlerli uzaktan öğretim*. Erişim adresi Erişim: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2008). *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. DOI: 10.13140/RG.2.1.4447.4400
- Tur, N. (2020). *A case study on the implementation of distance EFL education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TürkEğitimSen. (2020). "Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler anketi sonuçları açıklandı." Erişim: [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?id=13798](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=13798)
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan öğretim*. Nobel yayın dağıtım.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding "Zoom fatigue". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438. Erişim: <https://www.liebertpub.com/doi/pdfplus/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>
- Yenilmez, K., Turgut, M., & Balbağ, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. DOI: 10.17556/erziefd.305902

- Yıldız, V. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri*. ICIER 2020 International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (19-20 June), 18-27. ISBN: 978-605-9415-52-1
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan öğretim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan öğretim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları
- Yurtbakan E. & Akyıldız S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. Erişim: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*, 37-47.

## Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği

### Sayın Katılımcı,

Bu uygulamada iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde, İzmir Atatürk Lisesi öğrencileri olarak sizlerin kişisel ve uzaktan öğretim ile ilgili değişkenlere (okul, aile vb.) ilişkin yargılarınızı içeren özelliklerinize dair sorular vardır. Bu alanda size uygun olan seçeneğe tıklayarak cevaplama yapabilirsiniz. İkinci bölüm ise bir lise öğrencisinin uzaktan öğretim yaparken karşılaşılabileceği sorunların kaynaklarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik cümleler yer almaktadır. Bu kısımda da katılma düzeyinizi ilgili ifadenin altındaki seçeneklerden size uygun olanına tıklayarak cevaplama yapabilirsiniz. Ölçekte, kimliğinize dair herhangi bir soru olmamakla birlikte, vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma projesinde kullanılacaktır. Ölçeği cevaplarken içten ve doğru davranacağınıza inanıyor katkılarınız için şimdiden teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Meryem Sıla Toprakçı  
Benal Zerrin Hepsöğütü  
Erdal Toprakçı

### I. BÖLÜM

1.	Cinsiyetim	Kadın	( )	Erkek	( )
2.	Sınıfım	9.Sınıf ( )	10.Sınıf ( )	11.Sınıf ( )	12.Sınıf ( )
3.	Uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim aldım/deneyimim oldu	Hayır	( )	Evet	( )
4.	Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim	Hayır	( )	Evet	( )
5.	Yüzyüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim	Hayır	( )	Evet	( )

### II. BÖLÜM

Madde Kodu	Ölçek Madde No	UZAKTAN ÖĞRETİMDE SORUN KAYNAĞI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum
OYM1	1	Okulun uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
OYM2	2	Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (uzman, bilgisayar programı, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	( )	( )	( )
OYM3	3	Rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir.	( )	( )	( )
OYM4	4	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	( )	( )	( )
OYM5	5	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğretmen ve öğrencinin (velinin) sırtına yükler	( )	( )	( )
ÖM1	6	Öğretmenlerin aile ve ev ortamı canlı dersi yürütmeye uygun değildir.	( )	( )	( )
ÖM2	7	Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller.	( )	( )	( )
ÖM3	8	Öğretmenlerin cihazları (ders işlemede kullandıkları tablet, bilgisayar vb.) uzaktan öğretime (örneğin canlı ders) yürütmeye uygun değildir.	( )	( )	( )
ÖM4	9	Canlı ders esnasında öğretmenden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. olur.	( )	( )	( )
ÖM5	10	Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	( )	( )	( )
ÖM6	11	Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
ÖM7	12	Dersler canlı da olsa ders esnasında yeterli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi olmaz.	( )	( )	( )



MEM1	13	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (örneğin kendi zoom gibi bir sisteminin olmayışı vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz	( )	( )	( )
MEM2	14	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (örneğin uzman) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	( )	( )	( )
MEM3	15	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir.	( )	( )	( )
MEM5	16	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	( )	( )	( )
MEM6	17	Ders kitabı ve diğer ders araç gereçler uzaktan öğretime uygun değildir.	( )	( )	( )
MEM7	18	Televizyondaki kaydedilmiş ders sunumları yetersizdir.	( )	( )	( )
MEM8	19	EBA sistemindeki konu anlatım ve test içerikleri yetersizdir.	( )	( )	( )
MEM9	20	Müfredat uzaktan öğretime uygun değildir.	( )	( )	( )
MEM10	21	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.	( )	( )	( )
BM1	22	Öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	( )	( )	( )
BM2	23	Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir.	( )	( )	( )
BM3	24	Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.	( )	( )	( )
BM4	25	Öğrencinin zihinsel özelliklerinin (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	( )	( )	( )
BM5	26	Uzaktan öğretim öğrencinin duygusal özelliklerine (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevme/hoşlanma vb.) zararlar verir.	( )	( )	( )
BM6	27	Öğrencinin duygusal özelliklerinin (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanmama vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	( )	( )	( )
AM1	28	Ailenin ekonomik sorunları (gelir azlığı vb.) uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	( )	( )	( )
AM2	29	Ailenin kalabalıklığı uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	( )	( )	( )
AM3	30	Evde fiziksel olarak uygun bir ders ortamının olmaması canlı derslere katılımı güçleştirir.	( )	( )	( )
AM4	31	Uzaktan öğretim öğrencinin ailesinin derslere (canlı derslere dahil olmak vb.) gereksiz müdahil olmasına yol açar.	( )	( )	( )
AM5	32	Aile/veli uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	( )	( )	( )
AM6	33	Öğrencinin canlı derslere katılacağı bir cihazın olmayışı derslere katılımı güçleştirir.	( )	( )	( )
AM7	34	İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler	( )	( )	( )
AM9	35	Canlı dersler için kullanılan cihazın niteliğinin düşüklüğü uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
AM10	36	Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.	( )	( )	( )
SM1	37	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının aile ve ev ortamı yetersizliği sınıfça yapılan uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
SM2	38	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının ailelerinin canlı ders sürecine dahil olmaları uzaktan öğretime zararlar verir.	( )	( )	( )
SM3	39	Canlı ders esnasında öğrencinin sınıf arkadaşlarından kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. yaşanır.	( )	( )	( )
SM4	40	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının cihaz yetersizlikleri canlı ders sürecini olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
SM5	41	Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	( )	( )	( )
SM6	42	Derslerle ilgili sınıf arkadaşları dayanışması eksikliği uzaktan öğretime zarar verir.	( )	( )	( )

# **The Views of Colleagues and Parents on the Effectiveness of Women Administrators in Primary Schools**

**Prof. Dr. Kemal Kayıkçı**  
Akdeniz University-Turkey  
(ORCID:0000-0003-3330-5452)  
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

**Burçin Sıkar (M.A. Stud.)**  
Antalya Directorate of National Education, Turkey  
(ORCID: 0000-0002-3204-6412)  
burcingulbas@hotmail.com

## **Abstract**

The most important element of social and economic development is human resources. Therefore, in order to ensure social and economic development, it is necessary to use more human resources, to leverage a larger percentage of women, and to improve human resources overall. The development and qualification of human resources is possible with education and training. To maximize human resources, it is very important to have more female administrators in educational institutions and to increase the effectiveness of schools. The aim of this study is to determine the opinions of school administrators and teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education, and parents on the managerial competencies of female administrators in these schools. The phenomenology design, a qualitative research method, was used in the study. The study group of the research consists of a total of 27 participants: 7 school administrators, 12 teachers and 8 parents selected on a voluntary basis from 5 different primary schools selected from purposeful sampling methods according to maximum diversity sampling from Muratpaşa and Kepez districts of Antalya. Semi-structured interview form was used to collect data in the study and the obtained data was analyzed by the content analysis method. As a result of the research, a significant portion of the participants stated that female administrators are sufficient in terms of managerial competence, and being a female manager brings some advantages in terms of managerial and especially communication skills. Further, they are satisfied when working with women managers. Some of the participants stated that managerial competence is not dependent on gender, but that being a good manager depends on self-training. A significant portion of the participants stated that more women should take roles in school administration.

**Keywords:** Primary school, female manager, competence, satisfaction



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 61-77**

Research article



Received: 10.04.2021  
Accepted: 14.06.2021

## **Suggested Citation**

Kayıkçı, K. & Sıkar, B. (2021). The Views of Colleagues and Parents on the Effectiveness of Women Administrators in Primary Schools, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 61-77. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.27>

## Extended Abstract

**Problem:** *The most important element of economic and social development is human resources. It is a necessity for women to participate in social and economic life in order to benefit from as many human resources as possible in a society. In terms of the development and quality of human resources, education has critical importance. The effective and efficient use of human resources in the field of education is possible with the participation of women in school administration, as women make up more than half of the education faculty. However, when we look at the practices and statistics up to now, it is seen that the ratio of female to male administrators is low, and the number of women in administrative positions is insufficient for education, which is a critical for social development.*

*In this study, the managerial competencies of female administrators were examined from various perspectives based on the opinions of teachers and administrators, who are the internal stakeholders of the school, and parents, who are external stakeholders. Suggestions were made for women to hold roles in educational administration. The aims of this study are to illustrate the managerial competencies, the metaphorical perceptions (and the reasons for these perceptions), and the advantages and disadvantages in communication of female administrators, along with the satisfaction of working with female administrators, based on the opinions of school administrators and teachers in primary schools, affiliated with the Ministry of National Education, and parents.*

**Method:** *This research was executed in accordance with the qualitative research method phenomenology design. The working group of the research was created by using the maximum variation sampling method which is one of the purposive sampling methods among school administrators and teachers working in primary schools affiliated with the Antalya Ministry of Education and parents in the 2020-2021 academic year. The study group of the research consists of seven school administrators, twelve teachers from different subjects, and 8 parents all from different gender, age and education levels, on a voluntary basis. The data was collected through a semi-structured interview form. The data obtained for the research questions was analyzed using the content analysis method.*

**Findings (or Conclusions):** *When the metaphorical perceptions of school administrators, teachers and parents about female school administrators are examined, it is seen that they indicate seventeen entities in four categories: human, animal, plant and inanimate. Some participants expressed positive connotations with their metaphors for female administrators. These include likening female managers to: a mother who stands strong and gives confidence, a warriorlike amazon woman, a smiling loving face, an active and hardworking bee or ant, a cat that does what needs to be done, and a rabbit that is a dynamic and active leader. On the other hand, one participant stated that female administrators are like flowers in that they are delicate but fragile. Another participant stated that female administrators are fragile like glass cups.*

*Teachers and administrators generally expressed positive opinions about the competencies of female administrators. These participants stated that female managers are well-educated, have managerial competence, have good communication skills, are humane, are creative and have knowledge of regulations. Some participants stated that managerial competence does not depend on gender, but depends on the way people train themselves, how hard they work, and their perspective on the profession. One participant stated that women are better suited to be managed.*

*Some participants stated that female administrators are friendly, polite, empathetic and social in communication and have an advantage in communicating with female colleagues, parents, and students. While some participants stated that women have no disadvantages, other participants stated that they are fragile and that they are not taken seriously by female parents. One participant stated that women's egos create communication difficulties. However, a significant portion of the participants stated that they were satisfied with the female administrators, and stated that women*

managers are understanding, meticulous in their work and more easily communicate with their female colleagues.

**Suggestions:** A significant portion of the participants emphasized the strong, warrior-like, bee-like hard-working characteristics of female administrators in their metaphorical perceptions, while some participants think that female managers are delicate like flowers, fragile like glass cups and they are like trinkets. A significant portion of the participants in the study emphasized that they found female managers competent in terms of administrative and self-training abilities and especially emphasized their humanitarian characteristics and ability to have good relationships. Participants stated that female managers have advantages due to strong communication skills because they are sincerer, polite, empathetic, and social. A significant portion of the participants stated that they were satisfied with the female administrators. Policies that will ensure the participation of more women in education administration should be developed and women should be encouraged to take administrative roles.

## İlkokullarda Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterliliğine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri

**Prof. Dr. Kemal Kayıkçı**  
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye  
(ORCID:0000-0003-3330-5452)  
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

**Burçin Sıkar(Y.L.Öğr.)**  
Antalya Millî Eğitim Müdürlüğü-Türkiye  
(ORCID: 0000-0002-3204-6412)  
burcingulbas@hotmail.com

### Özet

Toplumsal ve ekonomik kalkınmanın en önemli unsuru yetişmiş insan kaynağıdır. İnsan kaynağının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ise eğitim ile mümkündür. Eğitim kurumlarının bu işlevi yerine getirmesi ise kurumların insan kaynaklarının önemli bir kısmını oluşturan kadın yöneticilerinin daha fazla sayıda olmasına ve okulların etkililiğinin artırılmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenler ile velilerin bu okullarda görevli kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Muratpaşa ve Kepez ilçelerindeki farklı sosyo ekonomik yapıya sahip bölgelerden amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilen 5 farklı ilkokuldan gönüllülük esasına göre belirlenen 7 okul yöneticisi, 12 öğretmen ve 8 veli olmak üzere toplam 27 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların önemli bir kısmı kadın yöneticilerin yönetsel yeterlik açısından yeterli olduğunu, kadın yönetici olmanın yönetsel açıdan ve özellikle iletişim becerileri açısından bazı avantajları beraberinde getirdiğini ve kadın yöneticilerle birlikte çalışmaktan memnun olduklarını; bazı katılımcılar ise yönetsel yeterliliğin cinsiyete bağlı olmadığını, iyi bir yönetici olmanın kendini yetiştirmeye bağlı olduğunu, katılımcıların önemli bir kısmının ise kadınların okul yönetiminde daha fazla sayıda yer alması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, kadın yönetici, yeterlik, memnuniyet

### Önerilen Atıf

Kayıkçı, K. & Sıkar, B. (2021). İlkokullarda Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterliliğine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşleri, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 61-77. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.27>



**E-Uluslararası  
Pedagoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 61-77**

Araştırma makalesi

Gönderi: 10.04.2021  
Kabul: 14.06.2021

## GİRİŞ

20. yüzyılın sonlarına doğru tüm dünyada görülen küreselleşmenin etkileriyle ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yaşamda meydana gelen hızlı değişimler iş dünyasında kadının gücünü geçmişe oranla artırmıştır. Artan iş gücüyle birlikte insan kaynağına yönelik olumlu yaklaşımlar kadının iş yaşamındaki rolünü, etkisini sürekli sorgular hale getirmiş ve insanların farkındalıklarını arttırarak, iş yaşamında kadına yönelik yeni düzenlemelerin varlığını gündeme taşımıştır. Küreselleşme sürecine uyum sağlamak, toplumların vatandaşlarına vereceği eğitimin niteliği ve etkinliği ile mümkündür. Dünya nüfusunun yarısını oluşturan ve gelecek nesillerin yetişmesinde etkin rol oynayan kadınların eğitimi; bir yandan onların statülerinin artırılmasını ve kalkınmaya daha çok katılımlarını sağlarken, diğer taraftan da bu hızlı değişikliklere uyum sağlanmasında çok önemli bir önkoşuldur (KSSGM,2001).

