Volume/Cilt: 12 Issue/Sayı: 1 APRIL/NİSAN-2021 ISSN: 1309-6265

e-international journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Dr. Mustafa Ersoy /vi-vii

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları
Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education
Nesip Demirbilek / 1-15

Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi
The Examination of the Supervisory Guideline of Middle School Based on Legal Documents and Literature
Erdal Toprakçı, Ahmet Bulut / 16-35

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması
Adaptation of the Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-Regulated Learning into Turkish Culture
Sevilay Çirak-Kurt, Esen Turan Özpolat / 36-52

Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi
The Investigation of the Various Special Courses Supervisory Guideline Based on Legal Documents and Literature
Özden Ölmez Ceylan, Hüseyin Yaldız / 53-67

Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Teachers of the Year: Their Studies, Motivation Elements, Personal and Professional Features
Serkan Ünsal, Hasan İğde / 68-88

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi
The Investigation of the Guidance and Research Centers' Supervisory Guideline
Osman Ferda Beytekin, Elif Kaynar / 89-103

Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers
Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği
Pınar Yengin Sarpkaya, Burcu Altun / 104-123

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
Nedim Özdemir, Aylin Özkanlı, Fahri Altuntaş / 124-140

Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi
Investigation of Digital Parenting Awareness According to Various Variable, Family Roles and Internet Addiction in Children
Abdullah Manap, Emine Durmuş / 141-156

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi
The Effect of School Principals' Communication Competencies on Teachers' Organizational Commitment
Çağlar Çağlar, Hasan Çınar / 141-154

İlkokul Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi
The Investigation of Primary School's Supervision Guide on the Basis of Legal Documents and Literature
Irmak Akbal, Erdal Toprakçı / 155-173

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki
The Relationship between Teacher's Creative Thinking Dispositions and School Climate
Mehmet Türkdoğan, Mustafa Özgenel / 174-197

Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi
The Investigation of Special Education Institutions Supervision Guide on the Basis of Legal Documents and Literature
Yılmaz Tonbul, Yaşar Evren Çalışkan / 198-216

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi
Examining Studies Conducted on Mathematics Education for Individuals with Mental Deficiency
Hafize Gamze Kırmızıgül / 217-235

Baş Editor/Editor in Chief
Erdal Toprakçı

Editör Yardımcıları/Editor Assistants
Mustafa Ersoy

Dil Editörleri/Language Editors
Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)
Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)

Sayı Editörü/ Issue Editorial
Mustafa Ersoy

Editör Kurulu/Editorial Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)
Bambang Suprıyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)
Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distanc)
E Wayne Ross (University of British Columbia)
Fouad Bendifallah (Université de Montréal)
Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)
Ken Reıd (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
L. DiAnne Borders (University of North Carolina)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Naresh Agarwal (Simmons University)
Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Simin Ghavifekr (University of Malaya)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)
Thomas E. Hodges (University of South Carolina)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit ŞAHBAZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)
Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)
Wally Barnes (Sam Houston State University)
Yassir Semmar (Qatar University)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Sayı Hakemleri

Abdullah Çetin	Didem Koşar	Kazım Çelik	S Recep Kahramanoglu
Ahmet Üstün	Erdal Toprakçı	Kemal Kayıkçı	Edat Şen
Ali Kılınç	Faruk Levent	Kenan Özcan	Serkan Koşar
Ali Sabancı	İ İbrahim Yıldırım	Mehmet Üstüner	Servet Atik
Aslı Ağıroğlu Bakır	İdris Şahin	Metin Işık	Sevgi Bakan
Aziz İlhan	Hasan Arslan	Nazmiye Çivitci	Türkay Tok
Bertan Akyol	Hasan Demirtaş	Nuray Kısa	Yüksel Çırak

e-uead 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 eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer 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-journal of international educational research"

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

Education Source Database Coverage List	https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
OAJSE Open Access Journals Search Engine	http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html
Crossref	https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research
OCLC WorldCat	https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638
SOBIAD	https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E
The Belt and Road	https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
UFRJ EBSCO Discovery Service	https://buscaintegrada.ufrj.br/EDS/Search?view=&lookfor=1309-6265&type=AllFields
Cosmos	Journals Details (cosmosimpactfactor.com)
Journal Factor	Journal Factor : journal Name :- e-International Journal of Educational Research | eISSN :-1309-6265 | pISSN :- XXXX-XXXX : JF1951
Google Akademik	https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
Scilit	*https://www.scilit.net/journals/2399980*
ajindex.com academic journals	http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107
GIF GLOBAL IMPACT FACTOR	http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/

Sayı Editöründen

2021 yılının ilk sayısıyla yine sizinleyiz. Salgında vefat edenlere rahmet, acılı ailelerine sağlık ve sabır, şu anda hasta olanlara da şifa diliyoruz.

Önceki sayımızda da belirttiğimiz üzere Prof.Dr.Erdal Toprakçı liderliğinde bir takım, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli türdeki kuruluşlarının denetimi ile ilgili toplam 16 adet denetim rehberini incelenmiş ve bunların her biri bir makaleye dönüşmüştü. Bilindiği üzere bunların bir kısmı önceki sayımızda yayımlanmıştı. Bu sayımızda da hakem değerlendirme süreci tamamlanmış olanlarına yer verdik. Dergimizin bu sayısında ayrıca; "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları, Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması, Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri, Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi, Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi, Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki ve son olarak Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" şeklinde başlıkları olan makaleler vardır.

Okuyucu ve ilgililere yararlı bir içerik sunduğumuza inanarak, E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen baş editör, dergi çalışanı, editör kurulu üyeleri, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimizi sunuyor, salgının ve etkilerinin çabucak kaybolmasını diliyoruz.

Yeniden birlikte oluncaya kadar dostça kalın...

Dr. Mustafa Ersoy

Issue Editorial

We are with you again with the first issue of 2021. We wish mercy to those who died in the pandemic, health and patience to their painful families, and healing to those who are currently sick.

As we mentioned in our previous issue, a team under the leadership of Prof. Dr. Erdal Toprakçı examined a total of 16 inspection guides related to the inspection of various types of institutions of the Ministry of National Education, and each of them turned into an article. As is known, some of them were published in our previous issue. We included the some of these articles whose referee evaluation process was completed in this issue. In addition, in this issue of our journal, there are the following articles according to their titles: "Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education, Adaptation of the Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-Regulated Learning into Turkish Culture, Teachers of the Year: Their Studies, Motivation Elements, Personal and Professional Features, Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers, Investigation of Digital Parenting Awareness According to Various Variable, Family Roles and Internet Addiction in Children, The Effect of School Principals 'Communication Competencies on Teachers' Organizational Commitment, The Relationship between Teacher's Creative Thinking Dispositions and School Climate and finally Examining Studies Conducted on Mathematics Education for Individuals with Mental Deficiency"

We thank to chief editor and the members of editorial boards, the reviewers, the journal employees, authors, and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. We hope that the pandemic and its effects quickly disappear until the next issue of our journal is published

Stay friendly until we are together again ...

Dr. Mustafa Ersoy

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Mustafa Ersoy /vi-vi

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları
Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education
Nesip Demirbilek / 1-15

Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi
The Examination of the Supervisory Guideline of Middle School Based on Legal Documents and Literature
Erdal Toprakçı, Ahmet Bulut / 16-35

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması
Adaptation of the Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-Regulated Learning into Turkish Culture,
Sevilay Çırak-Kurt, Esen Turan Özpolat / 36-52

Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi
The Investigation of the Various Special Courses Supervisory Guideline Based on Legal Documents and Literature
Özden Ölmez Ceylan, Hüseyin Yaldız / 53-67

Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Teachers of the Year: Their Studies, Motivation Elements, Personal and Professional Features,
Serkan Ünsal, Hasan İğde / 68-88

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi
The Investigation of the Guidance and Research Centers' Supervisory Guideline
Osman Ferda Beytekin, Elif Kaynar / 89-103

Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers
Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği
Pınar Yengin Sarpkaya, Burcu Altun / 104-123

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
Nedim Özdemir, Aylin Özkanlı, Fahri Altuntaş / 124-140

Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi
Investigation of Digital Parenting Awareness According to Various Variable, Family Roles and Internet Addiction in Children,
Abdullah Manap, Emine Durmuş / 141-156

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi
The Effect of School Principals 'Communication Competencies on Teachers' Organizational Commitment,
Çağlar Çağlar, Hasan Çınar / 157-170

İlkokul Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi
The Investigation of Primary School's Supervision Guide on the Basis of Legal Documents and Literature
Irmak Akbal, Erdal Toprakçı / 171-189

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki
The Relationship between Teacher's Creative Thinking Dispositions and School Climate
Mehmet Türkdoğan, Mustafa Özgenel / 190-213

Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi
The Investigation of Special Education Institutions Supervision Guide on the Basis of Legal Documents and Literature
Yılmaz Tonbul, Yaşar Evren Çalışkan / 214-232

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi
Examining Studies Conducted on Mathematics Education for Individuals with Mental Deficiency
Hafize Gamze Kırmızıgül / 233-251

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Nesip Demirbilek
Bingöl Üniversitesi-Türkiye
ndemirbilek@bingol.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim kavramı hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığı ile nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırma konusu ile ilgisi olan ve bilgi sahibi bireylerden yararlanılmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde uzaktan öğretime tabi tutulmuş üniversite öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olan uzaktan öğretim gören üniversite öğrencilerinin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırma için belirlenen çalışma grubunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğrenim gören Muş Alparslan Üniversitesi 508, Bingöl Üniversitesinde 941 olmak üzere toplam 1449 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin metafor cümlesini tamamlamaları istenmiştir, çalışmada elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencileri "Uzaktan öğretim" kavramı ile ilgili 854 farklı metafor üretmiştir. Öğrencilerin ortaya çıkardığı bu metaforlar benzer yönleri göz önüne alınarak kategorileştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin oluşturduğu metaforlar benzerlik durumlarına göre 59 ayrı kod ve olumlu ve olumsu şeklinde 2 ayrı kategori oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en fazla "yetersiz olması" kodu altında metafor üretilmiştir (f=68). Araştırmanın bulgularına göre; uzaktan öğretim uygulayıcılarının yeni beceriler ve roller yüklenmesi önerilmektedir.

Keywords: Üniversite, Uzaktan öğretim, Metaforik Algı, Üniversite öğrencisi

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 1-15

DOI: 10.19160/ijer.786303

Gönderim : 27.08.2020
Revizyon: 25.12.2020
Kabul : 29.01.2021

Önerilen Atıf

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı 1, 2021, ss. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.786303

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı kısa bir sürede etkisi altına alan covid-19 pandemi sürecinin tüm sektörleri durma noktasına getirdiği gözlenmektedir. Eğitim sektörü de bunlardan biri olmuştur. Türkiye' de 11 Mart'ta ilk vakanın görülmesinden bu yana eğitim sektörü ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. 12 Mart'ta alınan karara göre 16 Mart'tan sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün okullar iki hafta süreyle yüz yüze eğitime ara verildiğini duyurmuştur. Geçen sürede salgının hızının yavaşlamadığı görülünce 23 Mart'tan sonra uzaktan öğretime geçilmiştir. Yükseköğretim kurulu da bu doğrultuda karar almış ve Türkiye'deki bütün üniversitelerde bir anda uzaktan öğretimle ders verilmeye başlanmıştır. Bu hızlı değişimin bütün eğitim camiasını uzaktan öğretim konusunda hazırlıksız yakalamış olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan öğretim ile ilgili bütün çalışmalar ciddi önem arz etmektedir. Tüm dünyayı saran covid -19 pandemisi sürecinde bir zorunluluk olan uzaktan öğretim kavramının öğrenciler tarafından net anlaşılamadığı ve zaman zaman zorlanabildikleri görülmektedir. Düşünsel kurgularımızı yapılandıran, yönlendiren ve kontrolünü sağlayan en güçlü bilişsel araçlardan biri olarak aktarılan metaforlar (Saban, 2004) aracılığıyla, anlaşılması güç olan kavramların somutlaştırılması ve daha kolay anlaşılması sağlanabilir. Metaforlar, bireylerin olayları, olguları ve kavramları çeşitli benzetmeler yoluyla nasıl algıladıklarını ve gördüklerini ortaya çıkarmaya katkı sağlayan bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Söz konusu kavramın, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılması, öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca uzaktan öğretimin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının eğitimciler tarafından anlaşılmasının önemli olduğu eklenebilir.

Yunanca Metapherin" kelimesinden oluşturulan metafor kelimesinin etimolojisine bakıldığında, meta (uzak) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluştuğu aktarılmaktadır (Levine, 2005). Metaforlar, bireyin kavramsal dünyasının resimleri şeklinde ifade edilebilir (İnam, 2008). Metaforlar iki kavram ya da somut obje arasında benzerlik, ilişki kurma ya da birbirlerinden ayrıştırılmaları görevini üstlenirler (Boozer; Wyld ve Grant, 1992: 20).

Metaforlar, soyut ve karmaşık olan kavramların daha basit bir şekilde açıklanması ve anlaşılması için kullanılabilen zihinsel araçlar olarak değerlendirilir (Saban, 2004, 2008, 2009). Metafor, olgunun veya kavramın kendisi değildir, sembolüdür. Kavramın ya da olgunun kendisi olsaydı, metafora ihtiyaç duyulmazdı. Kavramın ve olgunun anlaşılmasında ve açıklanmasında güçlü bir bakış açısı sunmasına rağmen kavramın ve olgunun kendisinden daha azdır. Bu durumu giderebilmek için birçok metaforun üretilmesi gerekir (Yob, 2003: 134). Ulusal ve uluslararası eğitim literatüründe bu olguyu konu edinen çalışmalar oldukça yaygınlaşmıştır (Demirtaş ve Çoban, 2014).

İnsanların bakış açılarını ortaya çıkarmak ve onların geçmiş tecrübeleri, bugüne dair düşünceleri fikirleri ve geleceğe ait umutları hakkında bilgi sahibi olabilmek için metaforların en doğru araç oldukları vurgulanmaktadır (Levine, 2005). Öğrencilerin, uzaktan öğretim kavramına yönelik algıları kişisel olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu algıların olumlu ya da olumsuz olması eğitim sisteminde yer alan bireyleri, öğrenme ortamlarını, öğrenme-öğretme süreçlerini, öğrencilerin eğitim hayatlarını, motivasyonlarını dolaylı doğrudan bütün paydaşları nitelik açısından etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle yapılan araştırma, öğrencilerin uzaktan öğretim kavramına yönelik algılarını ve bu algıların nedenlerini ortaya çıkarmada önemli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan Öğretim

Tarihte ilk kez mektupla yazılı olarak başlayan Uzaktan öğretim süreci, radyonun icat edilmesi ile işitsel ve ardından televizyonun icadı ile de görsel olarak gelişimini devam ettirmiştir (Moore ve Kearsley, 2005; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012). Uzaktan öğretim, her türlü (kablolu, kablosuz ve posta) haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden; her türlü (internet,

intranet, video, telefon, televizyon, bilgisayar, radyo, mektup vb.) araçlarla sunulan; öğrenci ile öğretmenin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı ortamlarda olmalarına rağmen eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelerek öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür (Toprakçı, 2008). Ancak uzaktan öğretimin niteliğindeki en büyük değişimi ve gelişimi internetin yaygınlaşmasıyla birlikte web tabanlı eğitim teknolojileri ile olmuştur (Parsad ve Lewis, 2008; İşman, 2011; Simonson ve diğerleri, 2012). Uzaktan öğretim özellikle salgın döneminde, eğitim kurumlarının zorunlu bir parçası haline gelmiştir.

Geleceğin eğitim yöntemi olarak tanımlayabileceğimiz (Duffy ve Kirkley, 2004; Ciabocchi, Ginsberg ve Picciano, 2016). Uzaktan öğretim yerine uzaktan eğitim, online eğitim, online öğretim, çevrimiçi eğitim, çevrimiçi öğretim, dijital öğrenme, e-öğrenme, web tabanlı eğitim, bilgisayar tabanlı eğitim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğrenim, uzaktan öğrenme ve bazen de açık öğretim gibi farklı kavramların kullanıldığı gözlenmektedir (Anderson, 2008; Özer, Günlük ve Özcan, 2019). Bu çalışmada özellikle "uzaktan öğretim" kavramının kullanılması Toprakçı'nın (2021) altını çizdiği şu tespitte gizlidir:

> "Okullarda yüzyüze işlenen bütün derslerde yapılmaya çalışılan maddi ve manevi değerlerimizin harmanlanarak (eğitimselleştirilerek) öğretimcikler şeklinde çocuklara verilmesi ya da onların bunu almasını sağlamaktır. Uzaktan öğretimde de bu gerçekleştirilebildiği oranda (ki yüzyüze öğretime göre bunun gerçekleştirilmesi çok zordur) o öğretime de 'uzaktan eğitim' denilebilir.

Uzaktan öğretim, öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda eğitim süreçlerini sürdürebilmeleri için kurulan bir alt yapıdır (Hakkari, 2018). Başka bir tanıma göre ise; pedagojik araçların kullanıldığı, internet ve web teknolojileri ile etkinleşen, bunun yanında anlamlı faaliyet ve etkileşimler ile bilgi ve öğrenmenin kolaylaştırıldığı açık ve harmanlanmış öğrenme çevresi olarak tanımlanmıştır (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005). Uzaktan öğretim, geleneksel eğitim-öğretim süreçlerinin çeşitli sınırlılıklar nedeniyle ortaya çıkan, yüz yüze eğitim uygulamalarının mümkün olmadığı durumlarda, belirli merkezlerden yürütülen, daha çok kişinin kendi kendisine öğrenmesini hedefleyen, eğitim içeriklerinin özel araçlarla öğrenenlere özel olarak hazırlandığı ve farklı teknolojik araçların kullanıldığı bir eğitim yöntemi olarak da tanımlanmaktadır (Banar ve Fırat, 2015). Uzaktan öğretim yalın anlamıyla öğreten ve öğrenenin fiziksel olarak bir arada bulunmadığı bir eğitim biçimidir. Kısacası; zaman ve mekâna bağımlı kalmadan sürdürülen eğitim biçimi olarak özetlenebilir.

Metafor tekniği, yapılan çalışmalarda az kelime kullanılarak anlatılmak istenenin aslında ne olduğunu belirleyen, soyut kavramları somuta çevirmede kolaylık sağlayan bir tekniktir. Bu araştırmada kullanılan metafor tekniği ile öğrencilerin uzaktan öğretim kavramını nasıl algıladıkları, soyuttan somuta dönüştürebilmesi temel alınarak, öğrencilerin uzaktan öğretim kavramını nasıl kavramsallaştırdığı ve neye benzettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın uzaktan öğretim kavramının üniversite öğrencileri tarafından nasıl anlaşıldığı ve içinin nasıl doldurulduğu ile ilgili önemli bulgular ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilerin uzaktan öğretimden ne anladıkları, onların beklentilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi açısından da oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sonuçlarının uzaktan öğretimle ilgili yeni yöntemlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara da katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Literatürde uzaktan öğretim çalışmaları irdelendiğinde, üniversite öğrencilerinin bahsi geçen kavrama yönelik algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. bu amaç doğrultusunda araştırma problemi, "Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan öğretim kavramına yüklenen anlamlar derinlemesine incelendiği için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve nedenleri ile belirlemek istediğimiz olguların aydınlatılmasında Olgu bilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji; daha çok insanın iç dünyasını ve onların bilinç yapılarını anlamaya çalışan bir araştırma desenidir (Mayring, Gümüş ve Durgun, 2011). Olgu bilim ile bize çok yabancı gelmeyen ancak kesinliği hakkında da bir bilgi sahibi olmadığımız olguları, derinlemesine inceleme fırsatı bulur ve zengin söylemlerle yorumlamada bulunma olanağı sağlarız (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 81). Bu bağlamda bireylerin bir olguyu nasıl algıladıkları, açıkladıkları, hatırladıkları ve bu olguyu insanlara aktarmak için nasıl bir dil kullandıkları araştırılır (Patton, 2014). Ayrıca karmaşık kavram, olay ve olguların derinlemesine araştırılmasında etkili bir yöntem olan metafor analizi önemli bir nitel araştırma yöntemi olarak görülmektedir (Güneş ve Fırat, 2016: 125).