21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınmayı hedef alan ülkeler artık eğitilmiş, kendini yetiştiren, gelişim ve değişimi ilke edinen, kendi potansiyelinin farkında olan donanımlı insan kaynağına odaklanmaktadır. Kalkınmanın en önemli amacı insan iyiliğini ve insanoğlunun maksimum kapasitesine ulaşmasına imkân sağlamaktır (Çelik,2006). Hızla değişen dünyaya ayak uydurmak ve ekonomik istikrarlarını sürdürülebilir kılmak için sahip oldukları maddi kaynakların ancak kendini sürekli geliştiren, kendini her yönden donanımlı hale getiren, kendine güvenen insan kaynağının elinde değerlendirileceğinin farkındadırlar. İnsan gücünün eğitim düzeyinin artması ile ekonomik kalkınma arasında bir ilişki vardır (Erdoğan, 2006). Sürdürülebilir kalkınmayı hedef alan Birleşmiş Milletler (BM)'e üye bu ülkeler, insan kaynaklarının kadın ve erkek bireyler tarafından eşit oranda oluşturulduğunu idrak ederek, insan kaynaklarını topyekûn geliştirmeyi ilke edinmişlerdir. Bu noktada insan kaynaklarında herkes için nitelikli eğitim, cinsiyet, eşitlik, pozitif ayrımcılık ile üst yönetimde kadın yönetici konuları en çok tartışma konusu olarak gündemlerinde yer almaktadır. Zira Eylül 2015'de "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını" (SKA) kabul eden BM üyesi bu 193 ülke, SKA 5. Maddesinde cinsiyet ve eşitliğe yer vererek, kadın liderlerin teşvik edilmesinin önemine vurgu yapmıştır (UNDP, 2021).

Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen kadınların iş yaşamında yeterince temsil edildiğini, bilgi, beceri ve yeteneğinden tam olarak yararlanıldığını söylemek pek mümkün olmamakla birlikte günümüz dünyasında toplumsal dışlanmışlığı yaşamın her alanında en çok yaşayan ve çalışma hayatında hep geri planda tutulan grupların başında hala kadınlar yer almaktadır. Yasalardaki eşitlikçi hükümlere rağmen sosyal, kültürel ve ekonomik engeller nedeniyle kadınların işgücüne katılımı erkeklere göre çok düşük kalmıştır (Çelikten, 2004; Kızıloluk, 2007). Oysa Bayrak ve Mohan (2001)'nin belirttiği üzere kadınların, iş yaşamına daha fazla katılması ve daha etkin rol alması gerekmektedir. Dünyanın her yerinde ve her sektörde varlığını gösteren bu dışlanmışlık özellikle Türkiye açısından bakıldığında, cinsiyet faktörüne dayalı olarak daha belirgin şekilde varlığını göstermektedir (Çakır, 2008; Kızıloluk,2007). Zira günümüz Türkiye'sinde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Haziran 2020 verilerine göre işgücünde bulunanların sayısı 30 milyon 632 bin kişi olup, bu sayının %68'ni erkekler oluştururken %32'sini kadınlar oluşturmaktadır. Cinsiyete dayalı ayrımcılık, ne yazık ki kadınların işe alınmasından itibaren başlamakta ve iş yaşamları süresince kadınların terfi edilmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle daha çok sorumluluk gerektiği düşünülen üst yönetim kademesindeki mevkilere yükselmelerinde, cinsiyete dayalı ayrımcılık belirgin şekilde kendini göstermektedir. Kadın yöneticilere yönelik toplumda oluşan negatif inanç ve yargılar "cinsiyet kalıp yargıları" olarak adlandırılmıştır (Brenner vd., 1989; Schein, 1973; Schein, 1975; Schein, 2001; Schein ve Mueller, 1992). Kadınların bağımlı, duygusal, öznel davranış gösterdiği, liderlik yeteneği ile rekabet, hırs, risk alma gibi özellikler açısından 'yetersiz' olduklarına yönelik ifadelerle dayanan cinsiyet kalıp yargıları (Akt. Anafarta vd., 2008), kadın yöneticilerin üst yönetim pozisyonları için yeterli olmadığı algısını da oluşturmuştur. İyi yöneticilerin erkek olduğu yönünde genel kabul görmüş yargılar, kadının üst yönetimde az sayıda temsil edilmesine sebep olmaktadır



(Çelikten, 2004). Bayrak ve Mohan (2001) kadınların özellikle üst yönetimde görevlendirilme oranlarının son derece düşük olduğunu ifade etmektedirler. TÜİK (2010-2018)'in verilerine bakıldığında Türkiye'de 2018 yılında %84 olan erkek yönetici oranı karşısında kadın yönetici oranı sadece %16' dır. Oysaki "Kadınların çalışma ve yöneticilik alanlarında başarısız olduklarına ya da olacaklarına ilişkin hiçbir veri bulunmamaktadır" (Tan, 1998; Ergün, 1996).

İş dünyasında hep ikinci planda tutulan, düşük ücretle çalıştırılan ve yönetsel alanlardan uzak tutulan kadınların, iş yaşamındaki yeri ve ülke ekonomisine etkisi her geçen gün artan şekilde tartışma odağını oluştururken Türk eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenlik mesleğinde kadınların lehine bir tablo ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019-2020 verilerine göre; okulöncesi öğretmenlerinin yaklaşık %94'ü, ilkökul öğretmenlerinin %64'ü, ortaokul öğretmenlerinin %58'i, ortaöğretim öğretmenlerinin %51'i kadınlardan oluşmaktadır. Kadın çalışan sayısının bu kadar fazla olduğu öğretmenlik mesleğinin, kadın mesleği olduğu savını (Tan, 1996) doğrulayan bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. MEB'e bağlı çalışan öğretmenlerin çoğunluğu kadın iken, Merkez MEB teşkilatında, görev yapan toplam yöneticinin %42'si, İl Millî Eğitim Müdürü sayısının %2,5'i, İlçe Millî Eğitim Müdürü sayısının %1'i, eğitim kurumu yöneticilerinde ise; okul müdürü sayısının %9'u, müdür başyardımcısı sayısının %10'u ve müdür yardımcısı sayısının sadece %25'i kadındır (T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı-Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2020). Kadınlara yönelik öğretmenlik mesleğinde karşımıza çıkan olumlu tablonun okul yöneticiliğine hiç bir şekilde yansımadağı görülmektedir. Atama, yükseltmeyle ilgili herhangi bir hukuksal engel bulunmamasına ve kadınların en azından erkek meslektaşları kadar iyi eğitim almış olmalarına rağmen eğitim yönetiminde aynı oranlarda üst kademelere gelemedikleri açıktır (Çelikten, 2004). Diğer meslek gruplarında olduğu gibi okullarda kadın yönetici sayısının az olmasına sebep olan önemli etkenlerden ikisi yine cinsiyet kalıp yargıları ve toplumsal dirençtir (Çelikten, 2004; Heilman, 1995; Schein, 1973; Terborg, 1977; Timpano ve Knight, 1976). Cinsiyet kalıp yargılarının toplumun geneline yayılan bir algı olması erkeklerin de kadınlara yönelik bakış açılarını şekillendirmektedir (Axelrod ve Hammond, 2003). Özünde erkek yöneticilerin bir araya gelerek korumaya çalıştıkları bu kültür yine erkek himayesinde yönetilmekte, tekrar ederek yeniden oluşturulmakta ve böylelikle erkek davranışlarının ve kariyerinin norm olarak görülmesini sağlamaktadır (Caven, 2006; Simpson, 1997; Thompson, 2003). Ataerkil sistem, toplumumuzda kadın ve erkekler tarafından kabullenilmiş olup, yaşam tarzını da oldukça etkilemektedir. Bu sistemde erkek yöneten, kadın ise yönetilen pozisyonundadır. Erkekler, toplumda lider olarak kabul edildiğinden, kadınların yönetici rolünde onlara emir vermesi hoş karşılanmamaktadır. Bu tür kalıp yargılar da kadın-erkek eşitsizliğini meşrulaştırmakta ve herkes tarafından normal olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Cinsiyet kalıp yargıları, kadının yönetim kademesine yükselmesine engel olan önyargıların temelini oluştururken, başarılı yöneticilerin erkek olacağına yönelik genel kabul görmüş yargılar, kadının tepe yönetiminde az sayıda temsil edilmesine neden olmaktadır (Çelikten, 2004). Özellikle kalıp yargıların yanında üst yönetim kademelerinde erkek egemenliğine dayalı bir yapı kadınların üst mevkilerde yönetim kademelerine ulaşmalarının önündeki engeli de beraberinde getirmektedir (Ak. Altıntaş ve Aytaç 2018).

Geçmişten gelen kalıp yargılarla sınırlandırılmış olan eğitim ve eğitimde yönetim anlayışı, küreselleşmenin her alanda ortaya çıkardığı değişimle birlikte sürekli evrilerek eğitimsel ve yönetsel anlamda yeni yaklaşımların kabul görmesine neden olmaktadır. Eğitim ve öğretim küreselleşme ile birlikte hızla değişime uğrayarak, dönüşüm geçirmiştir (Eser,2014). Öyle ki ülkelerin ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına büyük etkisi olan yeni yüzyıl eğitiminde artık tekdüze, alışılmış eğitim yerine işbirliğine dayalı ve yönetsel yeterlik özelliklerini gerektiren kaliteli eğitim ön plana çıkmaktadır. Çağdaş bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetiminde iç ve dış paydaşların memnuniyeti ve buna uygun liderlik stili kalitenin en önemli unsurları arasında yer almaktadır (Kayıkçı, 1999). Dolayısıyla okul paydaşlarının yarısından fazlasını oluşturan kadınlara karşılık okul yönetiminde kadın yönetici sayısının da artması paydaşların memnuniyetini arttırmada çok önemli bir etken olabilir.

Yönetici yeterlikleri, örgütsel etkililiği gerçekleştirmede gerekli olan davranışlarla birlikte bilgi, beceriler, değerler ve tutumlardan oluşan bir bütünü ifade etmektedir (Özdemir, 2020). Bilgi ve beceri sahibi yöneticilerin göstermesi gereken yeterliklerin bazıları planlama, iletişim, eşgüdümleme, sorumluluk, liderlik, okulda olumlu hava yaratmak, öğrenci rehberlik işleri, disiplin, personel hizmetleri, okul çevre ilişkileri alanında toplanmıştır (Bursalıoğlu 1981). Böylesi büyük sorumluluklar yüklenen yeni yüzyıl eğitiminde etik değerleri benimseyen, iletişimde empati kuran, okulda olumlu hava oluşturan, personeli destekleyen ve özsaygılarını güçlendiren, eğitsel ve demokratik ilkeleri bütünleyen bir yönetim şekli giderek daha çok önem kazanmıştır. Bu yönetim dili ve biçimi kadınların daha çok taşıdığı özelliklere dikkat çekmektedir (Ozga, 1993, Akt:Tan, 2002). Nüfusun yarısını oluşturan kadın unsurunun ihmal edilmemesi ve yeteneklerinin değerlendirilmesi, toplumun bir bütün olarak kalkınması açısından hayati önem taşımaktadır (Çelikten, 2004).

Bu çalışma günümüz Türkiye'sinde, okullarda kadın yöneticilerle birlikte çalışan, kadın yöneticilerden hizmet alan okul paydaşlarının kadın yöneticiler hakkındaki algılarını açığa çıkarması ve geçmişten günümüze, isanların bakış açısında değişim olup olmadığını göstermesi ile BM'nin 2015 SKA'da belirttiği "Kadın liderlerin teşvik edilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğini daha ileriye götürecek politikalar geliştirilmesi (UNDP)." hedefine katkı sağlayacak olması ve daha çok kadının eğitim yönetimi pozisyonlarında yer almasını teşvik edici öneriler sunması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarında görevli okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerinin kadın okul yöneticilerin mesleki yeterlik, iletişim becerisi ve kadın yöneticilerle çalışma memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini gerçekçi bir şekilde ortaya koymaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin kadın okul yöneticilerine ilişkin metaforik algıları nelerdir ve bu algıların gerekçeleri nedir?
- 2- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin, kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin okul yöneticisinin kadın olmasının, iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerle çalışmanın sağladığı memnuniyete ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

**Araştırmanın Modeli:** Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi fenomenoloji desene uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji desenin amacı, bir kişi veya bir grup için yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özünü araştırmaktır (Patton, 2001). Fenomenoloji deseni "kişilerin deneyimleri, hayatı anlamlandırma biçimleri, olanlar ile onları anlama şekilleri arasındaki ilişkiyi, bir olayı yaşama biçimlerini, kişilerarası deneyimlerin ortak noktalarını" araştırırken kullanılmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017, s.170). Bu desen türünde, araştırmacı bir olaya odaklanarak, bilgi toplar ve katılımcıların bu olay hakkındaki ortak algılarını belirlemeye çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2005, s.13). Olgu bilim (Fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanır. Olgular yaşadığımız dünyada deneyimler algılar yönelimler kavramlar ve durmlara gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

**Araştırmanın Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubu, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görevli yönetici, öğretmen ve veliler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile

oluşturulmuştur. Okullar Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde bulunan ve amaçlı örneklem yöntemine uygun olarak farklı sosyoekonomik yapıya sahip bölgelerde eğitim veren ve aynı zamanda kadın yöneticilerin görev yaptığı 5 farklı ilkokul arasından seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi genellemeye gidilmeden araştırılan konuya yönelik ortak olguların varlığını ve konunun farklı yanlarını araştırmayı sağlamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı olarak farklı cinsiyet, farklı yaş ve farklı eğitim düzeylerinden gelen yedi yönetici (üç müdür ve dört müdür yardımcısı), on iki öğretmen (dokuz sınıf öğretmeni, bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, iki Rehber Öğretmen) ve 8 veli oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Aracı:** Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların araştırma konusu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için yönlendirici olmayan açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerini almak üzere formda toplam yedi soruya yer verilmiştir. Açık uçlu soruların oluşturulmasında araştırmanın amacı ve literatür taraması dikkate alınmıştır. Daha sonra hazırlanan sorular, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı alanında iki uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve son olarak çalışma grubu haricinden, onlarla benzer özellikler taşıyan bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Elde edilen dönütler göz önüne alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların sözlü izinleri ile ses kaydı olarak alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerin tamamı Covid-19 Sosyal Mesafe kuralına (Sağlık Bakanlığı, 2020) uyularak yapılmış ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

**Veri Analizi:** Araştırma sorularına yönelik elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, doğrudan gözlemlenemeyen ya da ölçülemeyen insan davranışlarını onlarla iletişim yoluyla dolaylı bir şekilde incelenmesini mümkün kılan bir tekniktir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Veri analizi, Creswell (2014)'in belirttiği altı aşama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi (1), bütün verilerin okunması (2), her bir verinin kodlanması (3), insan ve ortam betimlenmesinin yapılması (4), betimleme ve temaların sunumu (5) ve sonuçların veya bulguların yorumlanmasıdır (6). Birinci aşamada katılımcıların izinleri ile ses kaydına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında birebir yazıya geçirilmiştir. İkinci aşamada, konu hakkında genel olarak bilgi edinebilmek amacıyla tüm veriler sırasıyla incelenmiştir. Üçüncü aşamada veriler temalara göre gruplara ayrılmıştır. Dördüncü aşamada, veri toplama sürecinde katılımcılar ve ortam hakkında kayıt edilen betimlemeler kullanılmıştır. Beşinci aşamada, elde edilen temalar ve kodlar tablolar yardımıyla görsel hale getirilmiştir. Altıncı aşamada ise araştırmanın sonuç kısmında elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik:** Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler esnasında katılımcıların yazılı onayı alınmış, sonrasında elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Analiz sürecinde körleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle araştırmacıların tarafsız kalması sağlanmıştır. Creswell, (2014)'in araştırmanın geçerliği konusunda ise soru hazırlama ve analiz aşamasında alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar başka bir araştırmacı tarafından da yapılmış ve Kohen Kappa analizi sonucunda iki araştırmacının kodlamalar arasındaki benzerlik oranının % 90 olduğu görülmüştür. KohenKappa tutarlılık katsayısının 0.8 ile 1.00 arasında olması, mükemmel bir uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis & Koch, 1977, s.165). Birinci alt problemde Araştırma süreci baştan sona kadar açık bir şekilde anlatılarak başka araştırmacılar tarafından tekrarlanmasına olanak tanınmıştır. Elde edilen bulgular katılımcılara okutulmuş ve sonuçların kendi deneyimleriyle uyumlu olduğu görülerek katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Konuya ilişkin farklı grupların görüşleri alınarak farklı bakış açılarıyla konunun daha nesnel bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlanmıştır. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşleri olduğu gibi yansıtılarak rapor edilmiştir.