Çalışma Grubu:

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırma konusu ile ilgisi olan ve bilgi sahibi bireylerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde uzaktan öğretime tabi tutulmuş üniversite öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olan Uzaktan öğretim gören üniversite öğrencilerinin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırma için belirlenen çalışma grubunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğrenim gören Muş Alparslan Üniversitesi 569, Bingöl Üniversitesinde 1061 olmak üzere toplam 1630 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Fakat hatalı metafor oluşturan ya da metafor oluşturamayan 181 form elenmiş, sonuç olarak 1449 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubu

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	899	62,04
	Erkek	550	37,95
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	481	33,19
	2.Sınıf	411	28,36
	3.Sınıf	246	16,97
	4.Sınıf	270	18,63
	5. Sınıf ve üstü	41	2,82
Yaşadığı Yer	Köy	280	19,32
	İlçe/Kasaba	289	19,94
	Şehir	478	32,98
	Büyükşehir	402	27,74
Toplam Öğrenci Sayısı		1449	

Verilerin Toplanması:

Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim kavramına ilişkin algılarına metafor yoluyla ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada veri toplamak için online ortamda iki bölümden oluşan bir adet form oluşturulmuştur. Birinci bölümde demografik özelliklerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılardan "Uzaktan öğretim ..... gibidir/benzemektedir, çünkü ....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca bu bölümde bazı kavramların metaforları

hakkında açıklama yapılarak örnekler verilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan tek bir metafor oluşturarak nedenini belirtmeleri istenmiştir (Kılcan, 2017). Hazırlanan formlar mail, WhatsApp gibi araçlar ile gönderilmiş ayrıca Facebook, İnstagram gibi sosyal medya ortamlarında online olarak paylaşılmıştır. Hazırlanan form 1 ay boyunca erişime açık tutulmuştur. Araştırma da uzaktan öğrenim gören 1630 üniversite öğrencisine ulaşılmış fakat hatalı metafor oluşturan ya da metafor oluşturamayan 181 form elenmiş, sonuç olarak 1449 kişiden oluşmuştur. Ayrıca her bir görüşme formu öğrenciler için K1, K2...şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2008). İlk aşama olan verileri kodlama ve ayıklama aşamasında üniversite öğrencilerinin metaforları incelenmiştir. ''Uzaktan Öğretim'' kavramını metafor olarak açıklayamayan, metaforun konusu ile kaynağı arasında ilişki bulunmayan veriler elenmiştir (f=181). Örneğin "Uyumak ama uyuduğunu hissetmemek gibi" "Uzaktan öğretim menfaattir çünkü herkes hazıra konmaya çalışır" cümlesinde olduğu gibi kaynak ve sebep var fakat arasındaki ilişkinin mantıklı açıklaması yapılmamıştır. Uzaktan öğretimi açıklamaya katkısı olmayan verilere "Dağ başında açan güldür, çünkü ait olduğu yerde daha iyi olur." "Şeker gibidir, çünkü masrafı yok." "İmkânsızlık gibidir, çünkü bir daha o şansımız olamayacak." "Liman gibidir her an ateşe verilebilir." cümleleri örnek verilebilir. Ayıklama aşamasının ardından ikinci aşama olarak verileri kavramsal kategorilere ayırma işlemi yapılmıştır.

İkinci aşama olan kategori geliştirme aşamasında, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar uzaktan öğretim kavramıyla ilgili benzer özellikler çerçevesinde gruplanmış ve ayrı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Her metafor imgesi öğrencilerin uzaktan öğretim kavramına ilişkin sahip olduğu algıları bakımından ilişkilendirilmiştir.

Üçüncü aşama olan geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında; araştırmada belirlenen 59 kod ve 2 kategori altında toplanan metaforların söz konusu kategori içinde yer alıp almadığını belirlemek için daha önce metaforik çalışmalar yapmış olan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla oluşturulan 854 metaforu ve 59 kodu içeren bir liste uzman görüşüne sunulmuştur. Hiçbir metaforu dışarıda bırakmayacak şekilde metaforları, kavramsal kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı sınıflama ile araştırmacı tarafından yapılan sınıflama karşılaştırılmıştır. İstenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamak için nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenirliği (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma için yapılmış olan hesaplamalar sonucunda % 96 oranında bir uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü aşama olan yorumlama aşamasında öğrenciler tarafından uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturulan metafor sayıları frekans olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Uzaktan öğretim Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda uzaktan öğretim kavramına ilişkin oluşturulmuş olan olumsuz ve olumlu metaforlar ve bu metaforların kategorilerine ilişkin analizler tablolaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından uzaktan öğretim kavramı için üretilen metaforlara yönelik olumsuz kodlar ve öğrenci ifadelerinin yer aldığı örnek metaforlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2:
Üniversite Öğrencilerinin "Uzaktan öğretim'' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Olumsuz Metaforlar

Kategori	Kodlar	Örnek Metafor	Metafor Sayısı	f
Olumsuz	**Yetersiz olması**	*"Uzaktan öğretim, asgari ücret gibidir, çünkü çok yetersizdir (532K)."*	**53**	**68**
	Verimsiz olması	*"Uzaktan öğretim, kırılmış bardağa su doldurmak gibidir, çünkü bilgi aktarımı çok zordur (159K)."*	**41**	**64**
	Göstermelik eğitim olması	*"Uzaktan öğretim, her şeyi MIŞ gibi yapmak gibidir, çünkü hiçbir şey olması gerektiği gibi değildir (668K)."*	**23**	**51**
	Sosyal ilişkilerin olmaması	*"Uzaktan öğretim, asosyal bir insana benzer, çünkü uzaktan her şeyden haberdar olup olayların içine karışmak istememesidir (207K)."*	**16**	**50**
	Adaletsiz olması	*"Uzaktan öğretim, ırkçılık gibidir, çünkü herkesin imkânları ayni olmamasına karşın aynıymış gibi görülür (709K)."*	**20**	**46**
	Etkisiz olması	*"Uzaktan öğretim, rüya gibidir, çünkü gelip geçiyor etkisi yok (212K)."*	**29**	**44**
	Belirsiz olması	*"Uzaktan öğretim, hazine sandığı gibidir, çünkü içinde olan bilinmiyor olması ile birlikte çokça da önemlidir (1423K)."*	**34**	**42**
	Anlaşılmıyor olması	*"Uzaktan öğretim, çok kötüdür. Ben yakından anlamıyorum uzaktan nasıl anlayayım (318K)."*	**30**	**41**
	Aldatıcı olması	*"Uzaktan öğretim, yalancı gebelik gibidir, çünkü bir şey öğrendiğini sanırsın ama aslında hiçbir şey öğrenmemişsindir (996K)."*	**23**	**39**
	Psikolojik sorunlara neden olması	*"Uzaktan öğretim, "Çukur" gibidir, çünkü İçinde kaldıkça bunalıp daralıyorsunuz (302K)."*	**15**	**38**
	Yüz yüze eğitimin önemi	*"Uzaktan öğretim, hapis gibidir, çünkü sınıf içinde yaşanan etkileşimler ve kazanımlar yüz yüze eğitim gibi olamaz (5K)."*	**15**	**35**
	İmkânların kısıtlı olması	*"Uzaktan öğretim, internetsiz bilgisayar gibidir çünkü internet olmadan bir ise yaramaz (128K)."*	**29**	**31**
	Karmaşık olması	*"Uzaktan öğretim, labirent gibidir. Hepsi karmakarışıktır (69K)."*	**19**	**30**
	Pasif olması	*"Uzaktan öğretim, bir üniversitede okumuyormuş ve aşırı sıkıcı bir şeyle uğraşmak zorunda olmak gibidir çünkü aktif olarak eylemde bulunamıyoruz (623K)."*	**17**	**29**
	Korkutucu olması	*"Uzaktan öğretim, kâbus gibidir çünkü dersler yüzünden sürekli korku içindeyim (1118K)."*	**7**	**28**
	Zorunlu olması	*"Uzaktan öğretim, Anayasa kuralları gibidir çünkü zorunlu bir şekilde devam ettirmek gereklidir (1272K)."*	**15**	**26**
	Sıkıcı olması	*"Uzaktan öğretim, tatil gibidir, çünkü herhangi bir ders islenmemekte, bu da bir zamandan sonra sıkıcı olup okulu unutmamıza neden olmaktadır (624K)."*	**17**	**26**
	Zararlı olması	*"Uzaktan öğretim, ayarlanamayan İlaç dozu gibidir, çünkü dozunu ayarlayamazsan ya etkisiz olur ya da zehirlenirsin (651K)."*	**19**	**26**
	Kısıtlamaların olması	*"Uzaktan öğretim, kafes gibidir. Araştırma yapabileceğin yeterli kaynak olmaması ve tek bir şeye mahkûm olmak (1610K)."*	**8**	**25**
	Motivasyonsuzluğa neden olması	*"Uzaktan öğretim, arkadaşına ders çalışmaya gidip bütün gece halay çekmek gibidir, çünkü bu süreçte ful ders çalışacağım diye plan yapıp hiçbir şey yapmadım işin kötüsü beni motive edecek hiçbir şey yok (1566K)."*	**13**	**25**
	Sıkı takip gerektiriyor olması	*"Uzaktan öğretim, bisiklet gibidir, çünkü pedalı çevirmez isen ilerleyemezsin(1107K)."*	**17**	**25**
	Yıkıcı olması	*"Uzaktan öğretim, deprem gibidir, çünkü eğitim sistemi Uzaktan öğretim yapılmaya devam ederse çökecektir (663K)."*	**11**	**22**
	Sağlıksız olması	*"Uzaktan öğretim, annesiz çocuğa benzemektedir, çünkü çocuk annesiz sağlıklı büyüyemez (1537K).*	**12**	**21**
	Öğrenilmiyor olması	*"Uzaktan öğretim, futbol oynamayı öğrenmek için tribünden izlemek gibidir, çünkü izliyoruz görüyoruz ama biz katılamıyor ve öğrenemiyoruz (750K)."*	**17**	**21**
	Faydasız olması	*"Uzaktan öğretim, açık öğretim gibidir, çünkü sadece kaynaklar veriliyor ve sonrada bize sözde sınav yapılıyor (755K)."*	**17**	**19**
	Kalitesiz olması	*"Uzaktan öğretim, talaş gibidir, çünkü tahtanın kalitelisinin yerini tutamaz (1590K)."*	**11**	**18**
	Rahatsız edici olması	*"Uzaktan öğretim, Ramazanda suya bakıp içememektir, çünkü okulu görebiliyoruz ama gidemiyoruz (472K)."*	**9**	**17**
	Yıpratıcı olması	*"Uzaktan öğretim, kara kedi gibidir, çünkü hem hocalarımızın hem arkadaşlarımızın hem de derslerimizin arasına girdi (1483K)."*	**9**	**17**
	Zor olması	*"Uzaktan öğretim, işkence gibidir, çünkü bu sürece hazır değildik ve birçok yönden eksikliklerimiz vardı. Tamamen düzenimiz değişmişken ders çalışıp ve 2 kısa (!) sınav yapmak hiç kolay olmadı (686K)."*	**13**	**15**
	Soyut olması	*"Uzaktan öğretim, halüsinasyon gibidir, çünkü uzaktan okula benzese de yanına yaklaşınca okul olmadığını anlarsın (1617K)."*	**11**	**14**
	Ciddiye alınmıyor olunması	*"Uzaktan öğretim, çocuk oyuncağı gibidir, çünkü hiç bir düzen, disiplin yok öğretim elemanları istediği zaman ders anlatıyor istemediğinde anlatmıyor, öğrencilerse hiç ciddiye almıyor!(95K)."*	**8**	**12**
	Zevksiz olması	*"Uzaktan öğretim, gazı kaçmış kola gibidir, çünkü belki hala koladır ama içilecek gibi değildir (706K)."*	**6**	**11**
	Sosyal aktivitelerin olmaması	*"Uzaktan öğretim, hapis hayatı gibidir, çünkü aktivite sıfır, bilgi sıfır, uğraş sıfır (305K)."*	**4**	**10**
	Güvensiz olması	*"Uzaktan öğretim, penceresiz ev gibidir, çünkü nerden ne tehlike geleceğini göremezsin ve güvenilirliği yoktur(1004K)."*	**8**	**9**
	Uçucu olması	*"Uzaktan öğretim, havadaki toz gibidir, çünkü tozun havada tutumu ne ise uzaktan öğretimde odur (1169K)."*	**3**	**8**
	Sonuç odaklı olması	*"Uzaktan öğretim, anlamadan okunan ve sonunda bir imtihan isteyen bir kitap gibidir, çünkü okumadan sınava giriyoruz (702K)."*	**6**	**8**
	Yorucu olması	*"Uzaktan öğretim, sakız gibidir, çünkü yapıştı ve gitmiyor (705K)."*	**5**	**5**
	Kontrolsüz olması	*"Uzaktan öğretim, akademisyenlerin hoşuna gitmeyen bir şey gibidir, çünkü işler planladıkları gibi gitmemektedir (1250K)."*	**3**	**5**
	Bağımlılık yapması	*"Uzaktan öğretim, sigara gibidir, çünkü bırakmak istiyorsun bırakamıyorsun (265K)."*	**2**	**2**

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmacılar tarafından uzaktan öğretim kavramı için üretilen metaforlara yönelik 39 kod şekillenmiş ve bunlar "olumsuz" kategorisini biçimlemiştir. Öğrenciler tarafından en fazla "yetersiz olması" kodunda metafor üretilmiştir (f=68). Daha sonra gelen metafor kodları sırasıyla; "verimsiz olması" (f=66), "göstermelik eğitim olması" (F=51) kodlarıdır. En az metafor üretilen kodlar ise "yorucu olması" (f=4), "kontrolsüz olması" (f=2) ve "bağımlılık yapması" (f=2) olarak belirlenmiştir.

Bu kodlardan hareketle yürütülen eğitim çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisinin minimum düzeyde kaldığını söyleyebiliriz. Üniversitelerde yürütülen eğitim faaliyetlerinin öğrenciler tarafından yetersiz, verimsiz ve göstermelik olduğu şeklinde algılandığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılar tarafından uzaktan öğretim kavramı için üretilen metaforlara yönelik olumlu kodlar ve öğrenci ifadelerinin yer aldığı örnek metaforlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: *Üniversite Öğrencilerinin "Uzaktan öğretim'' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Olumlu Metaforlar*

Kategori	Kodlar	Örnek Metafor	Metafor Sayısı	f
Olumlu	**Sürekliliğin olması**	*"Uzaktan öğretim, örgün öğretim gibidir, çünkü her şeyi tam anlamıyla anlayabiliyoruz (682K)."*	**11**	**54**
	Eğlenceli olması	*"Uzaktan öğretim, telefonda oyun oynamaya benzemektedir, çünkü çok eğlencelidir (690K)."*	**23**	**47**
	Etkili olması	*"Uzaktan öğretim, özel ders gibidir, çünkü hocamız bize özel anlatıyormuş gibi ve daha dikkat dağıtan olaylardan uzak (157K)."*	**29**	**44**
	Zaman ve mekân özgürlüğünün olması	*"Uzaktan öğretim, teknoloji gibidir, çünkü her zaman ulaşılabilir ve yakınında (832K)."*	**17**	**41**
	Güvenli olması	*"Uzaktan öğretim, güvenli alan gibidir, çünkü böyle bir dönemde öğrencilerin kaygısını azaltmaya yardımcı olur (617K)."*	**15**	**38**
	Araştırmaya sevk etmesi	*"Uzaktan öğretim, at gibidir, çünkü hep daha fazla çabalamayı ve en tepeye çıkma çabasıdır, çünkü hırs ve rekabetten geçer (830K)."*	**17**	**33**
	Rahat olması	*"Uzaktan öğretim, ev gibidir, çünkü insanın evinde rahat olması gibi bizim de dersleri rahatlıkla vermemiz (1254K)."*	**21**	**30**
	Koruyucu olması	*"Uzaktan öğretim, can kurtarır, çünkü zor zamanda insan dostudur (637K)."*	**14**	**20**
	Geçici bir alternatif olması	*"Uzaktan öğretim, powerbank gibidir, çünkü eğitimden yoksun bırakmıyor (146K)."*	**15**	**17**
	Sağlıklı olması	*"Uzaktan Öğretim, ilaç gibidir, çünkü cehalet denen hasatlıktan kurtarır (1075K)."*	**10**	**16**
	İhtiyaç olması	*"Uzaktan öğretim, güneş gözlüğü gibidir, çünkü ihtiyaçtır zorunluluk değildir (1302K)."*	**8**	**15**
	İlgi istiyor olması	*"Uzaktan öğretim, nazik bir çiçek gibidir, çünkü bakmazsan kurur ve derslerin düşer (172K)."*	**8**	**11**
	Modern olması	*" Uzaktan öğretim, dijital okul gibidir, çünkü çocukları uzakta da kontrol edebiliyor (728K).*	**9**	**11**
	Kolay olması	*"Uzaktan öğretim, kek gibidir, çünkü kolay, sağlıklı ve lezzetlidir (671K). "*	**8**	**10**
	Ayırt edici olması	*"Uzaktan öğretim, doğal seçilim gibidir, çünkü doğal seçilimde güçlü olan, uyum sağlayan hayatta kalır (1053K)."*	**9**	**10**
	Yeni olması	*"Uzaktan öğretim, yeni doğmuş bir bebek gibidir, çünkü keşfedilmeyi bekliyor (416K)."*	**7**	**9**
	Her yerde eğitim	*"Uzaktan öğretim, bilgisayara yüklenmiş seyyar okul gibidir, çünkü bilgisayarım nerdeyse Uzaktan öğretim ordadır (171K)."*	**6**	**7**
	Uzağı yakın ediyor olması	*"Uzaktan öğretim, dürbün gibidir, çünkü uzağı yakınlaştırıyor (742K). "*	**6**	**6**
	Tamamlayıcı olması	*"Uzaktan öğretim, sözcük gibidir, çünkü cümlenin oluşumunu tamamlar (598K)."*	**4**	**4**
	Maliyetin az olması	*"Uzaktan öğretim, şeker gibidir, çünkü masrafı yok (158K)."*	**2**	**2**

Tablo 3'de görüldüğü üzere araştırmacılar tarafından uzaktan öğretim kavramı için üretilen olumlu metaforlara yönelik 20 kod oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından en fazla "sürekliliğin olması" koduyla metafor üretilmiştir (f=54). Daha sonra gelen metafor kodları sırasıyla; "eğlenceli olması" (f=66), "etkili olması" (F=51) kodlarıdır. En az metafor üretilen kodlar ise "uzağı yakın ediyor olması" (f=6) "tamamlayıcı olması" (f=4) ve "maliyetin az olması" (f=2) olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan hareketle öğrencilerin, eğitimin aksamamış ve devam edilmiş olmasını olumlu bir durum olarak algıladıkları görülmektedir. Devamsızlık gibi bir sorunun

olmamasını eğlenceli olarak gördükleri ve zaman tasarrufundan dolayı daha etkili olacağına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, eğitimlerini evden yapabiliyor olmalarını, sağlıklı bir yöntem ve eğitim maliyetlerini azaltmış olması durumlarından dolayı memnuniyet verici olarak karşıladıklarını ifade etmişlerdir.

Olumlu bakış ile olumsuz bakışı karşılaştırdığımızda; olumsuz kodlar 39 tane iken olumlu kodların 20 tane olduğu görülmektedir. Toplam metafor sayısı bakımından irdelediğimizde, olumsuz metafor sayısı 764 iken olumlu metafor sayısı 425 olarak bulgulanmıştır. Bu bulgulardan hareketle olumsuz algılar, olumlu algıların neredeyse iki katı kadar olduğu saptanmıştır. Olumsuz bakışın bu kadar fazla olması dikkat edilmesi gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitimin uzaktan yapılması bir tercih değil, zorunluluk olduğu neredeyse herkes tarafından bilinmekte ve kabul edilmektedir. Bu mücbir sebeplere (sağlık koşulları) rağmen acil bir şekilde uzaktan yürütmeye çalıştığımız eğitimin bu düzeyde olumsuz algılanmasının sebebi olarak yürütülen eğitim faaliyetlerinin "mış gibi" yapılması olduğu söylenebilir. Ayrıca, bütün eğitim paydaşlarının uzaktan eğitim platformuna yabancı oldukları ve acemi oldukları başka bir sebep olarak eklenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çalışma grubu olarak seçilen üniversite öğrencilerinin "uzaktan öğretim" kavramına ilişkin metaforların ortaya çıkarılması ve bu metaforların belli kodlar ve kategoriler altında toplanması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, birkaç önemli noktaya vurgu yapmaktadır. Üniversite öğrencilerinin "uzaktan öğretim " kavramına ilişkin çok fazla metafor üretmeleri "uzaktan öğretim" kavramının, kapsamının kodlarda da görüldüğü üzere geniş, karışık ve soyut olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin "uzaktan öğretim" kavramına ilişkin birçok metafor üretmeleri sağlanmış ve uygulamadaki eksiklikleri saptanmıştır.