## BULGULAR

Bu Araştırma soruları kapsamında katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve dört ana başlık altında sunulmuştur. Elde edilen temalar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

### 1. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin kadın okul yöneticilerine ilişkin metaforik algıları ve bu algıların gerekçeleri

Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin kadın okul yöneticilerine ilişkin metaforik algıları ve bu algıların gerekçelerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Okul yöneticisi, öğretmeni ve velilerinin kadın okul yöneticilerine ilişkin metaforik algıları ve bu algıların gerekçeleri

Görüşler	Gerekçeleri	Katılımcılar		
		Yönetici	Öğretmen	Veli
İnsan	Yol arkadaşı	İM2		
	Anne		İÖ3, İÖ6	
	Amazon kadın	İMY4		
	Gülen yüz			İV7
Hayvan	Arı		İÖ5	
	Karınca	İMY2		İV4
	Kanguru			İV1
	Kedi			İV2, İV5
	Tavşan		İÖ10	
	Balina		İÖ12	
Bitki	Çiçek		İÖ1, İÖ4, İÖ8	
	Ağaç	İM1		İV3
Cansız	Hava		İÖ2	
	Terazi	İMY3		
	Cam bardak	İMY1		
	Biblo	İM3	İÖ7	
	Güneş		İÖ9	

Tablo 1’de Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın okul yöneticilerine ilişkin metaforik algıları incelendiğinde insan, hayvan, bitki ve cansız olmak üzere dört kategoride on yedi varlık belirttikleri görülmektedir. Kadın yöneticileri insana benzeten bazı katılımcılar: Kadın yöneticinin yol arkadaşı(1) olduğunu belirterek onun kendileriyle aynı hedefe doğru yürüdüğünü, anne(2) olduğunu belirterek kişilere güven verdiğini ve güçlü durduğunu, amazon kadın(1) olduğunu belirterek onun savaşçı olduğunu, gülen yüz(1) olduğunu belirtenler onun kurumların sevecen yüzü olduğunu; Kadın yöneticileri hayvana benzeten bazı katılımcılar: Kadın yöneticinin arı(1) olduğunu belirterek çok aktif ve çalışkan olduğunu, karınca(2) olduğunu belirterek onun daha aktif, çok iş yaptığını ve büyük yükler taşıdığını, kanguru(1) olduğunu belirtenler onun birçok işi aynı anda yaptığını ve anaç olduğunu, kedi(2) olduğunu belirtenler onun istediğini söke söke aldığını ve daha koruyucu olduğunu, tavşan olduğunu belirtenler(1) onun önde giden, dinamik ve hareketli olduğunu, balina(1) olduğunu belirtenler, yavrularına düşkün olduğunu; Kadın yöneticileri bitkiye benzeten bazı katılımcılar: Kadın yöneticinin Çiçek(3) olduğunu belirterek onun narin, kırılabilir olduğunu, ağaç(2) olduğunu belirtenler onun gölgesiyle birçok kişiyi barındırdığını, herkesi koruduğunu; Kadın yöneticileri cansız varlığa benzeten bazı katılımcılar: Kadın yöneticinin hava(1) olduğunu belirterek onun görülmediğini, terazi(1) olduğunu belirtenler ev ve okul işini dengede tuttuğunu, cam bardak(1) olduğunu söyleyenler kırılabilir olduğunu, biblo(2) olduğunu söyleyenler ortamı güzelleştirdiğini, güneş(1) olduğunu söyleyenler okulu ısıttığını, okula ışık

olduğunu ifade ederken üç katılımcı herhangi bir varlığa benzetmemiştir. Bu meteforlar ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(İÖ6) "Anneye benzetirdim. Çünkü merhametli olması ve empati yeteneğinin daha yüksek olması sebebiyle olaylara merhametli yaklaşıyorlar, bakış açısında daha empatik, daha detaylı düşünebilen varlıklar olduğundan güven veren bir duruşları var.

(İV3) "Ağaca benzetirdim. Ağaçlar dallanıp budakanlar ve etrafına güzellikler saçar, kökleri sağlamdır. Kadın yöneticilerinde kökleri sağlamdır, genişir, sabırlıdır hoşgörülüdür ve genelde insanlara karşı özellikle öğrencilere karşı anne şefkati ile yaklaşır, onları korur."

(İMY1) "Kadın yönetici cam bardağa benzetirim. Çünkü çok kırılabilir. Yani biz erkeklerin gülüp geçeceği bir konuyu bile kafalarına takıyorlar ve hemen kırılıyorlar. Bu anlamda çok hassas ve kırılabilirler."

## 2. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin, kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşleri

Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerinin, kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Okul yöneticisi, öğretmeni ve velilerinin kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşleri

Sıra	Görüşler	Katılımcılar			
		Yönetici	Öğretmen	Veli	
1	Mesleki açıdan yeterlidir	Teknolojide başarılılar	İM1		
		Kendilerini çok iyi yetiştiriyorlar	İMY2, İMY4,	İÖ9, İÖ11	İV1, İV2, İV3
		Yöneticide olması gereken yetilere sahipler	İMY3	İÖ8, İÖ10	
		Yaptıkları işlerde titizdirler		İÖ1, İÖ6, İÖ9	İV4
		İletişimleri iyidir	İM1, İMY4	İÖ6, İÖ11	İV3
		İnsancıl yaklaşıyorlar		İÖ6	
		İnsanların duygularını dikkate alıyorlar		İÖ3	
		Mevzuata hâkimler	İMY3		
		Yaratıcılar			İV4
2	Yeterlik cinsiyete bağlı değildir	Yeterlikleri iyidir		İÖ9, İÖ10, İÖ12	İV6, İV7,
		İdealistse, hedef belirlemişse yeterlidir	İM2		
		Kendini geliştirmişse yeterlidir	İMY1, İMY4	İÖ2, İÖ4, İÖ11	
		Kişinin mesleğine bakış açısına bağlıdır	İMY1	İÖ3	
		Kişinin çalışmasına bağlıdır		İÖ5, İÖ7, İÖ10, İÖ12	İV5
3	Mesleki açıdan yeterli değildir	Kabiliyetli ve donanım almışsa yeterlidir		İÖ2	İV1, İV8
		Yönetilmeye uygunlar	İM3		
		Gerekli eğitimden yoksunlar		İÖ4	

Tablo 2'de Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 3 farklı görüş bildirdikleri görülmektedir. Kadın yöneticileri mesleki açıdan yeterli gören katılımcılar: Kadın yöneticilerin teknolojide iyi olduğunu (1), kendilerini çok daha iyi yetiştirdiklerini ve gayet başarılı olduklarını (7), yöneticide olması gereken yetilerin hepsine sahip olduğunu (3), yaptıkları işlerde daha titiz, daha iyi ve disiplinli olduğunu (4), iletişimlerinin iyi olduğunu (5), daha iyi, insancıl ve ilişkilerde duygusal bağ kurduğunu (2), mevzuata hâkim olduğunu (1), daha zeki ve yaratıcı olduğunu (1); Yeterliğin cinsiyete bağlı olmadığını belirten bazı katılımcılar: Kadın yöneticinin idealistse, hedef belirlemişse yeterliği olduğunu (1), kendini geliştirmişse yeterli olduğunu (5), mesleğine bakış açısına göre yeterliğinin şekilleneceğini (2),

çalışmasına bağlı olduğunu (5), kabiliyetli ve donanımlıysa yeterli olduğunu; Mesleki açıdan yeterli değiller diyen bazı katılımcılar: Kadın yöneticilerin yeterli olmadığını ve kadınların yönetilmeyi iyi bildiklerini (1), gerekli eğitimi almadıkları için yeterli olmadığını (1) ifade etmişlerdir. Bu görüşler ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(İÖ1) "Mesleki yeterlilikleri bence iyidir. Çünkü yaptıkları işlerde daha titiz olduklarını, daha mükemmeliyetçi olduklarını ve işlerinde daha çok özen gösterdiklerini düşünüyorum. O yüzden mesleki yeterliliklerini tam buluyorum."

(İÖ12) "Kadında, erkekte aynı eğitimi alıyor. Arada eğitimsel bir farklılık yok. O yüzden erkeğin yöneticilik yaptığı yerde kadının yapamaması gibi bir durum yoktur. Bizi okullarda ayırmıyorlar. Üniversitelerde kadın veya erkek öğrenci diye ayırmıyorlar. Aynı eğitimi alıyoruz, aynı ortamda bulunuyoruz aynı sınavlara giriyoruz ve aldığımız puanlara göre mezun oluyoruz. Bazen kadınların puanları bizden çok yüksek olabiliyor. O zaman neden kadınların mesleki yeterlikleri düşük olsun? Ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir erkek bir yerde idarecilik yapabiliyorsa aynı yerde aynı yetkinlikte donatılmış bir kadında idarecilik yapar."

(İM3) "Yönetici olarak yeterli görmüyorum. Bizim klişeleşen bir sözümüz vardır "yönetici olunmaz yönetici doğulur." Biz aslında ataerkil bir toplumuz. Kadınlar yönetmeyi değil de yönetilmeyi çok iyi biliyorlar. Yönetme kısmında bazı esneklikler var ama kadınlar kırılğan olduklarından bu esnekliği gösteremiyorlar." şeklinde ifade etmişlerdir.

### 3. Okul yönetici, öğretmen ve velilerinin okul yöneticisinin kadın olmasının, iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajları

Okul yönetici, öğretmen ve velilerinin okul yöneticisinin kadın olmasının, iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Okul yöneticisi, öğretmeni ve velilerinin okul yöneticisinin kadın olmasının, iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

İfadeler	Katılımcılar			
	Yönetici	Öğretmen	Veli	
Avantajları	Kadın veli ve öğretmenler her sorunu paylaşabiliyor	İM2, İMY1	İÖ1, İÖ6, İÖ9, İÖ10, İÖ11	İV2, İV4, İV5, İV6
	Karşıdaki insanı sakinleştiriyorlar		İÖ4, İÖ12	
	Daha kolay, rahat iletişim kuruyorlar		İÖ1, İÖ7,	İV3, İV8
	Daha samimi ve içtenler	İÖ12	İÖ3,	
	Öğrencileri daha iyi anlıyorlar	İMY3	İÖ6	İV1
	Kadın velileri daha iyi anlıyorlar	İMY1,	İÖ9, İÖ10	İV2
	İletişim becerileri daha güçlüdür	İMY3,	İÖ3, İÖ6	
	Daha kibar ve nazikler		İÖ8	
	Empati kurabiliyorlar	İMY3,		İV3
	Daha ilgili ve sosyaller			İV7
Erkek personel kadın yöneticiyle daha kolay iletişim kuruyor	İM3			
Dezavantajları	Dezavantajı yoktur	İMY3	İÖ3, İÖ6, İÖ10, İÖ11, İÖ12	İV1, İV3, İV4, İV5, İV6, İV7, İV8
	Yaradılış gereği kırılğan oluyorlar	İM2, İMY1		
	Kadın velilerce ciddiye alınmamak	İM3		
	Bazen egoları iletişim kurmada sıkıntı yaşıyor		İÖ7	

Tablo 3'te okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yönetici olmanın iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde Avantaj olarak: Kadın velilerin, kadın öğretmenlerin her sorunu kadın yöneticiyle paylaşabildiğini (10), karşıdaki insanı sakinleştirdiğini (2), onlarla daha kolay ve rahat iletişim kurulduğunu (7), daha samimi ve içten olduğunu (2), kadın velileri daha iyi anladığını (5), iletişim becerilerinin daha güçlü olduğunu (4), daha kibar ve nazik



olduğunu (1), empati kurabildiğini (3), daha ilgili ve sosyal olduğunu (1), erkek personelin kadın yöneticiyle daha rahat iletişim kurduğunu (1), iletişimin bir beceri olduğunu, kişinin kendisine, kültürüne ve gelişimine bağlı olduğunu (4) ; Dezavantaj olarak: Kadın yöneticinin herhangi bir dezavantajı olmadığını (13), kırılabilir olduğunu (2), kadın velilerce ciddiye alınmadığını (1), bazen egolarının iletişimi zorlaştırdığını (1) ayrıca 4 katılımcının iletişimde cinsiyetin etken olmadığını, kişinin kendisine, kültürüne ve gelişimine bağlı olduğunu belirtirken, dezavantaj noktasında 6 katılımcının her hangi bir ifade belirtmedikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Kadın okul yöneticisi olmanın iletişim kurmadaki avantajları

(İV1) "Öğrenciler açısından daha etkili iletişim ve yardım anlamında daha başarılı sonuçlar elde edilir. Özellikle ergenlik döneminde olan öğrenciler için büyük bir avantajdır.", (İÖ10) "Bazı velilerimiz, özellikle kadın velilerimiz bir kadın idareciyle konuşurken kendilerini çok daha rahat ifade edebiliyorlar. Dolayısıyla veliyi anlayıp sakinleştirebiliyorlar, çözüm buluyorlar"

Kadın okul yöneticisi olmanın iletişim kurmadaki dezavantajları

(İÖ2) " Dezavantajları yoktur. İletişim bir beceridir. Bu herkese verilmiştir. Kişi bu beceride kendini geliştirmişse iletişimi doğru kurar. Kadın veya erkek diye ayıramam. İletişim becerisi olduktan sonra kadında, erkekte kolay iletişim kurar. Kişinin kendini geliştirmesiyle alakalıdır.",

(İM2) "Yaradılış itibarıyla biraz daha kırılabilir ve hassas oldukları için bazen karşılaştıkları sorunu çözmeye iradeleri zaman zaman geri planda kalıyorlar."