Araştırmacılar tarafından uzaktan öğretim kavramı için üretilen metaforlara yönelik oluşturulan kodlar frekans bakımından sırasıyla*; yetersiz, verimsiz, süreklilik, göstermelik eğitim, sosyal ilişkilerin olmaması, eğlenceli, adaletsiz, etkili, etkisiz, belirsiz, zaman mekân özgürlüğü, anlaşılmıyor, aldatıcı, güvenli, psikolojik sorunlar, yüz yüze eğitimin önemi, araştırmaya sevk etmesi, imkânlar kısıtlı, karmaşık, rahat, pasif, korkutucu, zorunlu, sıkıcı, zararlı, kısıtlama, motivasyonsuzluk, sıkı takip, yıkıcı, sağlıksız, öğrenilmiyor, koruyucu, faydasız, kalitesiz, rahatsız edici, yıpratıcı, sağlıklı, zor, ihtiyaç, ilgi istiyor, soyut, ciddiye alınmıyor olunması, zevksiz, modern, kolay, geçici bir çözüm, ayırt edici, sosyal aktivitelerin olmaması, yeni, güvensiz, uçucu, sonuç odaklı, alternatif, her yerde eğitim, uzağı yakın ediyor, yorucu, kontrolsüz, tamamlayıcı, maliyetin az, bağımlılık yapması* gibi toplam 59 kodun yer aldığı görülmüştür.

Araştırma da ortaya çıkan kodlar tek tek ele alındığında olumlu ve olumsuz kategoriler olarak ayrıştıkları görülmektedir. Olumsuz olan kategorinin; *yetersiz, verimsiz, göstermelik eğitim, sosyal ilişkilerin olmaması, adaletsiz, etkisiz, belirsiz, anlaşılmıyor, aldatıcı, 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, ciddiye alınmıyor olunması, zevksiz, sosyal aktivitelerin olmaması, güvensiz, uçucu, sonuç odaklı, yorucu, kontrolsüz, bağımlılık yapması* gibi 39 koddan oluştuğu; olumlu olan kategorinin ise *süreklilik, eğlenceli, etkili, zaman mekân özgürlüğü, güvenli, araştırmaya sevk etmesi, rahat, koruyucu, sağlıklı, ihtiyaç, ilgi istiyor, modern, kolay, ayırt edici, yeni, geçici alternatif, her yerde eğitim, uzağı yakın ediyor, tamamlayıcı, maliyeti az* gibi 20 koddan oluştuğu görülmüştür.

Olumsuz olan kategorideki kodlar incelendiğinde, eğitim süreçlerini ciddi bir biçimde aksatan faktörler olduğunu söyleyebiliriz. Olumsuz olarak değerlendirilen kodların uzaktan öğretim kavramının tanımından ziyade uygulamadaki hatalara vurgu yaptığı görülmektedir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre yapılan uzaktan öğretimin eksikleri bulunduğundan dolayı yetersiz olarak algılanmış ve bu nedenle en fazla dile getirilen kod olarak ortaya çıkmıştır. Bu eksikliklerin eğitim süreçlerinin verimsiz ve etkisiz olmasına sebep olduğu ifade edilmiştir.

Alan yazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Uzaktan öğretimin etkisiz ve yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin salgın sürecinde mesleki doyumlarının azaldığı tespit edilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu süreçte öğretmenler öğretim sürecinin kontrol edilmesi ve denetlenmesi konularında kendilerini yetersiz hissetmektedir (Kantos, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Ayrıca bu eksikliklere ek olarak *belirsiz, anlaşılmıyor, imkânlar kısıtlı, karmaşık, öğrenilmiyor, faydasız, uçucu* gibi kodlarında eğitim süreçlerindeki yetersizliğin artmasına sebep olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle üniversite öğrencilerinin başta kısıtlı olan imkânlarının iyileştirilmesi, sonra da diğer eksikliklerinin giderilmesi konusunda yetkili olan kişilerin aracı olması gerektiği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin, sosyalleşme ve iletişim konularında şikâyetçi oldukları saptanmıştır. Pandemi sürecinde zorunlu olarak ortaya çıkan sosyal mesafe kuralı kurumlar arasında en fazla eğitim kurumlarını olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir, çünkü başta Bloom (1956) olmak üzere pek çok araştırmacı tarafından kabul gören sosyal öğrenmeyi engellemiştir. Nitekim araştırma sonuçları da sosyal ilişkilerin olmaması ve sosyal aktivitelerin olmaması kodları ile sosyal öğrenmenin tehdit altında olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu durum sosyal ilişkilerin olmaması kodu altında; *uzay boşluğu (1), yokluk (1), boşluk (1), tek odalı ev (1), demir parmaklık (1), duvar (1), bir ada da yalnız kalmış bir insan (1), duygusuz insan (1), zulüm (1), asosyal (2), açık cezaevi (2), teknolojik esaret (3), cehennem (3), ruhsuz bir beden (4), hapis (10), kafes (17)* gibi metaforlar aracılığıyla ifade edilmiştir. Bu çerçevede sosyal medya ağlarının ders içi kullanımını yaygınlaştırarak üniversite öğrencilerinin daha fazla sosyalleşmeleri sağlanabilir. Uzaktan öğretim öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri ile olan iletişimini sınırlandırmaktadır (Djalilova, 2020). Uzaktan canlı ders yapan öğretmenlerin bu süreçte yeteri kadar rehberlik yapamadıkları, öğrencilerle etkileşimin yeterli olmadığı (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), eş zamanlı derslere katılım düzeyinin düşük olduğu, öğrencilerle iletişim sorunları yaşandığı ve öğrencilere yeterince sosyal destek sağlanamadığı tespit edilmiştir (Genç, 2020).

Araştırma sonuçlarına göre verilen eğitimin ciddi bir şekilde yapılmadığı aksine göstermelik yapıldığı ifade edilmiştir. Bu durum göstermelik eğitim kodu altında; *geleneksel eğitim (1), ha okudun ha okumadın (1), sürekli ahkâm kesen bilge (1), göle maya çalmak (1), su içmek ama içtiğini hissetmemek (1), uyumak ama uyuduğunu hissetmemek (1), vicdan rahatlatmak (1), dijital ortamdaki yemek (1), boş gözler (1), üstün körü (1), israf (1), bayat ekmek (1), sözde sınav (1), fast food (2), boşluk (2), her şeyi mış gibi yapmak (3), bomboş (3), formalite (3), boş uğraş (3), boş (3), ölü eğitim, saçmalık (4), yok (11) gibi* metaforlar aracılığıyla yansıtıldığı görülmüştür. Uzaktan öğretimin kalitesini ve başarısını etkileyen faktörlerin başında uzaktan öğretimde görev alan öğretim elemanları gelmektedir (Nielsen, 1997: 286). Eğitim-öğretim kurumunun uzaktan öğretim konusunda yeterli ve etkili olabilmesinin ön koşullarından birisi iş görenlerin uzaktan öğretim faaliyetlerini yürütmeye istekli olmasıdır (Canpolat ve Canpolat, 2020). Eğiticilerin uzaktan öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yetersiz, tecrübesiz olması ve bu nedenle uzaktan öğretime olumsuz bakması, öğrencilere de olumsuz olarak yansımaktadır (Nenko, Kybalna ve Snisarenko, 2020; Genç, 2020). Ayrıca eğiticilerin uzaktan öğretim sürecinde, dersler için yeterli ve etkili öğretim materyali hazırlama ve sunmada sorunlar yaşamaktadır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek ders materyallerin sınırlı olması öğrencilerin öğrenme sürecini de olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle nitelikli bir uzaktan öğretim için dijital ders içeriklerinin sayısı ve niteliği artırılarak, uzaktan öğretim sistemleri zenginleştirilmelidir (Başaran ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda başta akademisyenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının eğitim süreçlerini daha ciddi bir şekilde yürütebilmeleri için seminerler verilmesi ayrıca maddi teşvik araçları kullanılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim süreçlerinin değerlendirme boyutunun adaletli olmadığı tespit edilmiştir. Adaletsiz olması kodu altında; *hukuk (1), eziyet (1), deli dumrul köprüsü (1), ırkçılık (1), haksızlık (1), ön yargılı olmak (1), şanssızlık (1), zorba (1), hak yeme (1), oltaya takılan balık (1), saçmalık (1), eşitsizlik (2), torpil (2), ayrımcılık (2), sürekli ödev (3), kopya (3), kopya çekerek okulu bitirme (4), hırsız (5), yanlış tartan terazi (6), adaletsiz (8)* gibi metaforlar ile bu

durum dile getirilmiştir. Ayrıca *güvensiz, sonuç odaklı, kontrolsüz* gibi kodların, adaletsiz olma durumunu desteklediği görülmüştür. Bu veriler ışığında eğitim süreçlerinde değerlendirme boyutunun daha şeffaf yürütülmesi ve objektif kriterlerin olması gerektiği düşünülmektedir.

Pandemi sürecinin psikolojik sorunlara neden olduğu gözlenmektedir. Bu durumu *kaygı (1), sokağa atılmış üvey evlat (1), feci (1), kapalı alan fobisi (1), tımarhaneye kapatılmak (1), paslı demir (1), virüs (2), eziyet (2), çukur (2), kafes (3), cezaevi (3), cehennem (4), yalnızlık (4), stres (6), hapis (6) gibi metaforlarla anlatıldığı görülmüştür.* Bunun yanında *korkutucu, sıkıcı, zararlı, kısıtlama, motivasyonsuzluk, yıkıcı, sağlıksız, rahatsız edici, yıpratıcı, zevksiz, yorucu, bağımlılık yapması* gibi kodlar ise psikolojik sorunların ne kadar yoğun yaşandığının göstergeleri olarak yorumlanabilir. Salgın nedeniyle uzunca bir süre evlerinde kalan ve kendilerine virüs bulaşacağı endişesi taşıyan öğrencilerin stres düzeyi yükselmiştir (Al Lily, Ismail, Abunasserand Alqahtani, 2020). Yürütülen uzaktan öğretim sürecinin acil ve mecburi olduğunun bilinmesi bile öğrencileri hatta tüm paydaşları kaygıya sürüklediği gözlenmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik desteklerin sunulması ve psikolojik çalışmaların daha fazla yapılması önerilebilir.

Üniversite öğrencilerinin pandemi süreciyle birlikte başlayan uzaktan öğretim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu durumu yüz yüze eğitimin önemi kodu altında; *cahillik (1), aileden uzaklaşmak (1), sıla (1), bir annenin yavrusunu askerde beklemesi (1), içimizde yanan kor ateş (1), yuvadan kaçan kuş (1), farkındalık (1), sevdiğin birinden uzak kalmak (1), sütten kesilmiş çocuk (1), yüz yüze eğitim (2), hasret (2), umut (3), özlemek (4), gurbet (15)* gibi metaforlar aracılıyla ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca *aldatıcı, geçici bir çözüm, zorunlu, zor, kalitesiz, gibi* kodlar ile yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde, zorunlu durumlarda imkân varsa, tamamen uzaktan öğretim yerine, örgün eğitimle uzaktan öğretimin beraber yürütüldüğü hibrid/harmanlanmış eğitim sisteminin kullanılması önerilmektedir (Kantos, 2020). Ayrıca, uzaktan öğretim adı altında yürütülen faaliyetlerin aslında uzaktan öğretim faaliyeti olduğu ve bu faaliyetlerin örgün eğitimin yerini tutamayacağı aktarılmaktadır (Yıldırım, 2020; Yılmaz, 2020).

Olumlu olarak değerlendirilen kodlara baktığımızda uzaktan öğretim süreçlerinin gelecekte daha fazla kullanılacağını öngörebiliriz. Özellikle zaman mekân özgürlüğü kodu altında bulunan metaforların bu duruma ışık tuttuğu gözlenmektedir. Bu durum zaman mekân özgürlüğü kodu altında; özgür *kuş (1), çok iyi (1), zaman tasarrufu sağlayan uygulama (1), uçsuz bucaksız deniz (1), avantaj (1), uçsuz bucaksız bahar bahçesi (1), küreselleşme (2), iyi (2), tatil (2), nefes almak (2), kafesten kurtulmuş kuş (2),teknoloji (3), gelecek (3), kitap (3), kuş (4), fırsat (4), özgürlük (8)* gibi metaforlar aracılığıyla ifade edilmiştir. Uzaktan öğretim mekân ve zaman sınırlamasını ortadan kaldırarak, internet erişimi olan her yerden gerçekleştirilebilir (Djalilova, 2020). Bu sebeple uzaktan öğretim alt yapısının daha fazla güçlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği öngörülmektedir.

Pandemi ile birlikte mecburi olan uzaktan öğretimin en büyük etkisi öğrenme ortamlarını, öğretim araçlarını ve hatta öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını yeniden şekillendirmesine neden olmasıdır. Yani uzaktan öğretimde başta öğretmen olmak üzere eğitim ile ilgili herkesin rolü değişmektedir (Toprakçı ve Ersoy). Çünkü uzaktan öğretim süreçleri, yeni bir öğrenme ortamını zorunlu kılmaktadır. Dünyanın neredeyse her tarafında pek çok eğitim kurumu öğrencilerine uzaktan öğretim sunmaya başlamıştır. Bu uzaktan öğretim uygulayıcılarının yeni beceriler, roller ve hatta öğrenme yöntemleri kullanılması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla, geleneksel yüz yüze eğitim yöntemlerine alışkın olan eğitimcilerin, uzaktan öğretim yöntem ve yaklaşımlarına sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öneriler

- Çevrimiçi yöntem ve yaklaşımları kazanabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaçları olan akademik personele seminer çalışmaları hazırlanabilir.

- Akademisyenlerin bu değişime adapte olabilmeleri için mentörlük programları oluşturulabilir.
- Uzaktan öğretim zorunlu nedenler dışında örgün eğitimi destekleyecek şekilde kullanılmalıdır.
- Akademik personele yönelik dijital eğitim içeriği hazırlama eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılabilmesi için, Bilişim Teknolojileri ders sayıları artırılarak, tüm eğitim kademelerinde zorunlu ders kapsamına alınabilir.
- Üniversiteler tarafından salgın sürecinde kaygı ve stres düzeyi yüksek olan öğrencilere yönelik düzenlenen uzaktan rehberlik hizmetlerinin benzeri, akademik ve idari personele de sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., and Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 101317.

Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15 (4).*

Banar, K., ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı,* 18-23.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Korona virüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5 (2),* 368-397.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. *Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay*, 20, 24.

Boozer, Robert W., David C. Wyld, and James Grant (1991), "Using metaphor to create more effective sales messages," *Journal of Consumer Marketing, 8 (2),* 59–67.

Canpolat, U. ve Canpolat, N. Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6 (3),* 79-91.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences, 6(4).*

Ciabocchi, E., Ginsberg, A. and Picciano, A. (2016). A Study of faculty governance leaders' perceptions of online and blended learning. *Online Learning, 20(3),* 52-73.

Dabbagh, N. and Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application* (pp. 68-107). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3),* 1279-1300.

Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня*, (7), 70-72.

Duffy, T. M. and Kirkley, J. R. (2004). Learning theory and pedagogy applied in distance learning: The case of Cardean University. *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education,* 107-141.

Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Electronic Turkish Studies, 15 (4).*

Genç, S. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education, 4 (3),* 101-107. Doi: 10.29329/ijiape.2020.271.3

Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(3),* 115-129.

Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin belirlenmesi: Kırıkhan MYO örneği. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences, 4(10),* 786-797.

Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021) COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD)* 1 (1), 56-73 Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Kantos, Z. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri.* 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 67.
Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi.* Pegem Akademi Yayınları.
İnam, Ö. (2008).*Televizyon reklamlarında metafor kullanımı.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim.* Pegem Akademi Yayınları.
Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record, 41(4),* 172-175.
Mayring, P., Gümüş, A. ve Durgun, S. M. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: nitel düşünce için bir rehber.* Bilgesu Yayıncılık.
Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
Moore, M. G. and Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view (2nd ed.).* Belmont, CA: Wadsworth.
Nenko, Y., Kybalna, N. and Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, *5*, e8925-e8925.
Nielsen, H.D. (1997) Quality assessment and quality assurance in distance teacher education. *Distance Education, 18(2),* 284-317.
Özer, G., Günlük, M. ve Özcan, M. (2019). Muhasebe akademisyenlerinin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımına yönelik algılarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi (MUVU)/Journal of Accounting and Taxation Studies (JATS), 12(1).*
Parsad, B., Lewis, L. and Tice, P. (2008). *Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2006-2007 (pp. 90-95).* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.
Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2),* 131-155.
Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14(3),* 459-496.
Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Journal of Turkish Educational Sciences, 7(2).*
Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2012). Instructional design for distance education. *Teaching and Learning at a Distance,* 150-192.
Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]. ANI Yayıncılık*.
Toprakçı, E. (2008). Sınıfa dayalı yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008) Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rolleri II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/IZMIR Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-öğretmen-rolleri.pdf
Toprakçı, E.(2021) Değerlerli" Uzaktan Öğretim, *Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri* (04.01.2021), https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164
Türk Dil Kurumu, (2020). Online Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option =com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5cca21be0b54f3.43240071.
Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17),* 93-108.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.
Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın,1(1),* 7-15.
Yılmaz, M. (2020). *Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler* (Politika Notu: 2020/12). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education, 22,* 127-138.

Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education

Assistant Professor Nesip Demirbilek
Bingol University-Turkey
ndemirbilek@bingol.edu.tr

Abstract

This study aims to reveal how university students conceptualize their thoughts about distance education through metaphors. The phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used in the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the study. In the criterion sampling technique, individuals who are interested in the research subject and have knowledge are generally used in determining the participants. Being a university student subjected to distance education was determined as the basic criterion in the selection of the participants in this study. In line with the purpose of the study, a study group consisting of distance education university students who are knowledgeable about the research subject was determined. In the study group determined for this study, a total of 1449 university students, 508 from Mus Alparslan University and 941 from Bingol University, who studied distance education in the 2019-2020 academic year, were included. In the research, students were asked to complete the metaphor sentence. The "content analysis" technique was used in the analysis of the data obtained in the study. As a result of the research, university students produced 854 different metaphors about the concept of "distance education". These metaphors created by the students were categorized considering their similar aspects. According to the similarities of the metaphors formed by university students, 59 different codes and 2 separate categories as positive and positive were created. According to the results of the research, metaphors were mostly produced by the students under the code of "being inadequate" (f = 68). According to the findings of the research, it is suggested that distance education practitioners should install new skills and roles.

Keywords: University, Distance education, Metaphoric perception, University student

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 1-15

DOI: 10.19160/ijer.786303

Received: 27.08.2020
Revision: 25.12.2020
Accepted: 29.01.2021

Suggested Citation:

Demirbilek, N. (2021). Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.786303

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Distance education is a technological educational system established to enable students to continue their education processes at different times and places. According to another definition, it is defined as an open and blended learning environment in which pedagogical tools are used, activated by internet and web technologies, and facilitated by meaningful activities and interactions. Distance education is an education method that occurs due to various limitations of traditional education-training processes, where face-to-face education practices are not possible, it is carried out from certain centers, aims more people to learn on their own, educational contents are specially prepared for learners with special tools and different technological tools are used It is also defined as Distance education is simply a form of education in which the teacher and the learner do not physically coexist. In short, it can be summarized as a form of education that is carried out without being dependent on time and place.*

The metaphor technique is a technique that determines what is what is meant to be explained using few words in the studies and facilitates the transformation of abstract concepts into the concrete. With the metaphor technique used in this study, it was tried to determine how students conceptualize the concept of distance education and what they liken it to, based on how students perceive the concept of distance education and transform it from abstract to concrete. For this reason, it is thought that this study will reveal important findings of how the concept of distance education is understood and filled by university students. In addition, what students understand from distance education is also very important in terms of determining their views on what their expectations are. It is anticipated that the results of this study will contribute to the studies for the development of new methods related to distance education.

When the distance education studies are examined in the literature, there is no study examining the perceptions of university students towards the mentioned concept. In this context, the aim of the study was determined as examining the metaphorical perceptions of university students regarding the concept of distance education. For this purpose, the research problem is, "What are the metaphorical perceptions of university students about distance education?" It was created in the form.

Method: *In the study, as the meanings attributed to the concept of distance education were examined in depth in line with the opinions of university students, the phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology pattern is used to illuminate the cases that we are aware of but want to determine in-depth and with their reasons. Phenomenology: It is a research design that tries to understand more people's inner world and their consciousness structures. With phenomenology, we have the opportunity to examine in-depth the facts that are not familiar to us, but we do not have any information about their certainty and provide the opportunity to interpret with rich discourses. In this context, it is investigated how individuals perceive, explain, remember a phenomenon, and what kind of language they use to convey this phenomenon to people. In addition, metaphor analysis, which is an effective method for the in-depth investigation of complex concepts, events, and phenomena, is seen as an important qualitative research method.*

Findings: *As a result of the research, university students produced 854 different metaphors about the concept of "distance education". According to the similarities of the metaphors formed by university students, 59 different codes and 2 separate categories as positive and positive were created. According to the findings of the research, it is suggested that distance education practitioners should install new skills and roles. Most metaphors were produced in the code of "being inadequate". The subsequent metaphor codes are, respectively, "being inefficient" and "having continuity." The codes with the least metaphors were determined as "being complementary", "low cost" and "being addictive".*

When we look at all the negative codes, we can say that each code seriously disrupts the educational processes. It can be said that the codes evaluated as negative emphasize the errors in practice rather than the definition of distance education. According to the results of the study, distance education was perceived as insufficient due to its deficiencies and therefore emerged as the category that was most mentioned. It has been stated that these shortcomings cause educational processes to be inefficient and ineffective. In addition to these deficiencies, it has been observed that categories such as uncertain, incomprehensible, limited possibilities, complex, not learned, useless, volatile, cause an increase in inadequacy in education processes. Based on these data, it is thought that those who are authorized to improve the limited opportunities of university students in the first place and then eliminate their other deficiencies should be the intermediaries.

Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Ahmet Bulut(Y.L.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ahmetbulut.1907.ab@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı alanyazın ve yasal belgeler temelinde, daha nitelikli ve daha uygulanabilir rehberler üretme adına, Ortaokul Denetim Rehberini analize tabii tutarak araştırmacı ve uygulamacılara öneriler sunmaktır. Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde belg, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sayfasında yayınlanan "Ortaokul Denetim Rehberi", Milli Eğitim Bakanlığı'nın rehber ve denetimle ilgili yasal belgeleri (kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelge) ve eğitim denetimi ile ilgili alan yazın oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, Ortaokul denetim rehberinin yasal belgelerle ve alan yazınla ilişki temelinde incelenmiştir. Araştırmada, sonuç olarak, Ortaokul denetim rehberi yasal belgelerle ilişkilendirldiğinde en çok "Yasal dayanağa göre eksik ifade edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaokul denetim rehberi alayazın bağlamlı incelendiğinde ise alanyazın ile tutarlı olduğu; tutarsızlığının ise en çok "alanyazın desteği olmadığı" sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokulların denetiminde rehberden kaynaklanabilecek sorunların önüne geçebilmek adına rehberin yasal belgeler ve alanyazınla daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiği önerilebilir.

Keywords: *Eğitim, Eğitim denetimi, Ortaokulun denetimi, Denetim rehberi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 16-35

DOI: 10.19160/ijer.830418

Gönderim : 26.11.2020
Kabul : 02.02.2021

Önerilen Atıf

Toprakçı, E. &. Bulut, A. (2021). Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 16-35, DOI: 10.19160/ijer.830418

GİRİŞ

Toplumsal yapıda din, aile, siyaset, hukuk, ekonomi, eğlence, sağlık, ulaşım-iletişim, eğitim ve güvenlik gibi pek çok kurum ve kuruluş vardır (Toprakçı, 2008). Eğitim de bu kurum ve kuruluşlardan biridir. Eğitim kurumlarının yaşamsallığı paralelinde yönetim ve denetimlerini de önemli bir hale getirmektedir. Yönetimde planlama ve uygulama sonuçlarını değerlendirme örgütler için önemlidir. Belli bir amacı gerçekleştirmek adına bir araya gelmiş insanlardan oluşan örgütler için değerlendirme bir gerekliliktir, yönetimsel bir ihtiyaçtır. Yönetim aşamalarının sonuncusu ve vazgeçilmezi değerlendirme sürecidir(Demirtaş ve Akarsu, 2016). Üretilen ve gerçekleştirilenlerin kontrolü, eksiklik ve yanlışlıkların düzeltilmesi, amacın gerçekleştirilmesi açısından bir zorunluluktur. Eğitim sisteminde ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda mevcut kaynakların nitelikli ve amaca uygun olması, her zaman beklenen nitelikli ürünlerin ortaya çıkması için yeterli olmayabilir. Denetim Süreci okullarda öğretim hizmetlerinin gözlenmesi ve sonrasında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından denetim gerekli ve önemli bir süreçtir (Beytekin ve Tas, 2017). Denetim öğretmenlerin gelişimlerini teşvik etmek adına uygulama, sorumluluk ve haklarını geliştirmelerine katkıda bulunma (Nolan ve Hoover, 2008) süreci olarak da görülmektedir. Aydın (2005)'a göre denetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Eğitim-öğretim işlevlerinin değerlendirilmesi, eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği açısından yerine getirilmesi gereken önemli bir süreçtir. Bu nedenle eğitim denetimi eğitim her safhasında mutlaka gerçekleştirilmelidir. Çünkü eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında denetimin yeri oldukça büyüktür. Bu bağlamda Toprakçı (2008)' ya göre "Eğitim denetimi, yapılmış ya da yapılmakta olan eğitim faaliyetlerinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini saptama sürecini inceleyen, açıklayan ve bu süreci öndeyileyen bilim dalıdır". Yine alanyazında eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen ve/veya gerçekleştirilmekte olan eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir(Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan & Bayraktutan, 2010) şeklinde ifade edilmektedir.

Türkiye'nin eğitim tarihi incelendiğinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi düşüncesi ilk kez II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir. Bu döneme kadar vakıflar tarafından yürütülmüş olan eğitim ve öğretim hizmetleri,1857'den başlayarak Maarif-i Umumiye Nezareti uhdesine verilmiş ve bugünkü durumun alt yapısı kabul edilebilecek bir takım değişiklikler yapılmıştır(MEB, 2015). 1911 tarihli Maarif-i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü) ile bütünsel bir yapı oluşturulmuştur. Son bir kaç yılda da bu yapıya başka birimler de (Telif ve Tercüme Dairesi, Özel Kalem ve Evrak Dairesi) ilave edilmştir. Günümüze gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı çeşitli yasal düzenlemelerle (Tehvid-i Tedrisat, Harf İnkılabı, İlköğretim Kanunu, 652 Sayılı Khk vb.) değişikliklere uğramıştır (MEB, 2015). Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak maarif müfettişliğinin (denetçiliği) tarihsel süreci incelendiğinde ise Cumhuriyet öncesi varlığı temelinde yaklaşık 170 yıllık bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Osmanlı Döneminde ilk olarak 1846 yılında Mekatib-i Sıbyaniye Muinliği (İlköğretim Müfettişliği) ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği (Orta Öğretim Müfettişliği) adlarında iki birim kurularak, okullardaki rehberlik ve teftiş görevi Muinler (Müfettişler) aracılığı ile yapılmıştır (Aydın, 2000). Tarihi süreç içerisinde müfettişlik kurumu güçlenerek Türk Eğitim sistemine büyük katkılar sağlamıştır. Eğitim sistemimizdeki gelişmeler ve yenilikler çerçevesinde müfettişlik sisteminde de zaman zaman yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu tarihi süreç içerisinde en köklü değişim son beş yılda yaşanmış, bu süre zarfında üç ayrı yasal düzenleme yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında 14 Eylül 2011 tarihli 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada Bakanlık Müfettişlerine "Milli Eğitim Denetçisi", İl emrinde çalışan Eğitim Müfettişlerine ise "İl Eğitim Denetmeni" unvanı verilmiştir. Bu Kanun Hükmünde Kararname ile İl Eğitim Denetmenlerinin görev alanları iyice genişletilmiş, daha önce görev alanında olmayan İl ve İlçe

Milli Eğitim müdürlüklerinin denetimi ile ortaöğretim kurumlarının denetimleri de illerde görev yapacak İl Eğitim Denetmenlerine verilmiştir. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı; 14.03.2014 tarih ve 28941 Sayılı R.G.'de yayımlanan "6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile gerekli düzenlemeyi yaparak, Milli Eğitim Denetçileri ile İl Eğitim Denetmenlerini tek çatı altında toplamış ve birleşen bu müfettişlere "Maarif Müfettişi" adını vermiştir. Bu yasa ile müfettişlerin görev tanımları ve görev kapsamı tekrar belirlenmiştir. Söz konusu; 6528 Sayılı Yasa ile yapılan değişiklik sonucunda; 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesinin 17. maddesinde, MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri sayılırken (d) fıkrasında "Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek" hükmü yer almış ve bu hüküm maarif müfettişlerinin görev alanlarını belirlemiştir. Bu yasal düzenlemeye bağlı olarak çıkartılan 24.05.2014 tarih ve 29009 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 'Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği' maarif müfettişlerinin teşkilatlanma yapısını, görev, yetki ve sorumluluklarını, atanmalarını, çalışma usul ve esaslarını belirlemiştir. Gelişmeler, öğretmenler için mesleki yeterlik, kişisel yetenek ve yeterlik, ilgi zenginliği ve bilgi birikimi bakımından sürekli ve nitelikli bir rehberlik hizmetini zorunlu bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bu bağlamda, yasal ve yönetsel metinlerle uygulama boyutunda oldugu gibi kuramsal çerçevede de ögretmene rehberlik etmesi öngörülen baslıca değişkenin, denetmen olduğu anlaşılmaktadır(Sabancı ve Şahin, 2007). Denetmenin de denetim esnasında ilk başvuracağı kaynağı ve kılavuzunun denetim rehberi olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla toplumsal dönüşümün önemli bir ayağı olarak görülen eğitime büyük önem verilmiş ve eğitimin denetimi de uzun yıllar eğitim uygulamalarını kontrol altında tutma anlayışıyla yürütülmüştür. Eğitim denetiminin kapsamını öğrenciler, öğrencilerin güvenliği ve davranışları, akademik başarı, öğretmen performansı, okuldaki öğretimin niteliği, okul yönetimi vb. gibi eğitim ile doğrudan ve dolaylı ilişkili birçok faaliyet oluşturur. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sorumlu olduğu denetim uygulamalarından biri de okul/kurum denetimidir. Okul/Kurum denetimi, bir eğitim kurumunu amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma ve faydalanma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve belli ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir ifadeyle okul ve kurumların eğitim-öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının, yürürlükteki yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açsından durumunun saptanması, personelin iş başında yetiştirilmesi, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla yapılan denetim etkinliklerinin bütündür(MEB, 2019). Son olarak 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliğine göre okullarda kurum denetimi Maarif Müfettişlerince gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017a). Sabancı ve Şahin(2007)'e göre öğretmenler ise müfettiş ya da deneticilerden hem kişisel ve de hem meslekî gelişimlerine yönelik bir rehberlik hizmeti beklemektedirler. Araştırmacılar kurum denetimi ve rehberlik hizmeti gerçekleştirilirken beş boyut üzerinde durmaktadır. Bu beş boyutun: (1) meslekî değerler ve kişisel gelişim, (2) öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, (3) okul-aile-çevre ilişkileri, (4) program geliştirme ve içerik bilgisi, (5) öğrenci rehberlik hizmetleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Maarif Müfettişleri görevlerini yerine getirirken kılavuzluk etmesi ve yol göstermesi için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından "Rehberlik ve Denetim Rehberleri" hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı görev, yetki, sorumluluk ve çalışma esaslarının yer aldığı yönergede Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının görevleri kapsamında "Madde 25: g) Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile okul, kurum ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek." ifadesine göre mevcut denetim rehberinin güncel tutulması da görevler kapsamında belirtilmiştir. Bu rehberlerden biri de Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberidir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de ilköğretimde eğitim ve okul kurumu denetimi ile ilgili yapılan araştırmalar denetim alt sisteminin görevini çağdaş anlamda yerine getiremediğini, ihtiyaçlara cevap veremediğini ve bu alanda pek çok eksiklerin olduğunu ve sorunların yaşandığını ortaya koymuştur (Gökçe, 1994; Bozkurt, 1995; Özbek, 1998; Sağlam, 2002; Sarpkaya, 2004; Yıldırım, 2007; Göktaş, 2008; İnal, 2008; 2009; Bayraktutan, 2011; Eroğul, 2012; Uçar, 2012; Toprakçı ve Kadı, 2014; Fırıncıoğulları Bige, 2014; Toprakçı ve Akçay, 2016; Toprakçı ve Bakır, 2019). Bu kapsamda alanyazında ortaokulların denetimi ile ilgili çalışmalara yer verildiği, yapılan araştırmaların, genellikle eğitim sisteminin paydaşlarından bir ya da iki kesiminin görüşleri temelinde yürütüldüğü ancak denetçilerin denetim sürecince kullandıkları denetim rehberlerinin incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Rehber hem denetlenen kuruma hem de denetleyene yol gösteren bir belgedir. Bu belgenin uygulamaya yaynsıyabilmesi için de olanak ölçüsünde en az eksik ve hata barındıran nitelikte olması gerekir. Bunun için de bilimsel bir analize tabi tutmak üzere özellikle eğitim denetimi alanyazını ve yasal belgeler temelli bir inceleme yararlı olabilir. Bir denetim rehberi yasalara dayanmalıdır. Eğer denetim rehberi yasalara dayanmazsa sorunlar çıkar. Öte yandan denetim rehberinin bilimsel bilgiye dayanması gerektiği de ortadadır. Bilimsel bilginin, yasaları etkileme ve belirleme işlevi bilimi kültür haline getirmiş toplumlarda yaygın olmakla birlikte ülkemizde bu kültürün var olduğunu söylemek pek de doğru gözükmemektedir. Bu temelde söz konusu okulların denetim rehberinde de bu özellik aranabilmelidir. Denetim rehberi eğer bu özellik ile donanmış olursa nitelikli bir denetsel faaliyetin gerçekleşebileceği de ortadadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı alanyazın ve yasal belgeler temelinde, daha nitelikli ve daha uygulanabilir rehberler üretme adına, ortaokul denetim rehberini analize tabii tutarak elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında araştırmacı ve uygulamacılara öneriler sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli:

Araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın seçilmesinin nedeni ortaokul denetimi rehberini bütüncül olarak irdelemektir. Çünkü nitel araştırmalar, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyar ve toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden fark edilmeyen sonuçları birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen kavram veya olguların, konu hakkında bilgi içeren yazılı belgelerden elde edilen verilerle incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu yöntemin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberinin ilgili MEB denetim mevzuatı çerçevesinde uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla, Rehberlik ve Denetim Rehberleridoküman incelenmesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma dokümanı:

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. Çalışma dokümanı yayımlanan rehberler arasında yer alan "Ortaokul Denetim Rehberi'dir". Söz konusu belgeye, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinin "Yayınlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Diğer yandan yasal ve alanyazın belgelerine ulaşma konusunda ise çevrim içi ortam (Google Akademik, Mevzuat – resmi siteleri, Google ve Yandex'de anahtar kavram bazlı tarama) ile araştırmacıların gerçek ve sanal kütüphanelerinde bulunan kaynaklardan yararlanılmıştır. Buna göre ulaşılan

belgeler (rehber hariç olmak üzere) sınırlılığında bir incelemenin gerçekleştirildiğini belirtmek gerekir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Doküman incelemesi tekniğinin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır: Dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlara ulaşma aşamasında "Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberine" Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden; ardından rehberde bahsi geçen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelere yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmıştır ve orijinalliği (gerek uzmanlar gerekse diğer çevrimiçi olanaklar bağlamında) teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle ilgili rehber ardından rehberde bahsi geçen mevzuat detaylı olarak incelenmiştir.

Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bundan dolayı verilerin analizi aşamasında öncelikle söz konusu rehber ve gönderme yaptığı yasal belgeler ön inceleyerek; alanyazın ile ilişkisinin analizi işlemi için ise, araştırmacılar rehberi çevrim içi ortam ile gerçek ve sanal kütüphaneleri yardımcı araçları ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" sınırlığında aşkınlık seviyesine gelinceye kadar okuyarak kod, kategori ve temalara ulaşmışlardır. Alanyazın ile ilişkisi ise çalışmayı yapanların bulunan kaynaklar ile "alanyazınsal zihin çerçeveleri" sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine, uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre tersinden ifade etmek gerekirse; bir denetim rehberinin yasa ve alanyazın ile olan ilişkisi temalar olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde tutarlılık ve tutarsızlık şeklinde kategoriler, ayrı ayrı olmak üzere onların altında da *"Yasal dayanağa uygunluk"*, *"Yasal dayanağa göre güncel olmama"*, *"Yasal dayanak belirsizliği"*, *"İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme"*, *"Yasal boşluk"*, *"Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama"*, *"Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme"*, *"Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi"*, *"Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme"*, *"Karşılıksız"*, *"Uygunluk"*, *"İçerik eksikliği"*, *"Atıfsızlık"*, *"Kavram tutarsızlığı"* ve *"Aykırılık"* şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Verilerin bulguya dönüşmesinde anlaşılmayı kuvvetlendirmek verilerin yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluna da gidilmiştir. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizine birkaç örnek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, veri analiz sürecinin daha iyi anlaşılması için denetim rehberinde yer alan "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı", "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı", "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" kategorilerine uygun olan ifadelerden birer örnek verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğinin ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirliğini artırmak adına, dışarıdan bir uzmanın ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ilk verilerle uygunluk derecesine bakarak bir değerlendirme yapması olarak nitelendirilen "teyit incelemesi" stratejisinden (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272) yararlanılmıştır. Ayrıca alan yazında, uzman görüşü alma, doğrudan alıntılara yer verme, çeşitleme yoluna gitme, birden fazla araştırmacıyı dahil etme ile araştırmanın güvenirliğinin artırılabileceği vurgulanmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992;Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Tablo1: *Ortaokul Denetim Rehberi İçerik Analizi Örnekleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler ve Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	**Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	Yasal dayanağa uygunluk	**Rehberde:** 3.1.3 Rehberlik Denetim Esasları Açısından, Rehberlik ve Denetim Uygulama Süresi, "Rehberlik ve denetim uygulamalarında, son denetim tarihinden itibaren yürütülen iş ve işlemler esas alınır. Ancak son denetim tarihi üç yıldan önce ise son üç yıl dikkate alınır." **Yasal belgedeki karşılığı:** Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği MADDE 49- (7) Bakanlık teşkilatı birimleri ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır.
		Denetim rehberinde "3.1.3 Rehberlik Denetim Esasları Açısından, 3.1 Rehberlik ve Denetim Uygulama Süresi" başlığı altında yer alan söz konusu ifade yasal belgeler bağlamında incelendiğinde rehberlik ve denetim uygulama süresinin hem rehberde hem de yasal belgede üç yıl olduğu görülmüş, rehberdeki ifadenin yasal belgeyle tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili ifade tutarlılık kategorisi başlığı altında "Yasal dayanağa uygunluk" kodu içerisinde yer almıştır.	
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal dayanağa göre güncel olmama	**Rehberde:** Rehberde Öğretim Etkinlikleri, Ölçme Değerlendirme: İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrencilere; Haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde iki, **üçten fazla olan derslerde ise üç sınav yapılması**, sınavların zamanının, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulması, bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısının 8 inci sınıfta üçü, diğer sınıflarda ikiyi geçmemesi, sınavların süresinin bir ders saatini aşmaması (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 22) **Yasal belgedeki karşılığı:** İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği madde 22 – (1) İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere; a) (Değişik: RG-31/1/2018-30318) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda her dersten bir dönemde **iki sınav yapılır**. Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi**,** her bir sınav süresi ise bir ders saatini geçemez.
		Denetim rehberinde "Rehberde Öğretim Etkinlikleri, 2.2.3. Ölçme Değerlendirme" başlığı altında yer alan söz konusu ifade yasal belgeler bağlamında incelendiğinde haftalık ders saatlerine göre dönemlik sınav sayılarında tutarsızlık olduğu görülmüş ve **Okulöncesi** ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği 22. maddesine göre güncel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili ifade tutarsızlık kategorisi başlığı altında "Yasal dayanağa göre güncel olmama" kodu içerisinde yer almıştır.	
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	**Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	Uygunluk	**Rehberde:** 3.1.4 Rehberlik Denetim Raporlama Standardı ve Değerlendirme Açısından; İlkokul, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında; Okul-Çevre İlişkileri; 1.Eğitim-öğretim etkinliklerinde okul, aile ve çevre ilişkilerinin incelenmesi 2. Sosyal ve kültürel etkinliklerin aile ve çevre ile paylaşma durumunun incelenmesi (MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği). **Alanyazında:** Okul-Aile-Çevre İlişkileri: Okul-çevre ilişkileri dört boyutta ele alınabilir; 1. Çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması, 2. Okul-aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması, 3. Baskı grupları, gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkiler, 4. Çevrenin eğitime desteğinin sağlanması ve halkla ilişkiler (Pehlivan, 2000, 108).
		Denetim rehberinde "3.1.4 Rehberlik Denetim Raporlama Standardı ve Değerlendirme Açısından; İlkokul, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında; 2.3.3. Okul-Çevre İlişkileri" başlığı altında yer alan söz konusu ifade incelendiğinde hem rehberde hem de alanyazında okul-aile-çevre ilişkilerinden bahsedildiği görülmüştür. İlgili ifade denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı kategorisi altında "Alanyazına göre uygunluk" kodu içerisinde yer almıştır.	
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği	**Rehberde:** Grup Sorumlusu ve Maarif Müfettişinin Görevleri, Maarif Müfettişlerinin Görevleri; a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17 nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak, b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak, c) Rehberlik ve denetim çalışmalarında mesleğin gerektirdiği özeni ve titizliği göstermek, ç) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak, d) Rehberlik ve denetimlerde hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata uygunluğunu kontrol etmek, tespit ettiği özellik arz eden hususları grup sorumlusuna bildirmek, e) Raporu, rehberlik ve denetim raporlama standartlarına uygun olarak düzenlemek. f) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak. **Alanyazında:** Bir müfettiş, sistem içindeki personelin motivasyon düzeyini arttırmak için personele rehberlik etme, başarılı yönlerini takdir etme, bağlılık duygularını destekleme, başarıya yöneltme, ödüllendirmeyi güdüleme aracı olarak kullanma gibi birtakım görevleri yerine getirmelidir (Taymaz, 2010: 112).
		Denetim rehberinde "Grup Sorumlusu ve Maarif Müfettişinin Görevleri, Maarif Müfettişlerinin Görevleri " başlığı altında yer alan ifadeler alanyazın bağlamında incelendiğinde rehberin ilgili maddesinde belirtilen ifadeler, idari görevler açısından hazırlanmış anacak alan yazında belirtilen danışmanlık ve rehberlik etme kısmı eksik kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda ilgili ifade alanyazınla tutarsızlık kategorisi başlığı altında "İçerik Eksikliği" kodu içerisinde yer almıştır.	

Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlanmıştır. Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir(Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik olarak hazırladığı denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Çözüme kavuşturulan bir anlaşmazlığa örnek vermek gerekirse rehberde kapsam açısından; "MEB'e bağlı resmi ve özel ilkokul ve ortaokulların denetimini kapsar." şeklinde ifade edilmekte olup, alanyazında ise "Denetimle genel olarak yapılan kurumsal ve bireysel çalışmaların izlenmesi, kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi veya bir sistemin daha etkili ve verimli işleyebilmesi için ilgili kişilere rehberlik ve yardımda bulunulması gibi konuları kapsamaktadır (Aypay, 2010)." denilmektedir. Bu tespitin "Alanyazın Tutarsızlık" kategorisi içerisinde "Atıfsızlık" koduna örnek oluşturabileceği araştırmacı tarafından önerilmiş, ancak diğer denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar ve uzman görüşüne göre ifadenin ilgili koda uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dahil edilmiştir.

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere bağlı kalarak ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların ifade edilmesinde tema, kategori ve kod eksenli sunum yapılmaya çalışılmıştır.

1. Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ile İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 2'de *"Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması"* altında *"Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı"* ve *"Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı"* kategorileri ve kodlarının dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2: *Ortaokul Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi temelinde kategori ve kod Dağılımı*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	Yasal dayanağa uygunluk	**46**
	2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme	17
		Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi	2
		Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama	5
		Yasal Dayanağa Göre Fazla İfadelendirilme	2
		Yasal Dayanağa İnternet Ortamında Ulaşamama	3
		Yasal Boşluk	12
		İlgili Yasal Dayanaklara Eksik Gönderme	6
		Yasal Dayanak Belirsizliği	5
		Toplam	**52**
		Toplam	**98**

Tablo 2 incelendiğinde "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı" olmak üzere iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Rehberde incelenen 98 maddenin içerisinde "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı (n=46)" kategorisinin "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı" kategorisine (kodları temelinde) (n=52) göre daha az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kod ve frekanslar rehberin yasal belgelerle ilişkisinin neredeyse yarı yarıya olmak üzere tutarsız olduğunu ortaya koyabilir. Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde; rehberin denetime referans oluşturan yasal belgelerle tutarlı olmasının beklenen bir durum olduğu ancak rehberin yasal belgelerle tutarsızlığını ortaya koyan tespitlerin varlığının da dikkat çekici olduğu söylenebilir. Aşağıda her ikisi kapsamındaki kodlarla ilgili tespitlere yer verilmiştir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

Rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı dayandığı yasal belgelerle uyumlu bir özellik göstermesi anlamına gelmektedir. Bu uygunlukla ilgili ifadeler toplamı Tablo 2'de verilmiştir. Bu kapsamda rehberin "Yasal dayanağa uygunluk" kodu incelendiğinde rehberde geçen ifadenin atıfta bulunduğu yasal belgelere ulaşabilme durumu ve ulaşılan belgedeki ifade ile örtüşüp örtüşmediğine bakılmıştır. Buna göre toplam ifade sayısı 46'dır. Bu uyuma bir örnek şu şekilde verilebilir:

Rehberde, *"Rehberlik ve denetim raporları ilgili birim ve kuruma gönderildiği tarihten itibaren bir ay içerisinde, raporda tespit edilen hususlar ve getirilen öneriler doğrultusunda, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planı kurumu denetleyen müfettişin bağlı olduğu Maarif Müfettişleri Başkanlığına gönderilir."* ifadesi yer almaktadır. Bu ifade gönderme yaptığı yasal belge (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği İzleme ve Değerlendirme kısmı 50. madde) temelinde incelendiğinde, *"Kurum ve birimler, denetim ve rehberlik raporunun kendilerine ulaşmasından itibaren bir ay içerisinde raporda belirtilen tespit ve öneriler doğrultusunda, kurumsal gelişim planı hazırlayarak Başkanlığa gönderirler. Taşra teşkilatındaki birimler ve kurumlar, kurumsal gelişim planının bir örneğini ise ayrıca il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine gönderirler."* ile karşılaşılmaktadır. Görüldüğü gibi her iki ifadede de denetim raporunun bir ay içerisinde gönderileceğinden söz edilmektedir. Bu durum rehberin yasal belgeler temelinde uygunluğunu göstermekte olup rehberi kullananlar açısından yararlı sonuçlar doğurabilir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

Rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı dayandığı yasal belgelerle uyumlu bir özellik göstermemesi anlamına gelmektedir. Yasal dayanağa uygun olmama (tutarsızlık) kategorisi incelendiğinde toplam ifade sayısı 52'dir. Bu kapsamda rehberin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisi ile ilgili kodlar ayrıntılı olarak şu şekildedir:

"Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme" kodu (n=17), rehberde yer alan ifadelerin yasal dayanağa göre eksik ifade edilmiş olması anlamına gelmektedir. Denetim rehberinin 3.bölüm yönetim faaliyetleri içerisinde öğrenci işleri başlığı altında yer alan *"İlkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında kayıt ve nakil işlemlerinin yerine getirilme durumu"* kısmında MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 3.bölüm yönetim faaliyetleri içerisinde öğrenci işleri başlığı altında bulunan maddelerden, madde 11 ve madde 12'nin yer aldığı ancak aşağıda verilen alıntısı temelinde ilgili yönetmeliğin 15.maddesi'ne rehberde hiç değinilmediği görülmüştür:

> "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 15 – (1) Yatılı bölge ortaokuluna kayıtta aşağıdaki esaslara uyulur. a) Yatılı bölge ortaokulunun öğrenci alacağı yerleşim yerleri ve öğrenci sayısı, kayıtlar başlamadan en az bir ay önce il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, ilçe millî eğitim müdürleri ve yatılı bölge ortaokulu müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından 10 uncu maddede belirtilen planlama da dikkate alınarak tespit edilir."

Bu kapsamda yasal belgede yer alan 15. maddenin denetim rehberinde bulunmaması rehberin yasal dayanağa göre eksik ifade edildiği anlamına gelebilir. Başar (1993)'a göre denetim "Durumu saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme olarak tanımlamaktadır." Bu eksikliğin rehberin denetime hizmet etme açısından da eksiklik içinde olacağı anlamına gelebilir.

"Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi" kodu (n=2), rehberde yer alan ifadelerin gönderme yaptığı yasal dayanağın ilgili mevzuata göre hatalı olarak ifade edilmesidir. Yönetim faaliyetleri başlığı altında 3.maddesinde yer alan *"Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında; seçmeli dersler ile ilgili iş ve işlemlerin yapılma durumu"* kısmında İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği kursların süreleri madde 7'de açıklanmakla beraber kursların açılma şeklinden madde 5'te bahsedildiği görülmüştür.

> "Madde 5: Haftalık ders programlarının hazırlanması (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.5) "
>
> "Madde 7: Ders saati ve günlük çalışma saatlerinin düzenlenmesi (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.6/2)"

İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği kursların süreleri 7. maddede açıklanmakla beraber kursların açılma şeklinden 5.maddede bahsetmesi yasal dayanağın hatalı ifade edildiğini ortaya koymaktadır. İlgili yönetmeliğin 7.maddesi sadece ders saati ve zaman açısından kurs sürelerinden bahsetmiştir. Söz konusu kursların nerede, nasıl, hangi hallerde ve hangi dönem içerisinde açılacağı belirtilmemiştir. Ancak ilgili yönetmeliğin 5.maddesinde kursların açılması ile ilgili bu soruların cevabı bulunmaktadır. Bu durum denetmenin yetersiz veya eksik denetim yapılmasına ya da rehberde belirtilen madde dışında denetim yapmasına neden olabilir. Ayrıca rehberi kullanacak kişilerin denetim öncesinde, denetim esnasında veya denetim sonrasında nesnel bir denetim yapmasını engelleyebilir ve denetimin geçerliğine de zarar verebilir.

"Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama" kodu (n=5), gönderme yapılan ya da yapılması gereken yasal belgede bir değişiklik olması veya yürürlükten kaldırılması anlamına gelmektedir. Rehberde öğretim etkinlikleri, hazırlık başlığı altında yer alan; "*Kaynaştırma yoluyla eğitimleri (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 20/c; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Md. 23,24,72)"* yasal dayanaklarından madde 72'nin 2018 tarih ve 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 72.maddesi incelendiğinde yönetmelikte bulunmadığı görülmüştür. Bu durum denetim rehberinde yer alan 72. maddenin yasal belgede bulunmamasından dolayı rehberin yasal dayanağa göre güncel olmadığını göstermektedir. Denetim, yönetimin sağlıklı bir biçimde işlemesi için olmazsa olmaz faaliyetlerden biridir (Doğan, 2015). Rehberdeki herhangi bir maddenin güncel olmaması rehbere göre kurumunu denetime hazırlayan bir yöneticinin yanlış yönlenmesine yol açabilir. Öte yandan olmayan bir maddeye göre denetim yapan bir müfettişin düşebileceği zor durum da göz önünde tutulmalıdır.

"Yasal Dayanağa Göre Fazla İfadelendirilme" kodu (n=2), rehberde yer alan ifadelerin gönderme yaptığı yasal dayanağa göre fazla ifadelendirilmesi anlamına gelmektedir. Rehberde *"Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği Rehberlik ve Denetim İlkeleri"* başlığı altında yer alan ilkelerin çoğu mevzuatla örtüşürken bazı maddelerin mevzuatta yer almadığı görülmüştür;

"g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,
h) Gelecek yönelimli olmak,
i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek.
j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek."

Rehberde yer alan bu maddelerin (g, h, i, j) mevzuatta (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği Rehberlik Ve Denetim İlkeleri Madde-47(1)) yer almaması, rehberin yasal dayanağa göre fazla ifadelendirildiği söylenebilir. Bu durum denetim esnasında, sonrasında ve denetimin raporlanmasında denetleyenin kafa karışıklığına yol açabileceği gibi nesnel bir denetim yapılmasına da engel olabilir.

"Yasal Dayanağa İnternet Ortamında Ulaşamama" kodu (n=3), rehberde geçen ifadenin atıf yapılan yasal belgesine internet ortamında ulaşılamaması anlamına gelmektedir. Rehberde yönetim faaliyetleri iletişim ve yönetişim başlığı altında yer alan *"Okul internet sitesinin uygun ve güncel olma durumu"* ifadesinde atıf yapılan *"MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü çıkışlı 28/02/2007 tarih ve 12082 sayılı yazıya"* internet ortamında ulaşılamamıştır. Söz konusu durum yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama şeklinde ifade edilmiş olup, internet ortamında ulaşılmayan belgeler denetimin ve rehberin güncelliğinin teyit edilmesini ve kontrolünü güçleştirebilir. Oysa yönetim sürecinin her bir aşamasında (Karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme) olduğu gibi, eğitim denetiminin aşamalarında da eğitim teknolojilerinden yararlanılması günümüzde oldukça önem taşımaktadır (Toprakçı, 2006).

"Yasal Boşluk" kodu (n=12), rehberdeki içerik ile ilgili mevzuatta hiçbir yasal belgenin bulunmadığı anlamına gelmektedir. Bu duruma rehberden örnek verilecek olursa, 'Dayanak' başlığı altında *"Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek"* şeklinde belirtilen 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde çalışma usul ve esasları, görevliler, görev merkezi ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür.

Bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde tüm kurum ve kuruluşlar, yasal çerçeve içerisinde tanımlanan görev ve sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Eğitim sisteminin alt sistemlerinden olan denetim de başta Anayasa olmak üzere, yasa, tüzük, yönetmelik ve yönergelere dayalı olarak görev ve sorumluluğunu yerine getirmektedir (Arabacı, 1999). Bu bağlamda rehberde yasal belgeye dayandırılmayan ifadeler hem denetleyen açısından hem denetlenen açsından yasal bir denetimi sağlayamadığı için denetimi sorunlu hale getirebilir.

" Yasal Dayanaklara Eksik Gönderme" kodu (n=6), rehberde gönderme yapılması gereken yasal bir belgeye eksik değinilmesi anlamına gelmektedir. Denetim rehberinde **"***Eğitim etkinlikleri okul-çevre ilişkileri sosyal ve kültürel etkinliklerin aile ve çevre ile paylaşma durumunun incelenmesi (MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği"* yer alan bu maddede ilgili yönetmeliğin hangi maddesine gönderme yaptığı bilinmemektedir. Bu kapsamda rehberdeki ifadenin ilgili yasal dayanağın hangi maddesine gönderme yaptığı veya eksik gönderme yaptığı söylenebilir. Oysa denetimde hangi konuların, ne zaman, nasıl ve kiminle inceleneceği hususlarında rehberde bilgilerin yer alması denetimin sistematiği açısından önemlidir. Değerlendirmenin asıl amacı kanıtlamak değil, geliştirmek olmalıdır. Değerlendirme, amaç-çıktı ilişkisini güçlendirmek için, girdi, işleme, çıktıdan alınacak verilerin işlenip dönüte çevrilmesidir (Aydın, 2005). İyi bir değerlendirme sistemi, değerlendirmeyi, öğretmeyi,

öğrenmeyi, kendisini değerlendirmeyi kolaylaştırıcı olmalı, bireyi amaçlara uygun kanıtlar aracılığıyla sürekli dönütler sağlamalı ve kapsamlı olmalıdır.

" Yasal Dayanak Belirsizliği" kodu (n=5), gönderme yapılan ya da yapılması gereken yasal belgenin tam olarak hangi belge olduğunun bilinmediğinde kullanılmıştır. Rehberde 3.bölüm yönetim faaliyetleri içerisinde yer alan**, "***Bu ana başlık altında araştırma ve planlama, örgütleme, öğrenci ve pansiyon işleri, insan kaynakları, denetim, izleme-değerlendirme sonuçları, iletişim-yönetim ile bilişim sistemleri ele alınmıştır(MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü çıkışlı 27/10/2016 tarihli ve E.12079876 sayılı Özel Öğretim Kurumlarının Denetimi konulu yazıda yer alan hususların yerine getirilme durumu)"* ifadesi incelendiğinde yasal belgeler temelinde doğrudan hangi maddeye atıf yapıldığı belirsizdir.

Etkili denetimde, amaçların tutarlılık göstermesi, plan durumuna göre tasarlanması ve esnek olması, yasalara uygun olması, işbirliği ve karşılıklı anlayışa dayanması, uygun yöntemler kullanılarak yapılması, bilgi beceri ve tutum gerektirmesi, olumlu bir güdüleme gücüne sahip olması, çözümleyici ve birleştirici olması, geçmişe ve geleceğe yönelik olması, değerlendirme ödüllendirme ve cezalandırmayı da içermesi gibi özellikler bulunmaktadır (Taymaz, 1997). Yasal belirsizlik söz konusu etkili denetim özellikleri kapsamında değerlendirilen "yasalara uygunluğa" zarar verici bir durum olarak gözükmektedir.

2.Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın ile İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 3'te *"Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması"* altında *"Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı"* ve *"Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı"* kategorileri ile kodları verilmiştir. Bu kısımda denetim rehberi ya da okullar ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışmasının yokluğuna binaen araştırmacıların "alanyazınsal zihin çerçevesi" ve dolaylı çalışmalar temelinde hareket edildiğinden sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

Tablo 3. "*Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi" teması altında ortaya çıkan kategori ve kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	**1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	Uygunluk
	2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Aykırılık Atıfsızlık İçerik eksikliği Kavram tutarsızlığı

Denetim rehberindeki ifadelerin alanyazın ile ilişkisi analizleri sonucunda Tablo 3 'da yer alan kategori ve kodlara ulaşılmıştır. Tablo incelendiğinde "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" olmak üzere iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Rehberde incelenen ifadelerin "Alanyazına Uygunluk" kodu "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı" kategorisi kapsamında, "Aykırılık", "Atıfsızlık", "İçerik Eksikliği" ve "Kavram Tutarsızlığı" "Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı" kategorisi kapsamında kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda rehberin alanyazın bağlamlı olduğu ve bazı ifadeler dışında çok da farklılaşmadığı söylenebilir.

2.1 Rehberin Alanyazın ile Tutarlılığı

Bu bölümde denetim rehberi alanyazın bağlamlı olarak incelenmiş, alanyazınla tutarlılığı kategorisi kapsamında Tablo 3' da "Alanyazına Uygunluk" kodu oluşmuştur. Rehberin alanyazınla tutarlılığı, rehberde yer alan ifadelerin alanyazınla uyumlu bir özellik göstermesi anlamına gelmektedir. Bu kod ile ilgili ifadeler incelendiğinde rehberde geçen ifadelerin alanyazındaki

ifadelerle ile genel olarak örtüştüğü anlaşılmıştır. Denetim Rehberi içerisinden "alanyazına uygunluk" kodu ile ilgili bir örnek şu şekilde verilebilir:

Rehberde *"Ön çalışma kısmında belirtilen Bilgi Toplama/Ön Araştırma, Potansiyel Sorunlu Alanların Belirlenmesi (Risk Değerlendirmesi), Rehberlik ve Denetim Araçlarının Belirlenmesi, Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı"* ifadesi yer almaktadır. Bu ifade alanyazında, "Denetimde ilk aşama denetlenecek olan belirlenmesidir. Denetlenecek olan belirlendikten sonra denetim öncesi hazırlıklar yapılır. Denetimin yapılabilmesi için gereken standartlar belirlenir. Daha sonra denetim faaliyeti gerçekleştirilir, veriler toplanır. Veriler daha önce belirlenen standartlar karşılaştırılır ve verilerin beklenen standartları ne ölçüde karşıladığı belirlenir ve son aşama olan raporlaştırma ile elde edilen veriler ve belirlenen standartlar doğrultusunda mevcut durum değerlendirmesi yapılır"(Toprakçı, 2016) ifadesi ile örtüşmektedir. Görüldüğü gibi her iki ifadede de eğitim denetimi sürecinin aşamalarından söz edilmektedir.