#### 4. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerle çalışma memnuniyetine ilişkin görüşleri

Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerle çalışma memnuniyetine ilişkin görüşlerine ait bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerle çalışma memnuniyetine ilişkin görüşleri

Görüşler	Gerekçeleri	Katılımcılar		
		Yönetici	Öğretmen	Veli
Memnunum	Daha anlayışlılar	İMY1	İÖ1, İÖ3,	İV6
	Onlarla sorun yaşanmıyor		İÖ4, İÖ9	İV3, İV5, İV8
	Görevlerinde titizler, işlerini iyi yapıyorlar		İÖ5, İÖ11	İV2
	Bana örnek oluyorlar	İMY2	İÖ6	
	Hemcinsimle daha rahat diyalog kuruyorum		İÖ7, İÖ1	
	Kadın velilerle çözümü		İÖ10	İV1
İletişimleri iyi	İM2	İÖ12	İV1	
Çalışma ortamını stresten uzak			İV7	
Daha doğal daha samimi bir ortamda hissediyorum			İV4	
Cinsiyet Memnuniyeti etkilemez	Yeterlilik önemlidir		İÖ2, İÖ8	
Okulda bir erkek bir kadın yöneticisi olursa memnun olan	Okul paydaşları için ikisi önemlidir	İM1		
Memnun Değilim	Aradaki mesafeyi korumak isterken dengeyi kuramıyor	İMY3, İMY4		
Memnun ama erkek yöneticisi tercih eden	Kadın yöneticiler okulun her işine yetişemiyor	İM3		

Tablo 4'te okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin kadın yöneticilerle çalışmanın sağladığı memnuniyete ilişkin beş farklı görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan memnun olanlar: Kadın yöneticinin daha anlayışlı olduğunu(4), onunla sorun yaşanmadığını (6), görevlerinde titiz olduğunu ve işlerini iyi yaptıklarını(3), örnek olduğunu (1), hemcinsleriyle daha rahat iletişim kurduğunu (3), kadın velilerle çözümü kolaylaştırdığını (4), iletişimde iyi olduğunu (3), çalışma ortamını stresten uzak tuttuğunu (1), daha doğal ve samimi hissettirdiğini (1) belirtmişken; 2 katılımcı yöneticilikte cinsiyet ayrımı olmadığını, 1 katılımcı okulda hem erkek hem kadın yönetici olduğunda memnun olduğunu, 2 katılımcı önceki olumsuz yaşantılarından dolayı memnun olmadığını ama bunu genellemeyeceklerini, 1 katılımcı mevcut kadın yöneticiden memnun ama tercih hakkı olsa erkek yönetici seçeceğini ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

(İÖ7) "Ben çalışmaktan memnunum. Çünkü bir bayan olarak hemcinsimle daha rahat diyalog kuruyorum. Erkek yöneticilerden daha özverili, daha ilımlı, daha yapıcı, birlik ve beraberlik amaçlı çalıştıklarını düşünüyorum.", (İÖ6) "Memnunum. Bana örnek oluyorlar.", (İÖ12) "Memnunum. Yani iletişimleri daha iyi. Özellikle geçmiş dönemdeki arkadaşlar, çalıştığım kişilerle gayet bir iletişim kuruldu.", (İV4) "Çok memnunum. Daha doğal ve samimi bir ortamda (aile gibi güvenilir) olduğumu hissediyorum."

(İÖ2) "Yöneticiler arasında kadın erkek ayrımı yapmıyorum. Ama kadın yöneticilerle çalışmak daha keyifli. Çünkü sosyaller. Takım ruhuna uygun, götürebilen herkesle çalışırım, özellikle bu kadınsa daha keyifli çalışırım."

(İM3) "Ben şuan çalıştığım kadın yöneticilerden memnunum ama erkek yönetici tercih ederim. Çünkü okullar kompleks yapılardır. Her şeye yetişmeniz lazım ve bunu erkek yöneticiler daha iyi yapıyor." şeklinde ifade etmişlerdir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda çalışan kadın yöneticilere ilişkin, bakanlığın ilkokullarındaki yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinden yola çıkarak kadın yöneticilere ilişkin metaforlar, kadın yöneticilerin mesleki yeterlilikleri, kadın yönetici olmanın iletişim kurmadaki avantaj ve dezavantajları, kadın yöneticilerle çalışma memnuniyetleri araştırılmıştır. Araştırma kadın yöneticilere ilişkin meteforik algıların daha çok "çiçek, hava, ağaç, yol arkadaşı, anne, karınca, kanguru, arı, terazi, cam bardak, biblo, güneş, amazon kadın, kedi, tavşan, balina, gülen yüz şeklinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu bu metaforlarla kadın yöneticileri daha çok gölgesiyle herkesi barındırıp koruyan, anne şefkatiyle herkesi saran, anaç, güçlü, çok çalışkan, çok aktif, savaşçı, okula hareket ve sevecenlik katan, denge unsuru, okula ışık olan, bütünleştiren, güvenilir bir yol arkadaşı şeklinde tanımlamışlardır. [Atay, \(2001\)](#) tarafından daha önce yapılan araştırmada ortaya koyulan kadın yöneticilerin "çalışmak istemezler, kariyerlerine bağlı olmazlar, yeterince sert ve güçlü değiller, karar verme yetenekleri yoktur" ifadelerine karşılık bu araştırmada bazı katılımcılar kadın yöneticilerin çalışkan, güçlü, aktif, dinamik, hareketli oluşlarını "karınca, arı, kanguru, tavşan, anne"; savaşçı, istedikleri için azimli oluşlarını "amazon kadın, kedi"; lider gibi önde giden oluşlarını "tavşan" metaforlarıyla ifade etmişlerdir. Katılımcılardan iki tanesi kadın yöneticilerin hassas ve kırılğan oluşlarını cam bardak ve çiçek gibi metaforlarla ifade etmişken, üç katılımcı kadın yöneticiyi canlı-cansız herhangi bir nesneye benzetmemiştir. Bu araştırmada katılımcıların biri tarafından ifade edilen hava metaforu ile kadın yöneticilerin gerekliliklerinin bilinmesine, hissedilmesine rağmen ataerkil toplumsal bakış açısından dolayı bazı kesimlerce kadın yöneticilerin görülmediğini belirterek kadın yönetici sayısının azlığının nedenlerine dikkat çektiği söylenebilir. Araştırmaya göre katılımcıların çoğunluğunun kadın yöneticilere ilişkin olumlu metaforlar kullanması kadın yöneticiler hakkında geçmişte insanların zihninde yer edinen öznel davranış gösterdiği, rekabet, hırs, risk alma gibi

özellikler açısından yetersiz olduklarına yönelik olumsuz imajın günümüzde yerini daha olumlu bir imaja bıraktığı söylenebilir.

Kadın yöneticilerin olumlu imajlarının yanı sıra bu araştırma kadın yöneticilerin yönetsel yeterliklerine yönelik katılımcıların çoğunluğunun olumlu görüş bildirerek, buldukları pozisyonda başarılı olduklarını ifade ettiklerini göstermiştir. Katılımcılardan biri hariç, diğer katılımcılar cinsiyet ayrımı yapmadan, gerekli eğitimin verilmesi ve şahsın kendini eğitip geliştirmesi halinde iyi olduklarını aynı zamanda kadınların daha iyi ve insancıl olduğunu, kadınların işin sadece yapılmasına değil istek ve beklentilere de önem verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, bu araştırma kadın yöneticinin yöneticilik konusunda gerekli eğitimi alması, kendini sürekli geliştirmesi, mesleğini sevmesi, idealist olması ile doğru orantılı şekilde, yönetici yeterliğinin daha da yüksek düzeye çıkacağını göstermiştir. Etkili yöneticilik için teknik, insancıl, kavramsal, iletişim gibi temel beceriler gerekmektedir (Katz 1974, Başar 1993, Aydın 2008). Eğitime sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve bireysel öğeleri içine alan çok yönlü bir girişim olarak bakıldığında bu girişimi koordine eden yöneticiden kendini yeterliğin her boyutunda geliştirmesi beklenmektedir. Bu çalışmada kadın yöneticilerin katılımcıların çoğunluğu tarafından yeterli görüldüğü ve aynı zamanda kadın yöneticilerin daha sosyal ve insancıl olduklarının ortaya çıktığı söylenebilir.

İletişim becerileri yönetim becerilerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Açıkgöz, 1994; Katz, 1974; Kayıkcı, 2001). Okul paydaşları açısından okulun yaşam kalitesini belirleyen etkenler arasında okuldaki insan ilişkileri ve liderlik önemli bir yer tutmaktadır (Kayıkcı ve Sayın, 2010). Yapılan bu çalışmada okullarda kadın yönetici olmasının özellikle iletişim noktasında okul paydaşları olan kadın öğretmenler, veliler ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlama, karşıdaki insanı sakinleştirme, erkek personelin kadın yöneticiyle daha kolay iletişim kurma açısından avantajları olduğu görülmüştür. Türkiye Milli Eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullar için yönetici başarısının çok önemli olduğu eğitim hayatında, kadın yöneticilerin eğitimin vazgeçilmez ve en önemli paydaşları olan kadın öğretmenleri, velileri ve öğrencileri daha iyi anladığı söylenebilir. Öyle ki katılımcıların çoğunluğu, "Kadın yöneticiler anlayışları ve güven veren tavırlarıyla çalışanları anne sıcaklığıyla sarmakta, pozitif bir ortam oluşturmakta ve gerilimi önlemektedir." şeklinde ifadeler belirtmiştir. Araştırma kadın yöneticiler tarafından sergilenen bu olumlu yönetsel tutumların katılımcıların çoğunluğu için okul ortamını güzelleştirdiği, toplumsal kurallara riayeti arttırdığı ve bireyler arası çözümü kolaylaştırdığı sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Az sayıdaki katılımcılar kadın yöneticilerin kırılganlık ve egolarından bahsetmiş ve bunların dezavantaj olduklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar dezavantaj olmadığını belirtirken, katılımcılardan bir tanesi de kadın velilerin, ataerkil bir toplum oluşumuzdan dolayı kadın yöneticileri erkek yöneticiler kadar ciddiye almadıklarını ifade etmiştir. Bunun nedeninin katılımcının bulunduğu okul bölgesinin alt sosyoekonomik ve kültürel yapıya sahip bir bölgede bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmanın kadın yöneticilerin iletişim noktasında ataerkil önyargılarla toplumun az kesimi tarafınca önemsenmemesinin yanı sıra özellikle kadın öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile olan iletişimde, okullara büyük avantaj sağladıklarını gösterdiği söylenebilir.

Çağdaş yönetim anlayışlarından biri olan Toplam kalite yönetiminde çalışanların ve diğer paydaşların memnuniyeti büyük bir önem taşımaktadır (Kayıkcı, 1999). Paydaşların memnuniyeti ise onların örgüt yaşamındaki istek ve beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır. Çalışanların çoğunun kadın olması ve öğrencilerin de en az yarısının kızlardan oluşması onların yönetimle ilişkilerinin düzenlenmesinde ve bazı sorunların çözümünde muhataplarının bir kısmının kadın olmasının kolaylaştırıcı olabileceği ve memnuniyeti arttıracığı düşünülebilir. Araştırmada katılımcıların geçmişte ve halen çalışmakta oldukları kadın yöneticilerden memnun olup olmadıklarına bakıldığında; bu çalışmada kadın yöneticilerin görevlerine daha titiz yaklaştıkları, sorumluluklarını daha iyi yerine getirdikleri, kadın çalışanlara örnek oldukları, hemcinsleriyle daha iyi çalıştıkları, daha iyi iletişim kurdukları, empati kurabildikleri, merhametli oldukları, sorunları

daha iyi çözdükleri, çok yönlü düşünebildikleri, daha doğal ve samimi olduklarını ifade eden katılımcıların çoğunun kadın yöneticilerle çalışmaktan memnun oldukları belirtilmiştir. Bazı katılımcılar yöneticilikte cinsiyet ayrımı olmadığını söylerken, bir katılımcı okul ortamında hem kadın hem erkek yöneticinin bulunmasından memnun olacağını belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi geçmişte olumsuz deneyimleri olduğunu belirtmelerine rağmen bunu genellemeyeceklerini söylemişlerdir. Yapılan bu çalışmada kadın yöneticiyle çalışmaktan memnun kişilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Türkiye MEB'na bağlı eğitim kurumunda çalışan öğretmen sayısının çoğunluğunun kadın olmasına rağmen, eğitim kurumu yöneticiliğindeki kadın yüzdesi oldukça düşüktür (AÇSHB-38419-2020). Kadın yöneticilerin yüzdesinin çok düşük olduğu veriler göze alınarak; katılımcıların çoğunluğunun, kadın yöneticilerin görevlerinde yeterli ve okullar için önemli olduğunun, kadın yöneticilerle çalışmaktan memnun olduklarının belirtildiği ifadelerle bakıldığında, bu çalışma kadın yöneticilerin üst düzey yöneticilik konusunda teşvik edilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığının kadınların yönetim kademelerinde yer almaları için teşvik edici politikalar izlemesi yararlı görülmektedir. MEB mevzuatında yer alan görev tanımları doğrultusunda görev dağılımı yapılırken cinsiyetin dikkate alınmadan eşit şekilde dağıtılması uygun bir davranış olacaktır. Tüm okullarda kadın yönetici bulundurma zorunlu hale getirilmesi kadın yönetici istihdamında yarar sağlayacaktır. Kadın yöneticileri yönetim görevini almaktan uzak tutan unsurların tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılarak bunların azaltılmasına ilişkin çalışmaların yapılması kadın yöneticilerin artmasına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1994). Eğitimde etkili yönetici davranışları. İzmir, Kanyılmaz Matbaası.
- Altıntaş Çınar, F. & Aytaç Kavurmacı, F. (2018). Yöneticilik özelliklerine ilişkin algılanan cinsiyet kalıp yargılarının analizi" Ankara Üniversitesi *SBF Dergisi*, Cilt 73, No. 2, 2018, s. 527 – 54
- Anafarta, N., Sarvan, F. & Yapıcı, N. (2008), Konaklama işletmelerinde kadın.Yöneticilerin cam tavan algısı: antalya ilinde bir araştırma", *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15:111-137.
- Atay K. (2001) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Tutum ve Davranışları", *Eğitim Yönetimi*, Sayı.28, 2001, ss.471-482.
- Aydın, İ. (2008). Öğretimde denetim (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Axelrod, R. & Ross H. (2003), The Evolution of Ethnocentric Behavior, Midwest Political Science Convention Paper
- Başar, H. (1993). Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Bayrak, S. & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları", *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Brenner, Otto, Joseph Tomkiewicz ve Virginia Schein (1989), "The Relationship Between Sex Role Stereotypes And Requisite Management Characteristics Revisited", *Academy of Management Journal*, 32 (3): 662-669.
- Bursalıoğlu, Z.(1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. İlköğretim Okulu Müdürlerinin yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No. 93,Ankara,
- Caven, V. (2006). Choice, diversity and 'false consciousness' in women careers. *International Journal of Training and Development*, 10, 41-54
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye'de kadının çalışma yaşamından dışlanması. Erciyes Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 31: 25-47.