2.2 Rehberin Alanyazın ile Tutarsızlığı

Bu bölümde denetim rehberin alanyazınla ilişkisi incelenmiş, alanyazınla tutarsızlığı kategorisi kapsamında Tablo 3' de "Aykırı Durum", "Atıf Yapmama", "İçerik Eksikliği" ve "Kavram Tutarsızlığı" kodları oluşmuştur. Rehberin alanyazınla tutarsızlığı, rehberde yer alan ifadelerin alanyazındaki ifadelerle örtüşmediği anlamına gelmektedir.

"Aykırılık" kodu, denetim rehberinin alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken bir durumun tespitini ifade eden koddur. Bu kodla ilgili bir örnek vermek gerekirse, rehberde *"Rehberlik ve denetim uygulamalarında, son denetim tarihinden itibaren yürütülen iş ve işlemler esas alınır. Son denetim tarihi üç yıldan önce ise son üç yıl dikkate alınır."* şeklinde belirtilmiş. Ancak alan yazında Sürekli geliştirme temeline dayalı denetimde standartlar, hedefler, yöntem ve teknikler statik değil dinamiktir(Erdem, 2006) denilmektedir. Bu kapsamda rehberde belirtilen denetim süresi ile alan yazında ifade edilen denetim süresi örtüşmemekte ve alanyazında geliştirme odaklı bir denetimin sürekli ve dinamik olması gerektiği vurgusu yapılmaktadır

" Atıfsızlık" kodu, rehberin alanyazınla ilişkisi ister tutarlı ister tutarsız olsun rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapılmaması durumunu ifade etmektedir. Rehberin hiçbir yerinde alanyazındaki herhangi bir araştırmaya, kitaba, çalışmaya atıf yoktur. Bu bulgunun elde edilmesinin sebebi olarak rehberin sadece mevzuat odaklı hazırlanarak bilimsel bilginin göz ardı edilmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan rehberin var olan haliyle alanyazınla tutarlı çıkan yanları itibariyle o kısımların gönderme yaptığı mevzuatın şekillenişi ya da oluşturulması esnasında bilimsel bilgiden hareket edilmiş olabileceğine ilişkin bir ipucu da verebilir. Zaten, eğitbilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığında ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Eğitim denetimi akademisyenlerinin ürettiği bilginin işlerliği açısından uygulamadakilerin onların çalışmalarından atıf yaparak yararlanmaları hem uygulamaya nitelik kazandırmak hem de akademisyeni takdir etmek bağlamlı katkı sağlayıcı olabilir.

"İçerik eksikliği" kodu, alanyazında olan fakat denetim rehberinde olmayan durumlar olması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda ortaokul denetim rehberine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde "içerik eksikliği" koduna örnek vermek gerekirse *"Rehberlik Denetim Esasları kısmında 1.2 Maarif Müfettişlerinin Görevleri maddesi görevleri"* idari görevler açısından hazırlanmış, ancak alanyazında *"Bir müfettiş, sistem içindeki personelin motivasyon düzeyini arttırmak için personele rehberlik etme, başarılı yönlerini takdir etme, bağlılık duygularını destekleme, başarıya yöneltme, ödüllendirmeyi güdüleme aracı olarak kullanma gibi birtakım görevleri yerine getirmelidir"* (Taymaz, 2010: 112) denilerek alanyazında belirtilen danışmanlık ve mentörlük kısmı rehberde eksik kalmış gibi gözükmektedir.

"Kavram Tutarsızlığı" kodu, alanyazın ve rehberdeki kavramların kullanıldığı yerdeki ifadeyle tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar olmadığı anlamına gelmektedir. Bu koda örnek olarak "Rehberlik Denetim İlkeleri" başlığı altında yer alan *"ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek"* ilkeleri; alanyazındaki rehberlik ilkeleri olan *"Denetim, iyi insan ilişkileri temeline dayalıdır. Denetim, demokratik katılımı, katılanların işbirliğini ve eşgüdümünü esas alır. Denetim, eğitim etkinliklerinin tümünü içerir. Denetim, başlayıp biten değil sürekliliği olan bir eylemdir. Denetim, nesnel bulgulara ve bilimsel esaslara dayalıdır"* (Gökçe, 1994). vb. gibi ilkeler bağlamında kavram tutarsızlığı içindedir. Yani denetim ilkelerinden anlaşılan şey alanyazın ve rehber için aynı değildir. Öte yandan bir ortaokul kurumunun denetimine kılavuzluk etmesi beklenen rehberde sanki Türkçe dersinin etkisi ya da Türkçe öğretmenleriyle ilgili bir takım iş ve işlemler yapılıyormuş gibi Türkçe'nin doğru kullanımını bir ilke olarak koymak isabetli gözükmemektedir. Kaldı ki Türkiye de hatırı sayılır önem ve ciddiyette bir sınavdan geçerek alınan müfettişlerin Türkçe' sinden şüphe etmek de apayrı bir sorun gibi durmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara her bir tema, kategorileri ve kodları bazında yer verilmiştir. Sonra da bunların her birinin altına araştırmacı ve uygulamacılar için önerilere yer verilmiştir.

Denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler ile ilişkisini incelemeye dönük araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş olan Ortaokul Denetim Rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının düşük, alanyazınla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar ile ilgili ayrıntı vermek gerekirse; Rehberin yasal belgelerle ilişkisi temelinde;

Yasal dayanağa göre eksik ifadelerin olduğu, yasal dayanağın hatalı ifade edildiği, rehberin yasal dayanağa göre güncel olmadığı, rehberin yer yer yasal dayanağa göre fazla ifadelendirildiği, rehberle ilgili yasal dayanağa internet ortamında ulaşılamadığı, rehberde yasal boşluklar olduğu, yasal dayanaklara eksik gönderme yapıldığı ve rehberin bazı yerleri itibariyle yasal dayanak belirsizliği içinde olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında uygulamacılara dönük olarak;

- Rehber yazılmadan önce gerekli hazırlıkların ve ilgili yasal belgelerin takibi ve tasnifi yapılabilir. Rehberi hazırlayanlara rehberin uygulanması kapsamında pilot uygulamalarla bilgilendirme yapılarak hem teorik hem de pratik olarak yeterlilikler kazandırılabilir.
- Rehber yazıldıktan sonra oluşturulacak e-denetim rehberi kontrol aşamasında dijital yasal dayanak havuzunda tarama yapılarak hatalı ifadelerin tespiti ve düzeltilmesi sağlanabilir.
- Sürekli bir düzeltme faaliyeti içinde ilgili yasal belgelerin takibi ve tasnifini yapacak, ilgili mevzuat değiştiğinde yapılan değişiklik dijital ortamda oluşturulan veri havuzuna otomatik olarak düşecek ve kendisini güncelleyecek yazılımlar geliştirilebilir.
- Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sayfasında yayımlanan, rehberlik ve denetim kılavuzlarının erişime açık olan ilkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberinin ilgili maddelerinin yanına yasal dayanağını gösteren bağlantı linklerinin internet ortamında oluşturulması sağlanabilir.

- Rehberi hazırlayanların rapor yazım sürecinde alan uzmanı en az iki üyenin yazım kuruluna alınarak ilgili ifadelerin yasal dayanağını oluşturulması sağlanabilir.
- Rehberin yazım sürecinin tamamlanmasından sonra yayım aşamasına geçilmeden ilgili yasal dayanaklara eksik göndermelerin tespiti ve son kontrolü sağlayacak üç kişilik kontrol ekibi oluşturulabilir.

Rehberin alanyazın ile tutarlığı incelendiğinde ise rehberin yüksek düzeyde tutarlı olduğu görülmüştür. Ortaokul denetim rehberinin alanyazınla ilişkisinin incelenmesinden elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar ile ilgili ayrıntı vermek gerekirse; Rehberin alanyazınla ilişkisi temelinde;

Rehber içerisindeki ifadelerin alanyazına aykırı olabildiği, rehberde alanyazına hiç atıf yapılmadığı, rehberde alanyazınsal içerik eksikliği olduğu ve rehber ile alanyazın arasında kavramsal tutarsızlığın olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında uygulamacılara dönük olarak;

- Rehber hazırlayıcıların alanyazından (eğitim denetimi) beslenen nitelikte olabilmeleri adına ihtisas (yüksek lisans, doktora) yapmış olmaları ya da sonra da yapmaları sağlanabilir.
- Rehber oluşturma sürecinin başında, esnasında ve sonunda olmak üzere rehber sürekli olarak alanyazınla karşılaştırılarak güncel tutulmaya çalışılabilir.
- Kısa vadeli olarak denetim rehberi yazım kurullarının yazım sürecinde alanyazından uzman iki misafir üye ile birlikte rehberi oluşturması ve kontrolü sağlanabilir.
- Rehberin alanyazınsal doygunluğunu sağlamak amacıyla alana katkı sağlayan araştırmacıların geniş ölçekte görüşlerinin alınması sağlanabilir.
- Rehber oluşturma sürecinin başında, esnasında ve sonunda olmak üzere rehber sürekli olarak yazım kurulu uzmanları ile alan uzmanlarının bir araya gelebileceği yüz yüze ve uzaktan etkileşimli görüşmeler yapılarak sorunlar giderilebilir.

Araştırmanın rehberin gerek yasal belge gerek alanyazınsal ilişkisine dönük elde edilen sonuçlarıyla ilgili olarak araştırmacıların neler yapabileceğine gelince; bu çalışmanın sınırlıklarının ötesine geçebilen araştırmalar yapabilecekleri gibi özellikle rehber ile uygulama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar yapmaları Türkiye'nin eğitim denetimini daha nitelikli hale getirmeye katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Akçay Güngör, A. (2020). Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Akyüz, Y. (2007). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunya, N. (1973). Öğretmen Gözüyle İlköğretimde Teftiş. *Eğitim Sen Dergisi*. İnternet'ten 9 Nisan 2020'da elde edilmiştir: http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/df/886.pdf

Arabacı, İ.B. (1999). "MEB Teftiş Politikası". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5 (20), 545-575.

Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Hatipoğlu Yayıncılık.

Aypay A. (2010). "Denetici Profiline İlişkin Sorunlar ". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 593-622.

Başar, H. (1993). Eğitim Denetçisi, Rolleri, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, H. (1998). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Beytekin, O. F. (2017). Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Denetime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 12/3, 115-128.

Bozkurt, N. (2005). Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. Malatya: İnönü Üniversitesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches. California: Sage Publications Inc.

Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen Teftişini Müfettiş Yerine Okul Müdürünün Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239.

Demirtaş, H. ve H. Güneş. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, K . (2015). Yönetimin Bir Fonksiyonu Olarak Denetim ve Kamu Yönetimindeki Yeri. *Ombudsman Akademik*, (3), 107-141 . DOI: 10.32002/ombudsmanakademik.439673

Erdem, Ali Rıza (2006) Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: "Sürekli Geliştirme" Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal* . 2006, Vol. 16, p275-294. 20p.

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). Becoming Qualitative Researchers An İntroduction. London: Longman Group Ltd.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). Supervision and instructional leadership: a development approach (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gökçe, F. (1994). "Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10):73-78

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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (1997) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Yayını.

MEB. (1924). Tevhid-i Tedrisat Kanunu. 6.3.1924 tarih ve 63 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (1992). Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. 12.5.1992 tarih ve 179 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2002). Okul-Veli İşbirliği konulu Genelge (2002/27 sayılı, mülga), http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1381.pdf, Erişim tarihi 12.05.2020

MEB. (2010).5984 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.13 Haziran 2010 tarih ve 27610 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2011).652 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2012). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15970&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 ,Erişim tarihi 11.05.2020

MEB. (2014).6528 Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2014). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi, http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852 , Erişim tarihi 11.05.2020

MEB. (2017-a). Teftiş Kurulu Yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 ,Erişim tarihi 15.05.2020

MEB. (2017-b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23639&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 ,Erişim tarihi 15.05.2020

MEB. (2017-c). Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönerge, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/04160747_yonerge.pdf , Erişim tarihi 14.05.2020

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 , Erişim tarihi 15.05.2020

MEB. (2019). Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_BakanlYk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf , Erişim tarihi 04.06.2020

Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar III. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.

Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice (2nd ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Öz, F. (2003). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Denetim Rehberi Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Özdemir, T. (2001). Çağdaş ve Demokratik Eğitimde Teftiş. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (Yayınlanmış Doktora Tezi).

Öztürk, S. (1996). Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi. Malatya: İnönü Üniversitesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi).

Pehlivan, İ. (2000). Okul-Çevre İlişkileri, (Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Resmi Gazete (2007). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf , Erişim tarihi 12.05.2020

Resmi Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm, Erişim tarihi 25.05.2020

Resmi Gazete (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180131-3.htm, Erişim tarihi 25.05.2020

Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145),85-95.

Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1988). Supervision Human Perspective. The United States of America: McGraw- Hill, Inc.

Shenton, A. (2004). Strategies For Ensuring Trustworthiness İn Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212–235.

Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.

Taymaz, H. (1997). Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: TAKAV Matbaası.

Taymaz, H. (2002). Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5. Baskı.

Taymaz, H. (2010). Eğitim Sisteminde Teftiş: İlkeler, Kavramlar, Yöntemler. Ankara: Pegem A Yayınları.

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Toprakçı, E. (2004). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Toprakçı, E. (2006). "Primary Schools and Compulsory Education in Turkey" *International Journal of Educational Reform (IJER)*, Winter 2006. İnternet'ten 12 Haziran 2009'da elde edilmiştir: http://www.rowmaneducation.com/Journals/IJER/Winter06.shtml

Toprakçı, E. (2008). Sınıfa Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Toprakçı, E., Çakırer, İ., Bilbay, A., Bağcivan, E., Bayraktutan, İ. (2010). *Kuram ve Uygulamada Eğitim,* Denetmenleri Meslek Etiği. Educational Policy Analysis and Strategic Research, Cilt:5 Sayı:1.

Toprakçı, E. ,Dağdeviren, İ., Oflaz, G., ve Türe, E. (2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği" *Bilim ve Ütopya Dergis,* Sayı: 190, Yıl: 10, Nisan 2010, ss. 45-56 https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/bilim-anlay%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1-temelinde-e%C4%9Fitimin-bilimlili%C4%9Fi.pdf

Toprakçı, E. & Güngör, A. A. (2014). Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Politikaları. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 9(1)

Toprakçı, E. ve Ayşegül Kadı (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.

Toprakçı, E , Akçay, A . (2016). Türkiye'de Kamu Yararına Çalışan Derneklerin Eğitim Faaliyetlerinin Yönetimi ve Denetimi (Yasal Belgeleri Temelinde Nitel Bir Analiz) . *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5 (1) , 29-52 . DOI: 10.30703/cije.321382

Toprakçı, E., Beytekin, O.F. ve Doğan, M. (2018).Yargıtay'ın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi – Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to Private Education Institutions, *Turkish Studies Educational Sciences,* Volume 13/19, Summer 2018, p. 1781-1795 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14133 ISSN: 1308-2140.

Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). 2012-2017 yılları arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay denetim raporlarının incelenmesi. Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu (Ed.) 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi içinde (s. 829-834). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Toprakçı, E, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 5. Baskı.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

The Examination of the Supervisory Guideline of Middle School Based on Legal Documents and Literature

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Ahmet Bulut (M.A.Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
ahmetbulut.1907.ab@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to offer recommendations to researchers and implementers by analyzing the Middle School Supervisory Guideline to produce more qualified and more practical guidelines based on literature and legal documents. In this research, document analysis method was used based on qualitative research. Content analysis was used to analyze the data. The data sources of the research were published on the official web page of the National Education Ministry Inspection Board "Middle School Supervisiory Guideline", the legal documents related to the guidance and supervision of the Ministry of National Education (legislative decree, law, regulation, directive, and circular) and the literature related to educational supervision. According to the results of the research, the Middle School Supervisiory Guideline was inconsistent with the legal documents and found that it was most "under-expressed according to the legal basis". When the Middle School Supervisiory Guideline was examined with context, it was concluded that the disunity consistent with the literature was " the literature of reference"". To avoid problems that may be caused by the guide in the supervision of middle schools, it may be suggested that the guideline should be further associated with legal documents and literature.

Keywords: *Education, Educational supervision, Middle school, Supervision guideline.*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 16-35

DOI: 10.19160/ijer.830418

Received:: 26.11.2020
Accepted: 02.02.2021

Suggested Citation:

Toprakçı, E. &. Bulut, A. (2021) The Examination of the Supervisory Guideline of Middle School Based on Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 16-35, DOI: 10.19160/ijer.830418

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *In the social structure, there are institutions and organizations, such as religion, politics, law, economy, entertainment, welfare, transportation-communication, education, and security (Toprakçı, 2008). The most important of these institutions and organizations is education. When viewed from the aspect of the process of education's evolution, it is seen that education is one of the most important factors that play a huge role in the development and modernization of societies. For this reason and the importance, it carries, it has been one of the duties that must be fulfilled by the government officials. Because of the educational institutions' achievement of organizational qualifications, these institutions' management and their supervision became an especially important process. In modern administrations, it cannot be mentioned of a system that does not set targets, plan any planning to do targets, and evaluate applications' results. It is a necessity to control what is produced and performed, to correct deficiencies and errors to achieve the goals. Supervision, in today, is seen as a method to improve teaching and school's success by accomplishing cooperation between educators (Glickman vd., 2004) or it is seen as an instructional dialogue process in which teachers participate in order to improve student's success and develop the teaching (Sullivan and Glanz, 2000). Supervision of schools/institutions, on the other hand, is monitoring the process of the human and material resources to be supplied, be utilized, be controlled, and be assessed according to the certain criteria, in order to implementation of the purposes of the educational institutions (Demirtaş and Güneş, 2002). In another expression, it is the all of the supervision activities that determine their efficiencies of the schools and institutions' education and training activities and administration studies, in terms of still effective official texts, trains the personnel on the work, determines the level of the reach for educational targets and purposes. (MoNE, 2019). In this context, the Ministry of National Education (MoNE) is the legal institution responsible for educational supervision in Turkey. According to the MoNE Inspection Board Regulation which came into effect with the publishing 20.08.2017 dated, 30160 numbered T.C. Legal gazette, supervision of the institutions in the schools is carried out by the Maarif Inspectors (MoNE, 2017). In this framework, Guidance and Control Guides (Rehberlik ve Denetim Rehberleri in Turkish) is prepared by the MoNE Inspection Board Department in order to be the mentor to the Maarif Inspectors when they carry out their tasks and guide the Maarif Inspectors. One of these guides is the "Middle School Guidance and Supervision Guideline (Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi in Turkish)." To obtain the effectiveness of the Guideline to guide the supervision activities in the best way, it needs to have the smallest amount of errors. In the context, examination, which is especially based on the educational supervision literature and official document to subject to the scientific analysis, would be beneficial. One can say that middle school supervision activities included in the literature but any studies about the Middle School Supervision Guideline which is prepared by the MoNE are not encountered. Within this framework, in order to create more qualified and depth work, the purpose of our research is the determining its consistent and inconsistent sides of the Guide, examining the guide's practice deficiencies, offering suggestions on the basis of the literature and official documents by subjecting the Middle School Supervision Guideline to analysis. For this main purpose, it is looked to examine the Supervision Guideline's consistencies and inconsistencies with the literature and official documents.*

Method: *In this research, the method of examination documents, which is one of the methods of qualitative research is used. Supervision inspections are, for ensuring the unity of practice, are the publicly reachable documents used by the Inspection Board, which are right for document analysis. Because of this, in this research, stages of document analysis are followed. Inspection Board published 16 (sixteen) Supervision Guidelines for the various institutions in 2016. This research document is the "Middle School Guidance and Supervision Guideline (Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi in Turkish). Data are analyzed with content analysis. During the analysis of the data, prior codes, categories, sub-themes, and themes are constructed in the referenced guide and related legal documents after the prior reviews. For strengthening to understanding the*

transformation of data to the findings, digitization of data is also used. Lastly, research is supported and commented on the citations which are suitable for the themes. Some of the expressions in the Guideline are examined under the same theme separately because of the referenced legal document's extent, detailed content, and relevancy to the more than one theme. For this reason, the related factor is used over again in every theme when it is digitized. Data's internal validity (reliability) is ensured with expert examination and colleague approval. With the purpose, researchers that examining supervision instructions of different institutions met on a certain day and time every week via live meeting on the internet. Researchers analyzed the content of the guidelines which they examined, constructed codes and themes, and focuses on the similar and different sides of it. Also, one academician and one inspector joined to these meetings and gave feedback during the meetings. Lastly, this research's raw data is preserved for the external reliability (verifiability).

Findings: *When the Supervision Guideline is analyzed, its consistent and inconsistent sides became revealed, according to categories of the legal documents and literature. The legal documents which are mentioned in the Guideline are now not current or abolished from effectiveness. Also, it is determined that there are no references to the related legal documents and in some statements, there is lacking references. It is decided that some legal documents that are mentioned as the foundation of the Guideline are not available on the internet. Furthermore, according to the foundations of the legal documents, some statements are figured out as lacking, false, or more detailed. Since legal documents were removed from effectiveness and the new one did not prepare, some statements did not have a legal basis. Also, according to the literature, some statements' content lackings are found and these statements' absence of referring to the scientific studies is determined. It has been revealed that some terms usage was inconsistent with the literature or were contrary to the literature.*

Suggestions: *For the aim of the elimination of this supervision guideline's inconsistency by the MoNE, before the guide is written, necessary preparations and follow-up and grading of the related legal documents can be applied. Also, before the guideline is written, both theoretical and practical qualifications can be given to the people who prepare the guideline by pilot projects in the context of the preparations of the guideline. Software that allows changes in the related legislation to fall into the data repository in digital media and can automatically update itself can be developed. After the guideline's writing process completed, a control team consists of three people who can be formed to the determination of lacking possible references to the legal documents and make the final check. Regarding the contrasts between the statements in the supervision guideline and the literature, the E-data repository which would be contextualized with the literature can be created to compare the statements in the guideline to the literature. Lastly, Supervision Guideline editorial boards can make face to face meetings and distance meetings with the experts in the literature in the writing process, and preparation of the guide can be provided.*

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

Dr.Sevilay Çırak Kurt
Adıyaman Üniversitesi-Türkiye
sevilaycirak@hotmail.com

Dr.Esen Turan Özpolat
Adıyaman Üniversitesi-Türkiye
esen.turan@hotmail.com

Özet:

Bu araştırma öğretmenlerin sınıflarında öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları bakımından öz-yeterliklerini belirlemeyi sağlayacak "Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"ni Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veriler 561 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere 300 öğretmenden toplanan veri seti ile açımlayıcı faktör analizi, sonrasında 261 öğretmenden toplanan ayrı bir veri seti ile ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre 22 madde ve 3 boyuttan (doğrudan öğretim öz-yeterliği; seçenekler sunma öz-yeterliği; etkinlik sunumu ve değerlendirme süreci öz-yeterliği) oluşan bir yapı elde edilmiştir. Sonuçta, Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe formunun öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları bakımından öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar üretilmiş bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Öz-düzenlemeli öğrenme, Öğretmen öz-yeterliği, Ölçek uyarlama, Geçerlik ve güvenirlik.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss.36-52

DOI: 10.19160/ijer.758926

Gönderim : 27.06.2020
Kabul : 04.03.2021

Önerilen Atıf

Çırak Kurt, S. &. Turan Özpolat, E. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalari öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 36-52, DOI: 10.19160/ijer.758926

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Hayat boyu öğrenme olgusu özellikle son yıllarda oldukça artan sayıda vurgulanmaktadır (Celuch ve Valdares, 2020; Chen, Ma ve Liu, 2018; Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2019; Formosa, 2019; Graves, 2018; Gündoğdu, Yüksel, Akyol ve Vural, 2016; Samancı ve Ocakçı, 2017; Şentürk ve Duran, 2020). Öğrencilerin hayat boyu kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve öğrenme süreçlerini yönlendirebilmesi ise eğitimin temel amaçlarından biridir. Bunu yaparken de öğrencilerin kişisel yeteneklerinin farkında oldukları ve onları nasıl olumlu kullanacaklarını bildikleri kabul edilir (İnan ve Yüksel, 2010). Bu noktada öz-düzenlemeli öğrenme olgusu ortaya çıkar. Bolhuis (2003) öz-düzenlemeli öğrenmeyi eğitimin önemli bir hedefi olarak göstermektedir. Winne (2005) ve Zimmerman (2002) da etkili bir hayat boyu öğrenme için yine öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Dignath ve Büttner (2008), öğretmenlerin öğrencilerde hayat boyu öğrenmeye yönelik beceri geliştirme çabalarının, onların sınıflarında öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etme becerileri ile açıklanabildiğini belirterek öz-düzenleme ve hayat boyu öğrenme becerilerini ilişkilendirmekte ve bu süreçte öğretmene aktif bir görev tanımlamaktadır.

Dinsmore, Alexander ve Loughlin'e (2008) göre öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme tanımları birbiriyle ilişkili olarak 1980'lerde ortaya çıkmıştır. Onlara göre öz-düzenleme ile öz-düzenlemeli öğrenme terimleri birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili olup öz-düzenlemeli öğrenme akademik öğrenme kapsamında yer almaktadır. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans becerisi değil, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilerine dönüştürmeleri yoluyla kendilerini yönetme sürecidir (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme "kişinin öğrenme sürecini başka insanlara veya çevresine bağımlı olmadan kontrol edebilme yeteneği" anlamına da gelmektedir (Israel, 2007). Dolayısıyla öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendi becerileri doğrultusunda gerçekleştirip şekillendirebildikleri aktif bir süreç olarak tanımlanabilir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin bir diğer tanımı ise, "bireyin öğrenmede bağımsız olduğu ve biliş, motivasyon ve öğrenme sürecini düzenlediği özgün bir süreç" şeklindedir (Ozan, Çelik ve Kıncal, 2014). De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos ve Vandevelde (2018) de öz-düzenlemeli öğrenmenin üstbiliş, motivasyon ve biliş olarak üç ana bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Michalsky ve Schechter'a (2013) göre yapılan bazı araştırmalar, yüksek başarı gösteren öğrencilerin aynı zamanda yüksek derecede öz-düzenlemeye sahip olduğunu ve öz-düzenleyici öğrenme öğretiminin öğrencilerin akademik performanslarını arttırdığını göstermektedir. Literatürde zz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı (Haşlaman ve Aşkar, 2007; Olakanmi ve Gumbo, 2017; Paris ve Paris, 2001; Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Bandura, 1994) ve motivasyon üzerinde (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi ve Davoodi, 2011; Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani, 2014; Pintrich, 1999) olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma yer almaktadır.

Olakanmi ve Gumbo (2017), öğrencilerin soyut konuları anlamlı ve başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri için öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında ayrıca, öz-düzenlemeli öğrenme öğretiminin başarı ve üstbiliş üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna da ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu ifadelerle de öğretim sürecinin etkin bir ögesi olan öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamalarına yönelik bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerektiğine işaret edilmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri terimi, bir öğrenme hedefine daha etkin bir şekilde ulaşmayı amaçlayan somut faaliyetleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Dignath ve Büttner, 2008). Zimmerman (1989) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini, öğrencilerin amaçladıkları bilgi ve becerileri elde etmek için kullandıkları işlemler ve yöntemler olarak açıklamıştır. Boekaerts ve Corno'nun (2005) ifadesine göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri hakkında çalışan kuramcılar, öğrenmelerini öz-düzenleyen öğrencilerin aktif ve yapıcı bir anlam üretme sürecine girdiğini ve

bu amaçla da öğrenme ve motivasyonlarını etkilemek için gereken duygu, düşünce ve eylemlerini uyarladıklarını belirtmektedir.

İlgili literatürde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine yönelik çeşitli sınıflandırmalar (Boekaerts ve Corno, 2005; Garcia ve Pintrich, 1994; Pintrich, 1999, Weinstein ve Mayer, 1986, Winne, 2011; Zimmerman ve Pons, 1986) yer almaktadır. Örneğin Pintrich (1999) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere dört temel sınıfta ele almıştır. Zimmerman ve Pons (1986) öz değerlendirme, organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi araştırma gibi ögeler içeren 14 adet strateji sıralamaktadır. Winne ve Hadwin Modeli (Winne, 2011) ise öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini görev tanımı, hedef belirleme ve planlama, çalışma taktikleri ile stratejileri uygulama ve üstbilişsel olarak çalışmaya uyarlama şeklinde dört aşamada açıklamaktadır. Araştırmacılar arasında sınıflandırmaya ilişkin bir fikir birliği olmasa da söz konusu stratejiler, genel hatlarıyla belirli kategoriler altında toplanabilmektedir. Örneğin Panadero'ya (2017) göre Zimmermann, Pintrich ve Boekaerts sınıflandırmaları motivasyon ve duygu odaklı stratejiler olarak; Zimmermann, Pintrich, Winne ve Hadwin sınıflandırmaları ise üstbilişsel stratejiler olarak ele alınabilmektedir

Waeytens, Lens ve Vandenberghe'e (2002) göre öğrenciler, okul kariyerleri aracılığıyla özdüzenlemeli öğrenmelerini geliştirmeli ve öğretmenler de öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme beceri ve davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için, öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik içerik bilgilerini, pedagojik içerik bilgilerini ve genel pedagojik bilgilerini geliştirmelidirler (Michalsky, 2014). Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamını, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine yönelik düzenlemeleri gerekir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içinde ilgili uygulamalara yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması beklenir. Çünkü "öz-yeterlik inancı bireylerin, yaşamlarını etkileyen olayları etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır" (Bandura, 2010). Öğretmen öz-yeterliği ise "bir öğretmenin eğitimde çıkabilecek sorunlar karşısında, çözüm yolları üretebilmeye ve yapabileceği faaliyetleri ne kadar iyi yapabildiğine yönelik inancı" (Kaçar ve Beycioğlu, 2017) ve kısaca "öğretmenin öğrenci performansını etkileme yeteneğine yönelik inancı" (Ashton, 1984) şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini (Kiremit, 2006), öğretimle ilgili yeni fikirlere açık olduklarını (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012), öğrencileri için daha iyi yaşantılar oluşturduklarını (Oğuz, 2009), daha etkili öğrenme ortamları oluşturup daha az stres yaşadıklarını (Chan, 2003), öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkileyebileceklerine inandıklarını (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998) ve hatta bu inancın öğrenci başarı çıktılarını olumlu etkilediğini (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Roberts, Henson, Tharp ve Morena, 2001; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011) ortaya koymaktadır.

Öğretmen öz-yeterliği üzerine yürütülen araştırmalar "öğretmen öz-yeterlik inancı" şeklinde geniş bağlamda ele alınabildiği gibi öz-yeterliğin spesifik bir alan üzerine çalışılması da mümkündür. Bu noktada öğrencilerin en başta hayat boyu öğrenenler olmasında ve diğer açıklamalarla birlikte önemi açıkça ortada olan öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamaları noktasında kritik öneme sahip öğretmenlerin ilgili uygulamalara yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamaya yönelik öz-yeterliklerinin araştırılması önem kazanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde uluslararası alan yazında De Smul vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçeğe rastlanmıştır. Ulusal alan yazın incelendiğinde Ozan, Çelik ve Kıncal'ın (2015) öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin yargılarını ortaya koymayı sağlayan Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği'ni Türk Kültürüne uyarladıkları; Haşlaman ve Aşkar'ın (2015) öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerinin ve öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi destekleyen davranışlarının araştırılmasında kullanılabilecek ölçme aracı geliştirdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inancının belirlenebileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulusal alan yazında rastlanmamıştır. Bu

bağlamda bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamalarına yönelik öz-yeterliklerini ortaya koymayı sağlayan De Smul vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçme aracını Türk kültürüne kazandırmaktır. Söz konusu ölçek güncel olması, araştırmacıların da belirttiği üzere doğrudan öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik olması ve teori tabanlı olarak ele alınması münasebeti ile ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırma, Türkiye alan yazınında ilgili türden bir ölçme aracının olmaması sebebiyle önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'ni Türk Kültürüne uyarlamak ve ölçeğin psikometrik niteliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aşağıda ilk olarak Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin orijinal formu hakkında bilgi sunulmuş, sonrasında eldeki araştırmada gerçekleştirilen uyarlama süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Orijinal Form

Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin orijinal formu İngilizce'dir ve ölçek De Smul vd. (2018) tarafından öğretmenlerin sınıflarında öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları üzerine kendi yeterliklerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar alan yazın taramaları sonucunda öz-düzenlemeli öğrenme öğretiminin "doğrudan öğretim" ve "dolaylı öğretim" olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirlemişler ve bu boyutlara yönelik toplamda 24 madde yazmışlardır. Araştırmacılar madde yazımında maddelerin özellikle öğretmenlerin gözlenebilen eylemlerine dönük olmasına, –ebilmek, -abilmek şeklinde yeterlik ifade etmesine ve cevap seçeneklerinde eyleme yönelik yeterliğin derecelendirilmesine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre ölçekte yer alan tüm maddeler "How well can you" ifadesi ile başlamakta ve öğretmenlerin ilgili maddelere yönelik yeterliklerini derecelendirmesini içermektedir. Ölçek "Hiç yapamam (cannot do at all)" "Sınırlı düzeyde yapabilirim (can do limitedly)" "Orta düzeyde yapabilirim(can do moderately)" "Büyük ölçüde yapabilirim (can do certainly" ve "Mükemmel yapabilirim (highly certain can do)" şeklinde beşli Likert tipi yanıtlama skalasına sahip olup ölçeğin orijinalinde yer alan 5.madde örneğin şu şekildedir: "How well can you inform your students about the importance and usefulness of self-regulated learning strategies?"

Ölçeğin 24 madde ve "doğrudan öğretim" ve "dolaylı öğretim" boyutlarında yer alacağı düşünülen deneme formu, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla toplam 331 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapı geçerliğini incelemek üzere 166 öğretmenden oluşan ilk grubun verisi açımlayıcı faktör analizi (AFA), 165 öğretmenden oluşan diğer grubun verisi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları için ikiye ayrılmıştır. AFA sonucuna göre üç madde (8, 20, 24) ölçme aracından çıkarılmış ve dört faktör, 21 maddeden oluşan nihai form elde edilmiştir. Araştırmacıların ilgili literatür incelemeleri neticesinde ilk olarak "doğrudan öğretim" ve "dolaylı öğretim" boyutlarını oluşturdukları ve ölçek maddelerini bu boyutlara göre yazdıkları ifade edilmiştir. İlgili analizler neticesinde "dolaylı öğretim" boyutu için yazılan maddelerin 3 alt grupta toplandığı tespit edilmiştir. Daha açık bir ifade ile ölçek "doğrudan öğretim", "seçenekler sunma" "geliştirici ve karmaşık etkinlikler sunma" ile "değerlendirme sürecinin inşası" olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Sonrasında ölçeğin 21 maddelik dört faktörlü yapısının DFA ile de doğrulandığı tespit edilmiştir. Orijinal ölçek maddeleri literatüre dayalı olarak geliştirildiğinden eldeki araştırmada araştırmacılar ölçeğin İngilizce versiyonundan elenen maddelerin Türk Kültüründe çalışabileceğini düşünmüş ve 24 maddeden oluşan deneme formunun uygulanmasına karar verilmiştir.

Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Uyarlanması

Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'ni uyarlamak üzere yürütülen işlemler aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

İlk olarak alan yazın taraması yapılmış ve Öğretmenlerin Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları bakımından Öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları incelenmiştir. Doğrudan ilgili amaca hizmet eden De Smul vd. (2018) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin yeni olması, ölçeği geliştiren araştırmacıların da belirttiği üzere doğrudan öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik olması ve teori tabanlı olarak ele alınması, araçtaki maddelerin Türk Kültürüne uygun olması ilgili ölçeğin uyarlanmak üzere seçilmesinde belirleyici faktör olmuştur. Sonrasında ilgili ölçeği geliştiren araştırmacılardan ölçeği uyarlamak üzere e-posta aracılığı ile gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin orijinal formu beş kişilik çevirmen grubuna gönderilmiş ve çevirmenlerden ölçek maddelerini Türkçeye çevirmeleri istenmiştir.

İlk çevirilerin ardından araştırmacılar öncelikle "How well can you present challenging exercises that can be solved in different ways?" şeklinde soru cümlesi halinde olan orijinal ölçek maddelerinin fiiller ve yeterlik ifadelerinin Türkçe'de tam karşılanması bakımından eğitim fakültesinde farklı branşlarda (Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi) doktorasını tamamlamış 7 kişiden oluşan uzman grubun da görüşü doğrultusunda maddelerin önermeler şeklinde yazılmasının daha doğru olacağına karar vermişlerdir. Buna göre örneği verilen cümle Türkçe'ye "Farklı yollarla çözülebilecek zorlayıcı alıştırmalar sunabilirim." şeklinde çevrilmiştir. Yine "How well (ne kadar iyi?)" ifadesinin de yanıtlarda karşılanması amacıyla Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip 3 ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Buna göre derecelendirmenin 5 dereceden ve iki ucunda hiç yapamam-çok iyi yapabilirim yanıtlarından oluşan doğrusal ölçek halinde oluşturulmasına karar verilmiştir. Ardından ölçek maddelerinin Türkçe versiyonu bir İngilizce dil uzmanınca yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve Türkçe'den İngilizce'ye çevirilen maddelerin tutarlılığına ilişkin iki dilbilimciden uygunluk görüşü alınmıştır. Çevirilerin tamamlanmasının ardından araştırmacılar çevirilerin uygunluğunu son olarak kontrol etmiş ve 24 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur. İlgili formun başına katılımcı öğretmenler için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin kısa bir bilgilendirme metni eklenmiştir.

Ölçek uyarlama çalışmalarında ilk olarak AFA sonrasında DFA işlemlerinin yürütülmesi uygun görülmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu yüzden bu araştırmada da ilk olarak AFA sonrasında DFA yapılmıştır.

Araştırma Grupları

De Smul vd. (2018) araştırmalarında, geliştirdikleri ölçeğin her düzeyden (ilkokul-ortaokul-lise) öğretim kademesinde görevli öğretmenlere uygulanabileceğini ifade etmişler ve verilerini sınıf öğretmenlerinden toplamışlardır. Bu araştırmada da benzer bir yaklaşım izlenmiş ve araştırma farklı ilkokullarda görev yapmakta olan 561 sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma gruplarını belirlerken ilk olarak ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınmış, araştırma Gaziantep ili merkez ilçelerinde yürütülmüştür. AFA ve DFA uygulamalarının farklı gruplarla yürütülmesi gerekmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Bu nedenle bu araştırmada da öncelikle 300 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde AFA, ardından 261 öğretmenden toplanan veriler üzerinde DFA uygulaması gerçekleştirilmiştir. AFA grubu mesleki tecrübesi 1 yıldan 44 yıla kadar değişen 181 kadın 119 erkekten oluşmaktadır. DFA grubu mesleki tecrübesi 1 yıldan 41 yıla kadar değişen 163 kadın 98 erkekten oluşmaktadır. Yapılan t-test ve ki-kare analizlerine göre grupların mesleki tecrübe ($p=.415$) ve cinsiyet ($p=.607$) açısından farklılaşmadığı bir diğer deyişle benzer olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve ölçüt geçerliği çalışmaları yine DFA grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Cattell (1978) AFA için beşli Likert tipi bir ölçme aracındaki toplam madde sayısının beş katı büyüklüğün yeterli olacağını ifade etmektedir. Kline (2011) da DFA için tahmin edilen parametre sayısının 10 katının yeterli olacağını ifade etmektedir. Buna göre eldeki araştırmada AFA için 300 ve DFA için 261 örneklem büyüklükleri yeterlidir.