- Çelik, Y. (2006) Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı ve Sağlık.Sağlık İdaresi Bölümü *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1, 2006.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118,[http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi\\_17/06](http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_17/06).
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An Applied Reference Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage.
- Erdoğan, İ. (2006). Eğitime yeni yönelimler, Demirel, Özcan ve Z. Kaya (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Ergün, Ş. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Yönetiminde Kadınların ve Erkeklerin Yeteneklerine İlişkin Tutumları, *Çağdaş Eğitim* (Aralık), 21, (227), 24-29.
- Eser E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi. Sosyal Bilimler Bölümü, Muş Alparslan Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi* ISSN:2147-7655 Cilt:2 Sayı2.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Heilman, M. E. (1995). Sex stereotypes and their effects in the workplace: what we know and what we don't know. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 3-26.
- Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam kalite yönetiminde liderlik. Kuram ve Uygulamada *Eğitim Yönetimi*. Pegem yayınları, 20(20) 577-595.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. (150)28-38.
- Kayıkçı, K. & Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*.(187)207-224.
- Kızıloluk, H. (2007). Toplum bilim yazıları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KSSGM (2001), Tanıtım ve Savunuculuk Programı, Ankara.
- Landis, J. R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri-2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı –Eylül 2020-  
[https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396)
- Otto, B., Tomkiewicz, J. & Schein, V. (1989), The Relationship Between Sex Role Stereotypes And Requisite Management Characteristics Revisited, *Academy of Management Journal*, 32 (3): 662-669.
- Özdemir A. (2020). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterliklerinin ve Bu Yeterlik Derecelerinin Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi 1 *Eğitim ve Bilim* Cilt 45 Sayı 204 251-301.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Schein, V. (1973), The Relationship Between Sex Role Stereotypes And Requisite Management Characteristics, *Journal of Applied Psychology*, 57 (2): 95-100.
- Schein, V. (1975), Relationships Between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics among Female Managers, *Journal of Applied Psychology*, 60 (3): 340- 344.
- Schein, V. (2001), A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management, *Journal of Social Issues*, 57 (4): 675-688.
- Schein, V. & Ruediger, M. (1992), Sex Role Stereotyping and Requisite Management Characteristics: A Cross Cultural Look, *Journal of Organizational Behavior*, 13 (5): 439- 447.
- Simpson, R. (1997). Have times changed? career barriers and the token women manager. *British Journal of Management*, 8, 121-130.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aile,Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2020) *Türkiye'de Kadın - Şubat/ 2020-24* - <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/38419/02-03-2020-tr-de-kadin.pdf>
- Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 Bilgilendirme Sayfası- <https://saglik.gov.tr/>
- UNDP (2021) <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html>
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık, *TODAYE Dergisi*, 29(4), 33-42.

- Tan, M. (2002). Eğitim yönetiminde kadınlara yer/gerek var mı? 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları (191): 37-46.
- Tan, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Bir Kadın Profili. *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Yayınları.
- Terborg, J. R. (1977) Women in management: A research review. *Journal of Applied Psychology*, 62(6), 647-664.
- Thompson, A. (2003). Special series on girls and women in education caring in context: four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33(1).
- Timpano, D. M., & Knight, L. W. (1976). Sex discrimination in the selection of school district administrators: What can be done? Washington, D.C.: NIE.
- TÜİK (2016). İstatistiklerle kadın <https://tuikweb.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24643>
- TÜİK (2020). Kurumsal- Sayı: 33790 /10 Eylül 2020- İşgücü İstatistikleri, Haziran 2020 - <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Haziran-2020-33790>
- TÜİK (2020). Kurumsal Sayı:33847/ 10 Şubat 2020 - Sürdürülebilir Kalkınma Göstergeleri <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33847>



# The Use of Non-Classroom Learning Environments in Geography Education: Garden-Based Education

**Muammer Altan (M.A. Stud.)**

Gazi University, Turkey  
ORCID: 0000-0002-3312-6385  
muammeraltan41@gmail.com

**Prof.Dr. Ülkü Eser Ünalı**

Gazi University, Turkey  
ORCID: 0000-0003-1282-7024  
unalı@gazi.edu.tr

## Abstract

The places where the learning process occurs in schools can be non-classroom as well as intraclass. Even though a huge part of the educational process at schools takes place in classrooms, non-classroom environments should also be integrated into the learning process. These non-classroom areas should be regulated for the educational process to be reinforced and be more efficient. Non-classroom activities include activities that cannot be done in the classroom, make intraclass studies meaningful, and give concreteness to abstract elements. In non-classroom learning environments, the schoolyard is the leading place. Within this framework, there have been numerous researches investigating that schoolyards can be a laboratory providing interdisciplinary interaction for the Geography studying the interactive relation between nature and humans and the results of it. In this context, it was tried to determine to what extent schoolyards are included in geography education in high schools in this study. Geography teachers working in the schools affiliated with The Ministry of National Education participated in this study carried out in general survey model. In this context, interviews were conducted with 18 geography teachers, nine of whom work in public schools and the rest of them work in private schools. Due to the differences that can be seen in the use of schoolyards, teachers working in private schools, as well as teachers working in public schools, were interviewed. The technique of semi-structured interview, one of the qualitative data collection techniques, is used in the collection of data. The descriptive analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the participants after having developed the interview form. The data obtained from the research included various approaches to the usability of schoolyards in geography education. As a result of the research, the obstacles in front of the use of schoolyards and the solutions of these obstacles were presented.

**Keywords:** Non-classroom learning environments, Geography, Geography education, Schoolyards, Garden-based learning



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 78-93**

Article type:  
Research article



Received: 09.06.2021  
Accepted: 02.07.2021

## Suggested Citation

Altan, M. & Ünalı Eser, Ü. (2021). Use of non-classroom learning environments in geography education: garden-based education, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 78-93. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.39>

## Extended Abstract

**Problem:** The aim of the research is to determine the use of schoolyards, which is one of the non-classroom educational environments in geography education. For this purpose, it has been tried to investigate what geography teachers know about non-classroom learning environments, how they use schoolyards, what their opinions are about the contribution of schoolyards, what their suggestions are for the functional use of schoolyards, and what kind of obstacles they encounter in the use of schoolyards in geographic education.

No research has been found in the field that includes teachers' views on the use of schoolyards in geography education. Therefore, the lack of opinions of geography teachers about how they use schoolyards in geography education is seen as a gap in the literature. In this sense, it is expected that the study will contribute to the studies in geography education for including the knowledge, experience, and opinions of the geography teachers.

**Method:** Qualitative research method and general survey model were used in the research to determine how the teachers benefit from the schoolyards, which is one of the non-classroom learning environments in geography education, and to what extent. Semi-structured interview technique was used in the collection of research data. In this direction, interviews were held with geography teachers working in public and private schools. In the determination of the study group, the maximum variation sampling technique, one of the technical purpose sampling methods, was used in line with the subject of the research. Within this context, the study group of the research consists of 18 geography teachers, nine of whom work in public schools and nine of whom work in private schools. Tables and graphs were used in the presentation of the data. In the analysis phase of the research data, the descriptive analysis was used.

**Findings (or Conclusions):** The similar statements of geography teachers working in both public and private schools regarding non-classroom learning environments that can be used in geography education were examined. Accordingly, their answers were schoolyard, library, museums, conference hall, and meteorology station. In addition, the views of both types of teachers regarding the use of schoolyards in geography education and the work done in these environments were analysed. In this regard, it was seen that some ways of their use of schoolyards were similar. In this sense, it was pointed out that these situations were observing the weather events and recording them on the chart, explaining structure of the soil, and distinguishing the natural and human elements in the environment. Also, it was remarkable that geography teachers working in both public and private schools agreed on the opinions of insufficient time, inadequate space in the garden, negative attitudes of school administrations and parents regarding the problems that prevent the use of schoolyards in geography education. Consequently, the teachers emphasized that schoolyards should be arranged to support the learning process, the barriers arising from the administrations should be reduced, and the necessary equipment should be provided for the effective use of schoolyards in geography education.

**Suggestions:** Quantitative studies can be conducted on the importance of using schoolyards in Geography education. Detailed studies can be carried out to create different perspectives in line with the opinions of teachers, students, and experts on what kind of studies will be developed in schoolyards for non-classroom learning method and techniques used in Geography education. Experimental and observational research can be conducted for the use of schoolyards.

## Coğrafya Eğitiminde Sınıf Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı: Bahçe Temelli Eğitim

**Muammer Altan (Y.L.Öğr.)**

Gazi Üniversitesi, Turkey

ORCID: 0000-0002-3312-6385

muammeraltan41@gmail.com

**Prof.Dr.Ülkü Eser Ünalı**

Gazi Üniversitesi, Turkey

ORCID: 0000-0003-1282-7024

unaldi@gazi.edu.tr

### Özet

Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekânlar, sınıf içi ortamlar ve sınıf dışı ortamlar olarak sınıflandırılır. Okulda gerçekleştirilen eğitsel sürecin genellikle büyük kısmı sınıf içi öğrenme alanında gerçekleşse de sürece sınıf dışı öğrenme ortamları da dâhil edilmelidir. Sınıf dışı öğrenme ortamları eğitim ve öğretim sürecini destekleyecek biçimde düzenlenip verimli hale getirilmelidir. Sınıf dışı etkinlikler; sınıf içinde yapılan çalışmalarını anlamlı hale getiren, soyut unsurlara somutluk kazandırabilme imkânı sağlayan, sınıf içinde yapılamayacak etkinlikleri içeren öğretim faaliyetleridir. Sınıf dışı öğrenme ortamlarının başında ise ulaşılabilirliği kolay olan okul bahçeleri gelmektedir. Okul bahçelerinin doğa insan etkileşimini ve bu etkileşim sonucunda meydana gelen olayları inceleyen coğrafya bilimi için disiplinler arası etkileşimi sağlayan bir ders laboratuvarı olabileceğine ilişkin birçok araştırma vardır. Bu bağlamda araştırmada, liselerde okul bahçelerinin coğrafya eğitimi faaliyetlerine hangi boyutta dâhil edildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama deseninde gerçekleştirilen çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri katılım göstermiştir. Bu bağlamda 9'u devlet okullarında, 9'u özel okullarda görev yapan 18 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Okul bahçelerinin kullanılma durumunda görülebilecek farklılıklardan dolayı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yanı sıra özel okullarda görev yapan öğretmenlerle de görüşülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu nitel veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme formu geliştirilerek katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanılabilirliğine dair çeşitli yaklaşımları içermektedir. Araştırma sonucunda bahçe kullanımının önündeki engellere ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çözümlere ait bulgular elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf dışı öğrenme ortamları, coğrafya, coğrafya eğitimi, okul bahçeleri, bahçe temelli öğrenme



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 78-93**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**



**Gönderi: 09.06.2021  
Kabul: 02.07.2021**

### Önerilen Atıf

Altan, M. & Ünalı Eser, Ü. (2021). Coğrafya Eğitiminde Sınıf Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı: Bahçe Temelli Eğitim, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 78-93. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.39>

## GİRİŞ

Öğretim etkinlikleri, önceden belirlenen kazanımların öğrenilmesine yönelik olarak, öğretmen ve öğrenci etkileşimini esas alarak planlanan, içeriğinde çeşitli öğretim yöntemi ve tekniklerinin olduğu, öğrencilere kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçlerin kontrol edilebilme becerisini kazandıran, sınıf içinde veya dışında gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Öğretim etkinliklerinin içeriğinin çoğu sınıf içinde gerçekleştirilen çalışmalarla verilmeye çalışılsa da yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan sınıf dışı öğrenme ortamları sınıf içinde yapılan eğitsel etkinliklerin içeriğini zenginleştirebilir. Sınıf dışında yapılan etkinliklerin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini gösteren (Akinoğlu, 2005; Çiftçi ve Dikmenli, 2016; Bozdoğan, 2007; Özur, 2010; Sanoğlu ve Küçüksezer, 2017; Binbaşoğlu, 2000; Kılıç, 2001; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) birçok araştırma mevcuttur.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği modern eğitim sürecinde, dış dünya ile bilgi arasında köprü vazifesi gören sınıf veya okul dışı öğrenme ortamlarının önemi tartışılmakta ve etkin kullanımı önerilmektedir (Karakuş, 2006; Demirtaş, 1998; Erdoğan, 2011). Doğa bilimleri için bu ortamlar eğitim ve öğretim sürecinde uygulama alanları oluşturmakta ve formal eğitimi tamamlayıcı rol üstlenmektedir (Karadoğan, 2016). Bu bakımdan sınıf dışı öğretim etkinlikleri sayesinde öğrenciler, soyut olan kavramları somutlaştırabilme, önceden araştırdığı veya sınıf içi etkinliklerle öğrendiği olay ve olguları gerçek görünümüyle tecrübe edebilme ve bilgileri birincil kaynaklardan öğrenebilme imkânı elde etmektedirler.

Sınıf dışı öğrenmeye imkân sağlayan ortamlar, sınıf içinde yapılan eğitsel çalışmalar için bir alternatif mekân olmaktan öte bu çalışmalar için deneysel ortam sağlayan imkânlar bütünüdür. Sadece sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitsel faaliyet çalışmaları, öğrencilerin öğretim sürecinde hayatilik ilkesinden kopuk, doğal çevreden uzak, suni bir eğitsel sürece tabi olmalarına neden olur. Bu anlayışı doğrulayan yaklaşımlardan biri ise sınıf dışı eğitimidir. Toprakçı (2017) sınıf kavramı yerine "derslik" kavramını kullanarak dersliği önce "gerçek ve sanal derslikler" olarak ayırmakta gerçek derslikleri de "okulun yönetsel yetkisinin içinde ve dışında gerçek derslikler" şeklinde isimlendirmektedir. Sınıfın dışında yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin tümüne "sınıf dışı eğitim (outdoor)" adı verilir (Okur ve Uygun, 2013). Sınıf dışı eğitim; öğretim programının içeriğini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla, sınıfın dışında doğrudan gözlem ve deneyimle bilginin kazanımını savunan, yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan eğitim etkinlikleridir. Buna göre bir dersin tümü ya da bir kısmı bu türden ortamlarda gerçekleştirilebilir.