Verilerin Analizi:

Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere ilk olarak AFA sonrasında elde edilen yapının Türk Kültüründe doğrulanma durumunu ortaya koymak üzere de DFA uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği için ölçeğin bütünü ve alt boyutları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere ise ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. İlgili analizler IBM SPSS 20.0 ile IBM SPSS AMOS programları aracılığıyla yürütülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada AFA uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliğini ve örneklemin faktörleşmeye uygunluğunu incelemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi değerleri incelenmiştir. Eldeki veri setinin faktörleşmeye uygunluğunun göstergelerinden biri olan KMO değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı'ya (2005) göre KMO değerinin .50'den fazla olması, faktör analizine devam edilebileceğini söyler ve .94 "çok iyi" olarak değerlendirilebilir. Barlett Küresellik Testi sonucu da anlamlıdır [χ^2 =3954.510, sd=231, p<.01]. Buna göre eldeki veri setinin AFA için uygun olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2005). Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin AFA sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1:

Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucu

Faktör 1: Doğrudan öğretim	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Faktör 2: Seçenek sunma	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Faktör 3: Etkinlik sunumu ve değerlendirme süreci	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri
m1	.55	m9	.61	m14	.50
m2	.55	m11	.80	m15	.51
m4	.85	m12	.91	m16	.54
m5	.83	m13	.89	m17	.72
m6	.90			m18	.67
m7	.84			m19	.71
m8	.58			m20	.83
				m21	.85
				m22	.76
				m23	.65
				m24	.67
Özdeğer: 1.39 **Açıklanan Varyans: %6.31**		**Özdeğer: 1.91** **Açıklanan Varyans: %8.69**		**Özdeğer: 10.03** **Açıklanan Varyans: %45.57**	
Açıklanan Toplam Varyans: %60.57					

Temel bileşenler analizi ile yürütülen AFA çalışmasında ilk olarak maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Her bir madde özelinde faktör yüklerinin en az .40 olması ve yalnızca tek faktörde yüksek faktör yüküne sahip olması temel alınmıştır. Kline'a (2011) göre herhangi bir faktördeki bir maddenin faktör yükünün başka bir faktördeki yükü ile arasında en az .1 fark olmalıdır. Bu kritere göre ilk olarak 10 numaralı madde elenmiştir. 10.madde elendikten sonra AFA işlemi

tekrarlanmış ve yeni analiz neticesinde 3.maddenin de elenmesine karar verilmiştir. Ardından tekrarlanan analizler üzerine ölçeğin 3 faktörden oluştuğu, ilgili 3 faktörün ölçeğe ilişkin varyansın toplamda % 60.57'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları birbiri ile yüksek ilişki gösterdiğinden (bkz: Tablo 3) direct oblimin döndürme yöntemi seçilmiştir. Faktör döndürme işleminin ardından 1. faktörün 7 madde (1.2.4.5.6.7.8 numaralı maddeler), 2. faktörün 4 madde (9.11.12.13 numaralı maddeler), 3. faktörün 11 maddeden (14.15.16.17.18.19.20.21.22.23.24 numaralı maddeler) oluştuğu görülmüştür.

Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin "doğrudan öğretim" olarak isimlendirilen ilk boyutunda yedi madde yer almakta ve maddelerin direct oblimin döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yükleri .55 ve .90 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %6.31'dır. Ölçeğin "Seçenekler sunma" olarak isimlendirilen ikinci faktöründe dört madde bulunmakta ve maddelerin döndürülmüş faktör yükleri .61 ve .91 arasında değişmektedir. Seçenekler sunma faktörü tarafından açıklanan varyans %8.69'dur. Ölçeğin "Etkinlik sunma ve değerlendirme süreci" olarak isimlendirilen üçüncü faktöründe de on bir madde bulunmakta ve maddelerin döndürülmüş faktör yükleri .50 ve .85 arasında değişmektedir. Etkinlik sunma ve değerlendirme süreci faktörü tarafından açıklanan varyans %45.57'dir.

Eldeki sonuçlar Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin orijinal formuyla kıyaslandığında öncelikle orijinal formda yer alan 3 ve 10. maddelerin Türk kültüründe elendiği, orijinal ölçekte elenen 8, 20, 24.maddelerin Türk kültüründe çalıştığı görülmüştür. Faktörler bakımından orijinal formda yer alan "geliştirici ve karmaşık etkinlikler sunma" ile "değerlendirme sürecinin inşası" boyutlarının Türk kültüründe tek boyutta toplandığı, bunun dışında ölçeğin 24 maddeden oluşan deneme formuyla birebir örtüştüğünü görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin AFA sonucunda ortaya konan 22 maddelik üç faktörlü yapısı, DFA ile de incelenmiştir. DFA için Maksimum olabilirlik (ML) kestirim yöntemi tercih edilmiş, bunun için geçerli varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddeye ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de; korelasyon tablosu ise Ek 2'de sunulmuştur.

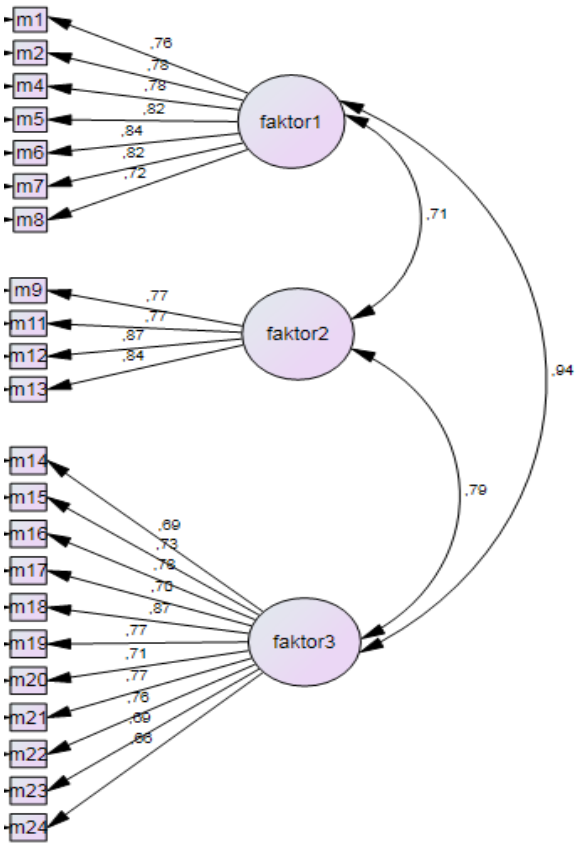
Tablo 2:

Maddelere ait ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık değerleri

Madde No	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Madde No	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
m1	4.000	.789	-.378	-.419	**m14**	4.245	.765	-.760	.066
m2	4.157	.719	-.369	-.578	**m15**	4.418	.667	-.795	-.130
m4	4.088	.806	-.517	-.391	**m16**	4.130	.817	-.713	.220
m5	4.180	.771	-.524	-.525	**m17**	4.134	.785	-.577	-.236
m6	4.046	.788	-.414	-.447	**m18**	4.207	.736	-.406	-.863
m7	4.123	.734	-.314	-.716	**m19**	4.261	.735	-.570	-.542
m8	4.188	.754	-.705	.521	**m20**	4.103	.837	-.594	-.194
m9	4.241	.733	-.707	.487	**m21**	4.310	.728	-.855	.754
m11	4.226	.774	-1.017	1.605	**m22**	4.307	.732	-.787	.424
m12	4.230	.745	-.850	.994	**m23**	4.322	.731	-.941	1.029
m13	4.195	.792	-.831	.594	**m24**	4.150	.849	-.747	.132

DFA sonucu elde edilen uyum indisleri CFI .951, TLI .944, RMSEA .063, SRMR .042 şeklinde belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü yapısının DFA'ya tabi tutulmasının ardından elde edilen uyum indislerinin ki-kare değeri hariç [X^2 =409.196 (p=.000)] "kabul edilebilir" ve

"mükemmel uyum" sınırları içerisinde bulunduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) görülmektedir. Buna göre ilgili yapının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir. Şekil 1'de de ölçeğin 3 faktörlü modeline ait standardize edilmiş faktör yükleri sunulmuştur.



Şekil 1. *Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği*

Şekil 1'de görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri .66 ile .87 arasında yer almaktadır. Bu değerler ölçekteki bütün maddelerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerlerinin olduğunu göstermektedir.

Ölçüt geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliğine kanıtlar üretmek amacıyla ölçek toplam puanı ve faktörler arası korelasyon katsayısı (*r*) hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3:
Ölçek toplam puanı ve faktörleri arasındaki korelasyonlar

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Toplam	***r***	.929**	.819**	.969**
Faktör 1	***r***		.658**	.850**
Faktör 2	***r***			.732**

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'e göre ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasında yüksek, pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Diğer deyişle ölçeğin geneli ölçüt olarak kabul edildiğinde, ölçek alt faktörleri ile uyumludur.

Güvenirlik

Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha, Omega veya CR değeri (Şen, 2020) hesaplanabilir. Bu araştırmada güvenirlik katsayısı için DFA verileri üzerinden 2 maddenin elenmesi ile 22 maddelik nihai hali oluşturulan ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .962; doğrudan öğretim boyutu için .921; seçenekler sunma boyutu için .884; etkinlik sunma ve değerlendirme boyutu için .932 olarak hesaplanmıştır. .70 ve üzerindeki güvenirlik katsayısı referans (Bernardi, 1994) kabul edildiğinde elde edilen değerlerin ölçeğin güvenirliğine kanıt oluşturduğu söylenebilecektir.

Ölçeğin iç tutarlılığına ek kanıtlar üretmek amacıyla madde–toplam korelasyonu ve %27'lik alt grup(n=71)–üst grup(n=71) madde ayırt edicilik değerleri de hesaplanmıştır. Tablo 4'te ölçme aracında bulunan her bir maddeye ilişkin madde–toplam korelasyonu ile %27'lik alt grup–üst grup puanları arasındaki farka ait t testi bulguları sunulmuştur.

Tablo 4:
Madde Toplam Korelasyonları (MTK) ile %27'lik alt grup–üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları

Faktör 1 Doğrudan öğretim			Faktör 2 Seçenekler sunma			Faktör 3 Etkinlik sunma ve değerlendirme süreci		
Madde	**MTK**	**t**	**Madde**	**MTK**	**t**	**Madde**	**MTK**	**t**
m1	.745	16.355*	**m9**	.724	14.434*	**m14**	.723	14.525*
m2	.746	16.763*	**m11**	.667	12.936*	**m15**	.748	13.990*
m4	.759	13.818*	**m12**	.733	13.212*	**m16**	.768	16.270*
m5	.779	17.810*	**m13**	.703	13.757*	**m17**	.697	14.688*
m6	.808	18.939*				**m18**	.847	23.995*
m7	.780	16.459*				**m19**	.750	16.914*
m8	.746	12.936*				**m20**	.726	15.276*
						m21	.799	17.362*
						m22	.793	16.533*
						m23	.723	12.907*
						m24	.692	15.710*

*p<.01

Tablo 4'te görüldüğü üzere, madde toplam korelasyonları .667 ile .847 arasında değişmektedir. Korelasyonların tümü istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu ölçme aracında yer alan maddelerin her birinin ölçeğin genel toplam puanı ile pozitif, orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu söylemektedir. Daha açık ifade ile ölçekte yer alan her bir madde ölçek ile tutarlıdır. Tabloda ayrıca görüldüğü üzere t testi değerleri de; 12.907 ile 23.995 arasında değişmektedir ve t değerlerinin tümü istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu da maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eldeki araştırmada Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'ni geliştiren araştırmacılar tarafından orijinal formdan AFA sonucunda çıkarılmasına karar verilen 8, 20, 24 numaralı maddelerin Türk Kültürü'nde çalışıp çalışmadığı incelenmiştir. Bir başka deyişle araştırmacıların ölçeğin deneme uygulaması için hazırladığı 24 maddelik ilk halinin

uygulanmasına karar verilmiştir. Türk Kültürüne uyarlama sürecinde, geçerlilik çalışması için ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA; ölçüt geçerliği için ölçeğin toplam puanı ile alt boyutlarından elde edilen puanlar arası korelasyon hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında da ölçeğin tamamının ve faktörlerinin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları, madde – toplam korelasyonları ile %27'lik alt grup(n=71)–üst grup(n=71) madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Yürütülen geçerlik ve güvenirlik analizlerine göre, ölçeğin ilk halindeki 3 ve 10 numaralı maddelerin dışındaki tüm maddelerin Türk Kültürü'nde çalıştığı tespit edilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen analizlerin tümü, uyarlanan ölçme aracından elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenirliğine kanıt olarak sunulabilir. Ölçeğin son formu Ek 1'de sunulmuştur. Ölçek olumsuz madde içermemektedir ve ölçekten alınabilecek puan en az 22 en çok 110'dur.

İlgili alanda öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarına ilişkin öz-yeterliklerini ortaya koymayı sağlayacak bir ölçme aracının yer almaması eldeki çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Ölçek, sınıf öğretmenleri ile uyarlanmıştır ancak ölçeği geliştiren araştırmacılar maddelerin ilkokullar için özel olarak hazırlanmadığını, her düzeyden (ilkokul-ortaokul-lise) öğretim kademesinde görevli öğretmenlere yeni bir uyarlama sürecine ihtiyaç duyulmaksızın uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Geçerlik ve güvenirliği kanıtlanan eldeki ölçek ile öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarına ilişkin alt boyutlardaki öz-yeterlikleri belirlenerek eksiklikler giderilebilir. Daha açık ifade ile ölçekten elde edilecek sonuçlar ile öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri alanlar ortaya konularak bu alanları geliştirici çalışmalar yapılabilir. Böylece sınıf içi öğretim süreçleri öğrenenlerin 21.yy becerilerinden öğrenmeyi öğrenme becerilerini edinmelerinde daha etkili hale getirilebilir. Nitekim araştırmanın giriş bölümünde de detaylıca ifade edildiği gibi öğretmen inancı hem öğretmenin kendi davranışlarını hem de öğrenci davranışlarını belirleyen etkiye sahiptir.

Ölçeğin orijinal halinde kabul edilen 21 maddeden oluşan dört faktörlü yapı için de DFA yapılabilir. İlgili yapının Türk Kültürü'nde çalışıp çalışmadığı incelenebilir. Diğer yandan ölçeği geliştiren araştırmacıların araştırmalarında önerdiği gibi bu ölçek spesifik bir alana kolayca uyarlanabilir (örneğin matematik dersinde öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öz-yeterliği) böylece farklı alanlarda öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları arasındaki fark incelenebilir. Tüm bunlarla birlikte ölçekten elde edilecek puanlarda öğretmenlerin kendilerini değerlendirdiği ve elde edilen sonuçların bu sınırlılık içerisinde değerlendirilmesi gereği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda gelecek çalışmaların hem ölçek yanıtları hem de ölçeğe yanıt veren öğretmenlerin gözlemlendiği karma yaklaşımlar şeklinde düzenlenmesi daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyabilir.

KAYNAKÇA

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28–32.

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology,* 1-3. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An Internatıonal Review, 54*(2), 199-231.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 13*(3), 327-347. Doi: 10.1016/S0959-4752(02)00008-7.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology, 44,* 473-490.

Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences.* New York: Plenum Press.

Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533.

Chen, Z., Ma, N., & Liu, B. (2015). Lifelong learning for sentiment classification. *In Proceedings of Association for Computational Linguistics,* 750–756.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandevelde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education, 71,* 214-225.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*(3), 231-264.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educ Psychol Rev, 20*, 391–409. Doi: 10.1007/s10648-008-9083-6.

Doğan, S., & Çalışkan Toyoğlu, A. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme yeterlilikleri. Bir durum çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences, 18*(71), 1325-1348.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272-299.

Formosa, M. (2019). Active ageing through lifelong learning: The university of the third age. In: Formosa M. (eds) The university of the third age and active ageing. *International perspectives on aging, 23.* Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-030-21515-6_1.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Graves, M. R. (2018). Lifelong learning: Applying cognitive load theory to elder learners suffering from age-related cognitive decline. *SFU Educational Review, 11*(1), 91-97. Doi: 10.21810/sfuer.v11i1.755.

Gündoğdu, K., Yüksel, S., & Akyol, B., & Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1491-1513. Doi: 10.17556/jef.88957.

Haşlaman, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 110-122.

Haşlaman, T., & Aşkar, P. (2015). Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenmelerinin ve öğretmenlerin özdüzenleyici öğrenmeyi destekleyen davranışlarının ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 106-121.

Inan, B., & Yüksel, D. (2010). *Self-regulated learning: How is it applied as a part of teacher training through diary studies?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 3,* 116-120. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.021.

Israel, E. (2007). Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide.* Chicago: Scientific Software.

Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(4), 1753-1767, Doi: 10.17051/ilkonline.2017.342988.

Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford publications.

Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences, 29,* 627-632. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.285.

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2012). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in drama based professional development program. *Teaching and Teacher Education, 30,* 84-98.

Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-Regulated learning (srl), motivation and language achievement of Iranian efl learners. *Social and Behavioral Sciences, 98*, 1062-1068. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.517.

Michalsky, T, & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education 30*, 60-73. Doi: 10.1016/j.tate.2012.10.009.

Michalsky, T. (2014). Developing the SRL-PV assessment scheme: Preservice teachers' professional vision for teaching self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation, 43,* 214–229. Doi: 10.1016/j.stueduc.2014.05.003.

Olakanmi, E. E., & Gumbo, M. T. (2017). The effects of self-regulated learning training on students' metacognition and achievement in chemistry. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 25*(2), 34–48.

Ozan, C., Çelik, N., & Kıncal, R. (2014). Öz-düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *I. Eurasian Educational Research Congress*, 24-26 Nisan, İstanbul, Türkiye.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Front. Psychol, 8,* 422. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459–470.

Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., & Morena, N. P. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities. *Journal of Science Teacher Education, 12*(3), 199-213.

Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 711-722.

Şen, S. (2020). *Mplus ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Uygulamaları*. (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Şentürk, Ş., & Duran, V. (2020). Lifelong learning tendencies of trainers in adult education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(1), 1-9.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' selfefficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27,* 751-761.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy,A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock, Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science, 33*(5e6), 559e565. Doi: 10.1007/s11251-005-1280-9.

Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 15–32.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1989). Development of a structured interview for assesing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70. Doi: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

Adaptation of the Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-Regulated Learning into Turkish Culture

Dr.Sevilay Çırak Kurt
Adıyaman University-Turkey
sevilaycirak@hotmail.com

Dr.Esen Turan Özpolat
Adıyaman University-Turkey
esen.turan@hotmail.com

Abstract

The present study was carried out to adapt the "Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning" to Turkish culture and to analyse its psychometric properties in order to determine the self-efficacy of teachers in self-regulated learning practices for their classrooms. Research data were collected from 561 primary school teachers. Exploratory Factor Analysis was performed with a data set of 300 teachers to test the construct validity of the scale, and then Confirmatory Factor Analysis was conducted through a data set of 261 teachers independent of the former one. Based on the validity and reliability studies, a 22-item three-factor structure was confirmed namely self-efficacy for direct instruction, self-efficacy for providing choices, self-efficacy for providing tasks, and evaluating. As a result, it can be alleged that the Turkish form of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning is a valid and reliable instrument to be used to determine the teachers' self-efficacy in self-regulated learning practices.

Keywords: *Self-regulated learning, Teacher self-efficacy, Scale adaption, Validity and reliability*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 36-52

DOI: 10.19160/ijer.758926

Received: 27.06.2020
Accepted: 04.03.2021

Suggested Citation:

Çırak Kurt, S. & Turan Özpolat, E. (2021). Adaptation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning into Turkish culture, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 36-52, DOI: 10.19160/ijer.758926

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: *This study aimed to adapt a valid and reliable instrument to Turkish culture to reveal the self-efficacy of teachers in self-regulated learning strategies. It is regarded to be important due to the lack of a similar scale in Turkish literature.*

Method: *It was a descriptive study as part of the quantitative research methods. The original form of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning was developed by De Smul et al (2018) in English. The motives in selecting the scale to be adapted were that it was a recent and original scale and it comprised favourable items for Turkish Culture. The original form of the scale was forwarded to a group of five translators to translate the scale items into Turkish. During the adaptation phase, CFA was performed after EFA. The principle of attainability was primarily taken into consideration in determining the research groups, and the study was conducted in the central districts of Gaziantep. The EFA and CFA procedures should be carried out with different participating groups (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Thus, Exploratory Factor Analysis was initially performed with a data set obtained from 300 teachers, and it was followed by a confirmatory factor analysis with a different data set of 261 teachers. According to the t-test and chi-square analysis, it was determined that the groups did not differ in terms of professional seniority (p=.415) and gender (p=.607). That is to say, the groups were found to be similar. The reliability and criterion validity studies of the scale were also performed on the obtained data with teachers in the CFA group. The correlation between the whole scale and its sub-dimensions was examined for criterion validity. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients, item-total correlation, and item discrimination indices for the entire scale, and its sub-dimensions were estimated to test the reliability of the scale.*

Findings: *Before employing EFA, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) [.94] and Barlett Sphericity Test [χ^2=3954.510, df=231, p <.01] were scrutinized for the adequacy of the sample size and the suitability of the sample for factor analysis, and EFA was performed after determining the acceptability of these scores. The EFA analysis was primarily based on the fact that each item should have at least a factor load of .40 and have a high factor load for only one factor. Based on these criteria, the 10th and the 3rd items were eliminated respectively, and after the subsequent analyses, the scale was found to be composed of 3 factors, and those 3 factors explained 60.57% of the total variance. Factor rotations revealed that the 1st factor included 7 items (items numbered 1