Konusu doğa ve insan arasındaki karşılıklı etkileşimi incelemek olan coğrafya bilimi, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Yaparak-yaşayarak öğrenme, eğitim sürecinde öğrenciyi merkezine alan, onlara keşfetme fırsatı veren ve yaşantı deneyimleri sunarak öğrenmeyi sınıf dışına taşıyan, bireylerde kalıcı izli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Coğrafya derslerinin öğrencilerde ezber gerektiren, sıkıcı ders algısı oluşturmasının başında ise öğretim etkinliklerinin sınıf içi ortamlara sıkıştırılması gelmektedir. Çünkü günlük hayatta öğrencinin karşılaşılabileceği birçok temel kavram ve beceriler bu alanların dışına çıkılmadan öğretilmeye çalışılmaktadır (Çiftçi ve Dikmenli, 2016). Coğrafya dersinin kazanımlarının hayatımızdaki karşılığının neler olduğu ve bu edinimlerin hayatımıza olan etkisinin ne olduğu öğrencilere doğru bir biçimde aktarırsa coğrafya eğitiminden verim alınabilir. Diğer bir deyişle sadece coğrafi bilgiyi öğrenmek yerine, bu bilginin bize neler kazandırdığı, nerede işimize yarayacağı bilgisini öğrenmek gerekir. Coğrafya derslerinin işleniş sürecinde sınıf dışı öğrenme alanlarının kullanımına mümkün olduğunca fazla yer verilmesi ve zaman ayrılması gerekmektedir. Sınıf dışı öğrenme alanları sayesinde öğrenciler günlük yaşamda karşılaştığı olguları, edinmiş olduğu kazanımlarla ilişkilendirip anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirir (Kubat, 2018).

Okul bahçeleri de sınıf dışı eğitim ve öğretim alanlarından biri arasına girmektedir. Çeşitli zorluklar sebebiyle yapılamayan sınıf dışı eğitim aktivitelerine alternatif olarak okul bahçeleri için geliştirilen program ve uygulamalar kullanılabilir (Gülen, 2021). Okul bahçesi uygulamaları, öğrencilere yakın çevresi ile temas edebilme imkânı veren, öğrendiklerinin pratik yaşamda karşılığını görebilmesine imkân tanıyan, deneysel öğrenme ve uygulama sahalarıdır. Öğrenciler bu uygulama sahaları sayesinde doğrudan deneyimler elde etmekte ve sorunları doğal ortamında görerek çözümler üretebilmektedir (Maloof'tan aktaran Ürey, 2018).

Okul bahçesi uygulamalarının tarihçesine bakıldığında kökeninin bahçe temelli eğitim uygulamalarına dayandığı görülür (Miller'dan aktaran Ürey, 2013). Bahçe temelli eğitim, eğitsel açıdan önem taşıyan deneysel eğitim çalışmalarını içeren ve okul bahçesi alanlarını laboratuvar sahaları olarak kullanan eğitim yaklaşımıdır (Somuncu Demir,2012).

Temel eğitim felsefesini, deneysel eğitim çalışmalarının oluşturduğu, çevresel farkındalık düzeyini, çevreci ve tarımsal okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bahçe temelli eğitim, doğal yaşam alanlarında müfredatta bütünleştirilmiş bir fikir çalışmasıdır (Subramanian, 2002). Bahçe temelli eğitim, çocukların bağımsız olarak ne yapabileceklerini görmeye yardımcı olarak onlara dinamik bir bakış açısı sağlar ve yeteneklerini görmeye imkân sağlayarak öğretimlerine rehberlik edebilir. Bahçe temelli eğitim, öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları çerçevesinde inşa edilmiştir. Bu eğitim anlayışı, kazanımların gerçek hayattaki pratiğini güçlendirmek için kullanılabilir bir eğitim aracıdır. Bu kazanımlara başarı standartları, sağlıklı yaşam alışkanlıkları, çevre bilinci tutumları örnek verilebilir. Bu özellikleri ile bahçe temelli eğitim anlayışı kişisel yaşam becerilerinin gelişiminde ve temel eğitim sürecinin tüm aşamalarında kullanılabilir. Bahçe temelli eğitim anlayışı temelinde "yaparak - yaşayarak" öğrenme anlayışını barındırır ve öğrencilere etkileşime açık öğrenme alanı imkânı sağlar (Desmond, Grieshop, & Subramaniam, 2002; Bergeron, Schrader, & Williams, 2019; akt. Taşçı, Usbaş Kaya & Önkol Bektaş, 2021).

Coğrafya dersi öğretim programı incelendiğinde bazı konuların, sınıf içi öğretim süreci ile değil; sahada coğrafi gözlem becerisiyle alanda incelemeler yaparak, durumu, olayı ve olguyu anlamaya çalışarak öğrenileceği görülür. Buna göre okul içerisinde bu uygulama alanı imkânını sağlayabilecek en yakın ve uygun ortamın okul bahçeleri olduğu söylenebilir. Coğrafya sosyal bilimler ile fen bilimleri alanlarını bütünleştiren geniş kapsamlı bilimdir (Yaşar, İnal ve Uyanık, 2012). Coğrafya dersinin doğasına uygun, bahçe temelli eğitim anlayışı çerçevesinde tasarlanabilecek okul bahçeleri, disiplinler arası etkileşimi sağlayan bir ders laboratuvarı olabilir.

Bahçe eğitimi ile ilgili alanyazında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Skelly Bradley, 2000; Subramaniam, 2000; Thorp, 2001; Klemmer, 2002; Smith & Motsenbocker, 2005; Akın, 2006; Bulut ve Göktuğ, 2006; Özdemir, 2011; Somuncu Demir, 2012; MCGough, 2013; Karatekin ve Çetinkaya, 2013; Ürey, 2013; Ürey, 2018; AYTEKİN, 2019; Eminel Kutay, 2019; Erözören, 2019; Gülen, 2021; Taşçı, Usbaş Kaya ve Önkol Bektaş, 2021 ). Ancak coğrafya dersi ile ilgili bu yönde bir çalışma bulunmamaktadır.

Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer veren alanla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı coğrafya öğretmenlerinin coğrafya eğitiminde okullardaki bahçe alanlarını nasıl kullandıklarına yönelik görüşlerinin bulunmaması alan yazınında hissedilen bir boşluk olarak görülmüştür.

Araştırmanın amacı, coğrafya eğitiminde sınıf dışı eğitsel ortamlarından biri olan okul bahçelerinin kullanılma durumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda coğrafya öğretmenlerinin coğrafya eğitiminde kullanılabilir sınıf dışı öğrenme ortamları hakkında neler bildiği, sınıf dışı öğrenme ortamlarından biri olan okul bahçelerini coğrafya eğitiminde nasıl kullandıkları, okul bahçelerinin coğrafya eğitimine katkılarının neler olduğu yönündeki görüşleri, okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde işlevsel bir biçimde kullanılmasına yönelik önerilerinin neler olduğu, okul bahçelerinin kullanımında ne gibi engellerle karşılaştıkları araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu anlamda coğrafya eğitimi görevini üstlenmiş öğretmenlerin bilgi, deneyim ve görüşleri analiz edilerek oluşturulan çalışmanın coğrafya eğitimi özelinde alandaki çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin önemli özellikleri arasında doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının aynı zamanda katılımcı olması, bütüncül bir bakış açısına sahip olması, algıların ne olduğunu belirleme imkânı vermesi, araştırma desenine esneklik sağlaması ve tümevarımcı analiz içeriğine sahip olması söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğretmenlerin coğrafya eğitiminde sınıf dışı eğitim alanlardan biri olan okul bahçelerinden hangi boyutta, nasıl yararlandıklarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada tarama deseni modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinin amacı incelemeye değer bir durumu doğrudan var olduğu biçimde betimlemektir (Karasar, 2005, s. 77). Araştırma verilerinin toplanma aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan bu teknik nitel veri toplama tekniklerine örnektir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmeye ait sorular ve ilkeler önceden belirlenir. Bu teknikte görüşme esnasında oluşan atmosfere ve katılımcının konuya ilişkin ilgi ve bilgi durumlarına göre esneklik sağlanabilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Bu doğrultuda devlet ve özel okullarında görev yapan coğrafya öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Verilerin sunumunda ise tablo ve grafiklerden faydalanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın konusu doğrultusunda maksimum çeşitleme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan teknik amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Amaçlı örnekleme yöntemleri konuya ilişkin içerik zenginliği olduğu belirlenen durumlarda araştırmacıya detaylı inceleme yapma imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek 2013).

Amaçlı örnekleme yönteminin temel olarak iki özelliği vardır. Bu yöntem olası olmayan ve seçkisiz olmayan bir örneklem yöntemidir. Amaçlı örnekleme istenilen ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip özel durumların çalışılması noktasında tercih edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu 9'u devlet okulunda görev yapan 9'u da özel okulda görev yapan coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı uygun görülmüştür. Görüşme formuna son şekli verilmeden önce formun pilot uygulaması yapılmıştır. Uzman görüşü için coğrafya eğitimi alanında ve eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle kapsam geçerliği yapılan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılar bilgilendirilerek görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler bittikten sonra kaydedilen veriler yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Bu bağlamda her iki okul türünde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler öğretmenlerin görevli olduğu kurum türüne göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan bulgular neticesinde katılımcıların ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin coğrafya eğitiminde okul bahçelerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için yanıtlamaları istenilen açık uçlu sorular şunlardır:

- 1- Coğrafya eğitimine katkı sağlayabilecek sınıf dışı okul ortamları hangileridir?



- 2- Coğrafya eğitiminde okul bahçelerini nasıl kullanıyorsunuz?
- 3- Okul bahçelerinden yararlanmanın coğrafya eğitimine katkıları nelerdir?
- 4- Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanımı önündeki engeller ya da sorunlar nelerdir?
- 5- Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde işlevsel bir biçimde yararlanılabilmesi için neler önerirsiniz?

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz aşamasında veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniğinde verileri araştırmacı iki şekilde sunabilir. Bunlardan ilki verileri önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde düzenleyerek sunmaktır. İkincisi ise araştırmada kullanılan sorular kapsamında sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmeler bittikten sonra görüşme bulguları yazılı metinlere dönüştürülmüştür ve çalışmaya ait soruların çözümlenmesinde kullanılmıştır. Görüşme verileri yazılı metne aktarılırken görüşlere ait sayı adeti tabloya frekans olarak kaydedilmiştir. Bu aşamada kodlama anahtarını geliştirilmesine gerek duyulmuştur. Bu kısım formdaki sorularla ilgili cevapların ilişkilendirilmesi sonucu düzenlenmiştir. Görüşme kodlama anahtarında veriler düzenlenerek tanımlanır ve verilerin içeriği gerekli durumlarda doğrudan katılımcıların görüşleri ile zenginleştirilerek desteklenir. Bu esnada dikkat edilmesi gereken hususlar; yalın bir dil kullanımı ve tekrar eden lüzumsuz cümlelerden kaçınmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Kodlama anahtarının oluşturulup düzenlenmesinin ardından yapılan kodlamalarda "görüş ayrılığı" ve "görüş birliği" durumunu tespit etmek için araştırmacı ve bir uzman formları elde edilen kodlama anahtarına kaydedilmiştir (Miles ve Huberman, 1994 ve Türnüklü, 2000'den akt., Malkoç, 2014).

Bu aşamada ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplamalarında kullandığı formülle hesaplamalar yapılmıştır. Bu aşamada güvenilirlik hesaplamasında kullanılan formül şu şekildedir: Güvenirlik Formülü = Görüş Birliği x100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı (Miles ve Huberman, 1994'ten akt., Malkoç, 2014)

Güvenirlik sağlanması için elde edilen sonucun %80-%90 gibi değerlere yaklaşması veya bu değerleri geçmesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994'ten akt., Malkoç, 2014). Veri analizi için güvenilirlik değeri bu formülün hesaplanması sonucu elde edilmiştir. Coğrafya öğretmenleri için hesaplanan güvenilirlik değeri %90-100 arası değişim göstermiş ve hesaplanan güvenilirlik ortalaması %96 olarak hesaplanmıştır. Çizelge 1'de coğrafya öğretmenleri için hesaplanan görüşme kodlama anahtarındaki bulunan soruların güvenilirlik yüzdesi değerleri gösterilmiştir.

**Çizelge 1. Görüşme Kodlama Anahtarında Bulunan Sorular İçin Hesaplanan Güvenirlik Yüzdeleri**

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
1	100
2	90
3	95
4	95
5	100

Güvenirlik değerlerinin hesaplanmasından sonraki aşamada araştırma verileri ile tespit edilen temaların birbiriyle ilişkisi incelenerek temalara ait frekans değerleri belirlenmiştir. Veriler kodlama anahtarına göre düzenlenmiş ve içeriği gerekli görülen yerlerde bulgular referans alınarak doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada yapılan alıntılarda katılımcıların kod isimlerine "Necati öğretmen görüşünü... olarak ifade etmiştir." örneğindeki gibi yer verilmiştir.

Her iki okul türünde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler öğretmenlerin görevli olduğu kurumun türüne göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan bulgular neticesinde katılımcıların ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü, coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin betimsel analizi neticesinde edinilen bulgular ve yorumlar kısmını içermektedir.

### 1- Coğrafya Eğitiminde Yararlanılabilecek Sınıf Dışı Okul Ortamları

Coğrafya öğretmenlerine görüşmeler esnasında ilk aşamada "Coğrafya eğitimi için kullanılabilecek sınıf dışı okul ortamları hangileridir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya ilişkin yanıtları ve frekans dağılımları Çizelge 2'de görülmektedir.

**Çizelge 2.** Coğrafya Eğitiminde Yararlanılabilecek Sınıf Dışı Okul Ortamları

Devlet Okullarında Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)	Özel Okullarda Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)
Okul Bahçesi	9	Kütüphane	9
Kütüphane	9	Müze	9
Müze	7	Okul Bahçesi	7
Konferans Salonu	6	Konferans Salonu	6
Sanal Ortamlar	5	Meteoroloji İstasyonları	5
Milli Parklar	5	Botanik Bahçeleri	5
Meteoroloji İstasyonları	4	Jeolojik Alanlar	4
Hayvanat Bahçesi	3	Ören Yerleri	3
Bilim Merkezi	1	Akvaryumlar	1
Çevre Kulüpleri	1	Teknoparklar	1
Baraj Alanı	1	Endüstriyel Kuruluşlar	1
		Planetaryumlar	1
		Arboretumlar	1
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>51</b>	<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>53</b>

Coğrafya eğitiminde yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamlarına yönelik hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin benzer ifadeleri incelendiğinde; okul bahçesi, kütüphane, müzeler, konferans salonu, meteoroloji istasyonu yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Devlet okullarında görevli coğrafya öğretmenleri sanal ortam, milli parklar, hayvanat bahçesi, bilim merkezi, çevre kulüpleri, baraj alanı gibi mekânları özel okullar bünyesinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak ortaya koymuşlardır. Özel okullarda görevli coğrafya öğretmenleri ise devlet okulları bünyesinde görevli coğrafya öğretmenlerinden farklı olarak; botanik bahçeleri, jeolojik alanlar, akvaryumlar, ören yerleri, teknoparklar, endüstriyel kuruluşlar, planetaryumlar, arboretumlar gibi ortamları dile getirmişlerdir.

Coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu coğrafya eğitiminde kullanılabilecek birden fazla sınıf dışı eğitim ortamı dile getirmişlerdir. Örneğin Necati öğretmen görüşünü "Eğitim-öğretim deyince aklımıza ilk gelen tabii ki okullardır. Ancak eğitim-öğretim sadece okulda yapılmaz. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği; okul bahçelerimiz, müzeler, milli parklar, bilim merkezleri, çevre kulüpleri, kütüphaneler, hayvanat bahçeleri vb. yerler okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Özellikle konusu doğa ve insan arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleme olan coğrafya dersi için sınıf dışı öğrenmenin daha verimli ve daha etkili olacağını düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

## 2- Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Kullanımı

Coğrafya öğretmenlerine ikinci soru olarak "Coğrafya eğitiminde sınıf dışı okul ortamlarından olan okul bahçelerinden nasıl yararlanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları ve frekans dağılımları Çizelge 3'te görülmektedir.

**Çizelge 3. Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Kullanımı**

Devlet Okullarında Görevli Coğrafya Öğretmenleri (N=9)	Özel Okullarda Görevli Coğrafya Öğretmenleri (N=9)		
Hava olaylarını gözleme ve bulguları grafiğe aktarma	5	Hava olaylarını gözleme ve bulguları grafiğe aktarma	8
Toprak konusu anlatımı	4	Toprak konusu anlatımı	6
Çevredeki doğal ve beşeri unsurların ayırt edilmesi	4	Çevredeki doğal ve beşeri unsurların ayırt edilmesi	5
Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapma	3	Günlük sıcaklık farkı gözlemi yaptırma	3
Çevredeki bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunma	2	Gece ile gündüz sıcaklık farkı gözlemi yaptırma	2
Yaşadığı mekânın krokisini çizme	1	Su kaynakları ve sürdürülebilir kullanımı konusu anlatımı	1
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>19</b>	<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>23</b>

Coğrafya eğitiminde okul bahçelerinden yararlanma ve bu ortamlarda yapılan çalışmalara ilişkin her iki tür okul öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında okul bahçelerinden yararlanma durumlarının bir kısmının benzer olduğu görülmektedir. Bu durumlar; hava olaylarını gözleme ve bunları grafiğe kaydetme, toprak konusu anlatımı, çevredeki doğal ve beşeri unsurların ayırt edilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında görev yapan coğrafya öğretmenleri farklı olarak doğal afetlere yönelik hazırlık yapma, çevredeki bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunma, yaşadığı mekânın krokisini çizme durumlarını dile getirmişlerdir. Özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri devlet okullarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinden farklı olarak; günlük sıcaklık farkı gözlemi yaptırma, gece ve gündüz süre farkı gözlemi yaptırma ve su kaynakları konusu anlatımı ve sürdürülebilir kullanımı çalışmalarında yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Coğrafya eğitiminde okul bahçelerinden yararlanma ve bu ortamlarda yapılan çalışmalara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında her iki okul türünde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin çoğu "Hava Olaylarını Gözleme ve Bulgularını Grafiğe Aktarma" yanıtı vermişlerdir. Aysima öğretmen bu görüşünü; "Genellikle hava gözlemi yaptırmak için öğrencilerimi okul bahçesine çıkarıyorum. Hatta geçen senenin tüm dokuzuncu sınıflarına okul bahçesinde bir haftalık hava olaylarını gözlem çalışması yaptırдым. Hava durumu şeridinde o gün gördükleri hava durumunu doldurmalarını ve sıcaklık değerlerini yazmalarını istedim. Ayrıca öğrencilere hava olaylarını gözlemleyerek sonuçlarını resimli grafiklere aktarmaları amacıyla birer termometre, haftalık hava durumu tablosu ve hava olayları grafiği içeren çalışma yaprağı dağıttım." biçiminde ifade etmiştir. Taner öğretmen ise "Çevredeki Bir Yerin Konumu İle İlgili Çıkarımlarda Bulunma" görüşünü "Öğrencilerde hem konum analizi yapabilme hem de bulunan mekânda gerek teknolojik aletler yardımı ile gerekse doğal yöntemler ile yön tayin edebilme becerisi için okul bahçesinde çalışmalar yaptırıyorum. Örneğin saat ile yön bulma, bahçede çubuk yöntemi ve pusula ile yön bulma, ağaç ve taşların yosunlu taraflarına ve karınca yuvalarına bakarak yön bulma, etkinlikleri yaptırmıştım. Bu tip etkinliklerin günlük yaşamda karşılığını görmek öğrencilerde kalıcı öğrenmelere imkân tanıyor. Hepsinin konuya ilgisinin arttığını gözlemlemiştim." şeklinde desteklemiştir.

### 3- Okul Bahçelerinden Yararlanmanın Coğrafya Eğitimine Katkıları

Coğrafya öğretmenlerinden "Okul bahçelerinden yararlanmanın coğrafya eğitimine yapacağı katkıların neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları ve frekans dağılımları Çizelge 4'te görülmektedir.

**Çizelge 4. Okul Bahçelerinden Yararlanmanın Coğrafya Eğitimine Katkıları**

Devlet Okullarında Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)	Özel Okullarda Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)
Öğrenilenlerin kalıcılığını artırıyor	3	Dersi eğlenceli hale getiriyor	3
Yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlıyor	2	Öğrenilenlerin kalıcılığını artırıyor	2
Dersi eğlenceli hale getiriyor	2	Yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlıyor	2
Doğa bilinci ve duyarlılığını geliştiriyor	1	Dersin içeriğini yansıtmaya imkân tanıyor	1
Sosyalleşmenin ve iletişimin artmasını sağlıyor	1	Merak duygusunu geliştiriyor	1
Öğrencilerin güdülenmesini artırıyor	1	Farklı bakış açısına olanak sağlıyor	1
Dersi ezber olmaktan kurtarıyor	1	Bütün duyuların öğrenme için kullanımını sağlıyor	1
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>11</b>	<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>11</b>

Okul bahçelerinden yararlanmanın coğrafya eğitimine yapacağı katkıları ilişkin her iki tür okulda görev yapan coğrafya öğretmenleri; öğrenilenlerin kalıcılığını arttırması, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlaması, dersi eğlenceli hale getirmesi görüşlerinde hemfikirlerdir. Devlet okullarında görev yapan coğrafya öğretmenleri özel okul öğretmenlerinden farklı olarak bahçe ortamların; doğa bilinci ve duyarlılığını geliştirmesi, sosyalleşmenin ve iletişimin artmasını sağlaması, öğrencilerin güdülenmesini arttırması, dersi ezber olmaktan kurtarması şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Özel okullarda görevli öğretmenler ise farklı olarak; dersin içeriğini yansıtmaya imkân tanınması, merak duygusunu geliştirmesi, farklı bakış açılarına imkân sağlaması, bütün duyuların öğrenme için kullanımına imkân tanınması görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul bahçelerinden yararlanmanın coğrafya eğitimine yapacağı katkıları ilişkin her iki tür okulda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin çoğu "Öğrenilenlerin Kalıcılığını Arttırması" yanıtını vermişlerdir. Mehmet öğretmen görüşünü "Bir defa sınıfta vermiş olduğum bilgilerin kalıcılığı günlük hayatta ne kadar karşılık bulduğu ile doğru orantılı. Okul bahçesi bana bu anlamda olanaklar sunuyor. Mesela derste güneş ışınları en dik geldiği vakit gölge boyu en kısa olur dediğimde bunu bahçede bir kısa çubuk yardımı ile kanıtlayabiliyorum. Öğrenci bunu salt bir bilgi olarak duyduğunda anlam veremiyor." biçiminde ortaya koymuştur. Taner Öğretmen ise görüşünü "Coğrafya dersi yapı itibari ile görselliğe ve kanıta dayalı bir ders. Temel felsefesi doğa ile insan etkileşimini incelemek olan bir derste aktarılan bilginin doğada karşılığını göstermek bu noktada büyük önem taşıyor. Bulut tiplerini anlattığım bir ders esnasında bulut tiplerinden birkaçını okul bahçesinde gösterdiğimde öğrenci bilgi ile görseli sentezleme imkânı yakalıyor. Bunca yıllık deneyimime dayanarak söylemek gerekirse öğrenci bu tip bilgileri benimsiyor." şeklinde ifade etmiştir.

### 4- Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Kullanımının Önündeki Engeller

Coğrafya öğretmenlerinin görüşmeler sırasında dördüncü olarak "Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanımını engelleyen sorunlar nelerdir?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları ve frekans dağılımları Çizelge 5'te görülmektedir.

**Çizelge 5. Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Kullanımının Önündeki Engeller**

Devlet Okullarında Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)	Özel Okullarda Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)
Bahçedeki alan yetersizliği	9	Zamanın yetersiz olması	5
Zamanın yetersiz olması	7	Bahçedeki alan yetersizliği	5
İdarecilerin ve velilerin olumsuz tutumu	6	İdarecilerin ve velilerin olumsuz tutumu	3
Bütçe yetersizliği	4	Programın yoğun olması	2
Öğrencilerin dikkatinin dağılması	5	Güvenlik problemleri	1
Öğrenci sayısının fazla olması	2	Mevsimsel etmenler	1
Ders içeriğini etkinliklerle birleştirme sorunu	1		
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>34</b>	<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>17</b>

Hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin, okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanımını engelleyen sorunlara yönelik olarak zamanın yetersiz olması, bahçedeki alan yetersizliği, idareci ve velilerin olumsuz tutumu görüşlerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Devlet okulları bünyesinde görevli coğrafya öğretmenleri, özel okullarda görevli coğrafya öğretmenlerinin görüşünden ayrı olarak; bütçe yetersizliğini, öğrencilerin dikkatinin dağılmasını ve öğrenci sayısının fazla olmasını engelleyici bir faktör olarak ifade etmişlerdir. Özel okullardaki coğrafya öğretmenleri programın yoğun olmasını, güvenlik problemlerini ve mevsimsel etmenleri bir sınırlılık olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinin 14'ünde ortaya çıkan "Bahçedeki Alan Yetersizliği" görüşüne ilişkin Mevlüt öğretmen " *Maalesef bahçemizin büyük kısmı beton durumunda. Bunu sevmiyorum açıkçası. Okulumuzun spor salonu olmadığı için bahçenin büyük kısmı buna ayrıldı. Beton kısmı azaltıp yeşil alan açmayı düşünüyorum. En azından okul da ferah nefes alınabilir bir ortam oluştururuz. Çocuklara da bu işin sorumluluğunu vermek isterdim. Alan bakımından okulumuz maalesef küçük. Okulların bahçelerimizin belli standartlara göre çevre yapısı dikkate alınarak yapılması gerektiğini düşünüyorum.* " şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Mehmet öğretmen ise görüşlerini " *Bulduğum okulun bahçesi şehir içinde kaldığı ve betonlaşmaya maruz kaldığı için okul bahçesini kullanmakta zorluk çekiyorum. Çoğunluğu beton olan bahçede alan yetersizliğinden dolayı öğrenciler toprakla, yeşillikle temas edemiyor tabii. Oysa okul bahçelerindeki alan yetersizliği yine en çok öğrenciyi etkiliyor. Sadece kendi dersim için söylemiyorum tabii bunu. Öğrenciler zamanının çoğunu bahçede geçirmekte zaten. Siz öğrenciye ve öğretmene alan oluşturmadığınız sürece eğitimden de yeterli verimi almanız zorlaşır. Doğanın içinde olan okullarda bahçenin etkin kullanımı daha mümkün tabii.* " şeklinde açıklamıştır.

### 5- Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Etkin Bir Biçimde Kullanılabilmesine Yönelik Öneriler

Coğrafya öğretmenlerinin "Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde işlevsel bir biçimde kullanılabilmesine yönelik neler önerirsiniz?" sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar alınmıştır. Öğretmenlerin soruya ilişkin yanıtları ve frekans dağılımları Çizelge 6'da görülmektedir.

Coğrafya öğretmenlerinin okul bahçelerini coğrafya eğitiminde etkin bir biçimde kullanılabilmesi için önerileri incelendiğinde çeşitli benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Benzer görüşlere bakıldığında; okul bahçeleri öğrenme sürecini destekleyecek biçimde düzenlenmesi, idare kaynaklı engellerin azaltılması, gerekli araç gereç temininin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Devlet okullarında görev yapan coğrafya öğretmenleri, özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinden farklı olarak; öğretim programının bahçe uygulamasına uygun olarak düzenlenmesini, bahçe temelli eğitimin yaygınlaşması için öğretmenlere seminerler verilmesini ve akademisyenlerin bu konuda daha fazla araştırma yaparak, teşvik edici roller alması gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okullardaki coğrafya öğretmenleri ise devlet okullarındaki coğrafya öğretmenlerinden farklı olarak; öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler tasarlaması gerektiğini,

diğer branşlar ile işbirliği yapılmasının önemini ve öğrenci ile velilerinin bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Çizelge 6.** Okul Bahçelerinin Coğrafya Eğitiminde Etkin Bir Biçimde Kullanılabilmesine Yönelik Öneriler

Devlet Okullarında Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)	Özel Okullarda Görevli Coğrafya Öğretmenleri	(N=9)
Okul bahçesi öğretimi destekleyecek şekilde düzenlenmeli	4	Okul bahçesi öğretimi destekleyecek şekilde düzenlenmeli	5
Öğretim programları uygun hale getirilmeli	3	İdare kaynaklı engellerin azaltılması	3
İdare kaynaklı engellerin azaltılması	2	Öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler tasarlaması	2
Gerekli araç gereç temininin sağlanması	2	Gerekli araç gereç temininin sağlanması	2
Öğretmenlere seminerler düzenlenmeli	1	Diğer branşlarla iş birliği yapılması	2
Akademisyenlerin daha fazla araştırma yapması ve teşvik etmesi	1		
<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>13</b>	<b>Toplam Görüş Sayısı</b>	<b>14</b>

Öğretmenlerin okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde kullanılabilmesi daha işlevsel kullanılabilmesine ilişkin görüşlerinin çoğu "Okul Bahçesi Öğrenme Sürecini Destekleyecek Şekilde Düzenlenmeli" şeklindedir. Sadık öğretmen görüşünü " *Öncelikle bahçeyi hangi konunun anlatımında ya da desteklemesinde kullanacağız bunu belirlememiz lazım. Bundan sonraki en önemli adım ise okul bahçesini buna uygun hale getirmek olacaktır.* " biçiminde ifade etmiştir. Işıl öğretmen ise görüşünü " *Derse yönelik verim almak istiyorsak sınıf içinde veya dışında olsun yapılacak etkinliğe dair bir ders planımızın olması lazım. Nasıl ki sınıf içinde işleyeceğimiz ders için ilgili materyali sınıfa getiriyorsak bahçede yapacağımız bir uygulama için de öncesinde orada bir hazırlığımızın olmasının şart olduğunu düşünüyorum.* " şeklinde ifade etmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin coğrafya eğitiminde yararlanılabilecek sınıf dışı eğitim ortamları sorusuna yönelik en çok okul bahçesi, kütüphane, müze, konferans salonu ve meteoroloji istasyonları cevabını verdiği görülmüştür. [Malkoç ve Kaya'nın \(2015\)](#), belirttiği gibi dersin içeriğine yönelik öğretilmesi amaçlanan kazanım hedeflerine ulaşılabilmesi için okulda öğrenme alanına zenginlik katan "çok amaçlı salon, okul bahçesi, kütüphane, eğitsel kol odası, spor salonu, sergi alanı, koridor" gibi alanlardan yararlanılabilir.

Coğrafya eğitimi için bahçe temelli eğitim faaliyetlerinde belirleyici faktörlere; ders programı yapısı, idarecilerin ve velilerin tutumu, zaman ve okulun bahçe yapısının uygunluğu örnek verilmiştir. Bu alanlardan etkin bir biçimde yararlanamayışın nedenleri arasında ise okulun bahçesinin alan bakımından yeterli olmaması, öğretim programlarının yoğunluğu, zamanın yetersiz olması, öğrenci sayısının fazla olması ve bütçe yetersizliği sayılmıştır. [Çengelci \(2013\)](#), hem toplumsal hem ekonomik koşulları benzerlik gösteren okullarda görevli olan öğretmenlerin sınıf dışı eğitime olanak sağlayan öğrenme alanlarının kullanımında "zaman sorununun yanı sıra ekonomik sorunlar, bürokratik engeller organizasyon sorunları, ailelerin sınıf dışı etkinliklere izin vermemesi "gibi sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir.

Her iki okul türünde görevli olan coğrafya öğretmenleri okul bahçelerinin coğrafya eğitimine olumlu katkılarda bulunacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu mekânların; öğrencilerde kalıcı izli öğrenmelere imkân sağladığını, dersleri eğlenceli hale getirdiğini, yaparak



yaşayarak öğrenme deneyimine imkân sağladığını, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini desteklediğini ve öğrencilerde merak duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Doğal ortamın unsurları ile içeriği zenginleştirilen okul bahçeleri öğrencilerde kavrama düzeyini geliştirir, hayal etme gücünü ve yaratıcılık becerilerini destekler. Pedagojik değerlere sahip olan okul bahçeleri çeşitli etkinliklerde öğrencilere deneyim olanakları sunmaktadır (Hauser, 2002'den akt. Özdemir,2011).

Okul bahçelerinin eğitsel faaliyetlerde kullanımına engel teşkil eden bazı faktörlerde öğretmenlerin hemfikir oldukları görülür. Bunlara; bahçedeki alan yetersizliği, zamanın yetersiz olması ve idareci ve velilerin olumsuz tutumu gibi etmenler örnek verilmiştir. Öğretmenlerin okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik önerilerine bakıldığında bunların genelde engel teşkil eden problemlere yönelik çözüm niteliğinde olduğu söylenebilir. Bilhassa okul bahçelerinin öğrenme sürecini zenginleştirecek bir biçimde tasarlanması, idare kaynaklı engellerin azaltılması ve gerekli araç gereç temininin sağlanması dile getirilen başlıca önerilerdir.

Araştırmada, coğrafya eğitiminde kullanılabilecek sınıf dışı öğrenme ortamlarının nereler olduğuna yönelik soruya coğrafya öğretmenlerinin çoğunlukla çalıştıkları okulların fiziki ortamları doğrultusunda yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Bu görüşleri destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Malkoç'un (2014), "Eğitim ve öğretim ortamlarına sınıf içi mekân örnek verilebileceği gibi sınıf dışı ortamlar da örnek verilebilir. Bu ortamlar eğitsel süreçlerde etkili bir biçimde kullanıldığında öğrenmelerde kalıcılığın sağlanması mümkün olabilir" ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Coğrafya derslerinin işleniş sürecinde okul dışı öğrenme etkinliklerine mümkün olduğunca fazla yer verilmesi ve zaman ayrılması gerekmektedir. Coğrafya derslerinin öğrencilerde ezber gerektiren, sıkıcı ders algısı oluşturmasının başında öğretim etkinliklerinin sınıf içi ortamlara sıkıştırılması gelmektedir. Çünkü günlük hayatta öğrencinin karşılaşabileceği birçok temel kavram ve beceriler bu alanların dışına çıkılmadan öğretilmeye çalışılmaktadır (Çiftçi ve Dikmenli, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul bahçesi ortamından yararlandıkları ve bu ortamlarda çeşitli çalışmalar yaptıkları da anlaşılmaktadır. Ancak buraların kullanımında idareci ve velilerin olumsuz tutumu, zamanın ve fiziki ortamların uygunluğu önemli etmenler olarak ortaya konmuştur. Çiftçi ve Dikmenli (2016) yapmış oldukları çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Yapılan araştırmada coğrafya eğitimi için okul bahçelerinin kullanımına yönelik faaliyetlerin artırılmasına ilişkin belirtilen görüşlerin çoğunu bütçe imkânlarının iyileştirilmesi, idare kaynaklı sorunların azaltılması, zaman yetersizliğinin giderilmesi, öğrenci ve velilerin bu konu özelinde bilinçlendirilmesiyle farkındalığın artırılması oluşturmaktadır. Ürey (2013), yapmış olduğu çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Ürey tarafından yapılan araştırmada kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, bahçe etkinliklerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmelere olanak sağladığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeler için deneysel bir öğrenme alanına imkân verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu sahalarda doğrudan deneyimler sağlayarak sorunları bizzat ortamında görüp yeni çözüm yolları oluşturabilirler. Çocukların öğrenme alanlarını kendilerinin tasarlayabilmesi, onların bu öğrenme alanlarını benimsemesine ve bu ortamlarda yapılacak eğitsel faaliyetlerin sorumluluğunu alma ve beraberinde kendi kararlarını alıp bunları uygulamaya koyma becerisini artırabilir şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmada, coğrafya öğretmenlerinin çevre bilinci oluşturmaya yönelik bazı etkinliklerde okul bahçelerinden yararlanılabileceği görüşünü dile getirdikleri belirlenmiştir. Karatekin ve Çetinkaya'nın (2013) yapmış oldukları çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Yapılan araştırmada çocukların çevreye karşı duyarlı bireyler olabilmeleri için okul bahçelerinin bu amaca yönelik bir takım bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılacağı bir mekân haline dönüştürülmesi gerekmektedir düşüncesi yer almaktadır. Öznacar, Güllaç ve Gülay (2010) yapmış oldukları çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Yapılan araştırmada yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan ilköğretim programları içinde yer alan çevre konularının

öğretiminde öğrenilenlerin yaşama geçirilmesi için okul bahçelerinden etkin bir şekilde yararlanılmalıdır görüşü yer almaktadır.

Araştırmada coğrafya öğretmenlerin, coğrafya eğitiminde okul bahçelerinden yararlanmayı engelleyen sorunlardan biri olan eğitime ayrılan zamanın yetersizliği sorununu dile getirdikleri belirlenmiştir. [Gülen'in\(2021\)](#) yapmış olduğu çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Gülen araştırmasında öğretmenlerin zamanla ilgili yaşadıkları problemi de dile getirmiştir. Bu bağlamda okul bahçelerine daha fazla yer verilecek şekilde planlamalar yapılması ve öğretmenlerin okul bahçesinde ders işlemek için ekstra zamana ihtiyaç duyma problemlerine çözüm oluşturulması önerilmektedir.

Coğrafya eğitiminde okul bahçelerinden faydalanma ve bu ortamların fonksiyonel bir şekilde kullanımına yönelik kimi öğretmenler, okulların bahçe alanlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Okullardaki bahçe alanlarının yetersizliğinin yanında gerekli donanım eksikliği de önemli bir sorun olarak görülmüştür. [Gülen'in \(2021\)](#) yapmış olduğu çalışmada bu görüşü destekleyen ifadeler yer almaktadır. Gülen tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dile getirdiği problemler arasında okul bahçesinde kullanılmak üzere ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin yetersiz oluşu ve okul idaresiyle ilgili yaşanan problemler gösterilmektedir. Bu bağlamda okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimin güçlendirilip okul bahçesinde kullanılmak üzere ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin temin edilmesi ve ortak bir çözüme varılması önerilmektedir.

Araştırmada, coğrafya eğitiminde okul bahçelerinden yararlanma ve bu ortamları işlevsel bir biçimde kullanmaya yönelik öğretmenlerin kimi önerileri, okul bahçesinin öğrenme sürecini destekleyecek bir biçimde düzenlenmesi, gerekli araç gereç teminin sağlanması ve idare kaynaklı engellerin azaltılması şeklindedir. Bu anlamda araştırmada dile getirilen öneriler [Taşçı, Kaya ve Bektaş \(2021\)](#), [Kaçan, Halimatov ve Kartaltepe \(2017\)](#), [Çiftçi ve Dikmenli \(2016\)](#) ve [Gülen \(2021\)](#), tarafından yapılan okul bahçeleri ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları engeller ile belirttikleri çözüm odaklı ifadeler benzerdir.

### Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler uygulamaya yönelik başlık altında ele alınmıştır. Bu anlamda coğrafya eğitimi görevini üstlenmiş öğretmenlerin bilgi, deneyim ve görüşleri analiz edilerek oluşturulan çalışmanın coğrafya eğitimi özelinde alandaki çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul bahçelerinin coğrafya eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi için öğretim programında bahçe uygulamaları ile alakalı yapılabilecek etkinlikler için bütçe sağlanabilir.
- Bahçelerde yapılacak eğitsel faaliyetlerin artırılabilmesi için müfredat yoğunluğunun ve eğitimcilerin konuya ilişkin sorunları azaltılabilir.
- Bahçe temelli eğitimin, coğrafya eğitime yönelik faaliyetlerin düzenlenme sürecinde idare kaynaklı sorunlara yönelik çözümler üretilebilir.
- Okul bahçesinde yapılacak öğretimi destekleyen eğitsel çalışmalara katılım için öğrencilerin ve velilerin konuya ilişkin farkındalığı artırılabilir.
- Okul bahçelerinde düzenlenmek isteyen uygulamalar için öğretmenlere bütçe konusuna destek olunmalı, öğretmenlerin şevk ve heyecanları azaltılmamalıdır.
- Bahçe alanına sahip okulların bu alanları öğrenme sürecini destekleyecek biçimde yeniden düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, Z. Ş. (2006). *Çocuklar için iyileştirme bahçeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-96.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamaları*. Sakarya: Sakarya.
- Aytekin, S. (2019). *Okul bahçelerinin ilkokul 4.sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Ağrı ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Berberoğlu Okur, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Bergeron, L., Schrader, D., & Williams, K. (2019). Guest editors' introduction: Unpacking the role of assessment in problem and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1936> sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bulut, Y., & Göktaş, H. T. (2006). Sağlık bulma yönünde çevresel bir etken olarak iyileştirme bahçeleri. *GOÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 9-15.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Çiftçi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulama Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Demirtaş, A. (1998). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 51-63.
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2002). Revisiting garden based learning in basic education philosophical roots, historical foundations, best practices and products, impacts, outcomes, and future directions. *International Institute for Educational Planning, Paris, France*. [http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link\\_Virtual\\_pub/GBL\\_paper\\_for\\_SD.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link_Virtual_pub/GBL_paper_for_SD.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Eminel Kutay, M. (2019). *Çocukların doğa ile ilişkilerinin güçlendirilmesinde okul bahçelerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. (2011). The effects of ecology-based summer nature education program on primary school students' environmental knowledge, environmental affect and responsible environmental behavior. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2223-2237.
- Erözören, H. (2019). *İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğu ve eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülen, G. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının incelenmesi: Tokat ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Hauser L. 2002. Kindergerechtes und naturnahes schulgelände als erlebnisraum. *Praktikumsbericht Paedagogisches Hochschule Zürich*, 150 p.
- Kaçan, M.O., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Recep Aksu (Ed.), *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler ve çözüm önerileri içinde* (s.47-84). Ankara: Maya.
- Karakuş, U. (2006). *Coğrafyada iklim konularının öğretiminde deney yönteminin öğrenci başarı düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatekin, K., & Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi (Manisa ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 306-315.

- Klemmer, C.D.(2002).Growing minds: The effect of school gardening programs on the science achievement of elementary students.(Unpublished doctoral dissertation).Texas A&M universty, College Station, TX. <https://aggie-horticulture.tamu.edu/syllabi/435/Articles/Klemmer.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, E. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079- 1095.
- Mcgaughy, T.(2013). *The real school garden experience: building sustainable school gardens through sustainable communities*. Doctor of Education, Texas Tech University <https://core.ac.uk/download/pdf/79647903.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir. (2011).Okul bahçesi peyzaj tasarım anlatışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde incelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51.
- Öznacar, D. M., Güllaç T. E. & Gülay, H. (2010). *İlköğretim 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar İçin Güncel Çevre Sorunlarıyla İlgili Eğitsel Etkinlikler*, Ankara: Anı .
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarioğlan, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Skelly, S. M., & Bradley, J. C. (2000). The importance of school gardens as perceived by Florida elementary school teachers. *Hort Technology*, 10(1), 229-231. <https://journals.ashs.org/horttech/view/journals/horttech/10/1/article-p229.xml> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, L. L., & Motsenbocker, C. E. (2005). Impact of hands-on-science through school gardening in Louisiana public elementary schools. *HortTechnology*, 15(3), 439- 433. <https://vegetableproject.org/wp-content/uploads/2017/04/Smith-and-Motsenbocker-2005-Impact-of-hands-on.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Somuncu Demir, N. (2012). *Fen bilgisi öğretmenliği bilim dalı sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Subramaniam, A. (2002). *Garden based learning; Considering assessment from a learner-centered approach*. University of California, 4-H Center Youth For Development <https://ucanr.edu/sites/UC4-H/files/1314.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taşçı, G., Usbaş Kaya, H., & Önkol Bektaş, F. (2021). Eğitimde yeni bir perspektif: bahçe temelli eğitim yaklaşımı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 529-540.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thorp, L., & Townsend, C. (2011, December). Agricultural education in an elementary school: An ethnographic study of a school garden. Proceeding of the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference in New Orleans, LA 347- 360. [http://www.aaaeonline.org/conference\\_files/75890](http://www.aaaeonline.org/conference_files/75890) sayfasından erişilmiştir.
- Toprakçı, E. (2017) Sınıf Yönetimi Ankara: PegemA Yayınları
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 24:Ss. 543-559.
- Ürey, M. (2013). *Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ürey, M. (2018). Bahçe temelli öğrenme yaklaşımına yönelik eğilimler: okul bahçesi uygulamaları örneği (2000-2015). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1054-1080.
- Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları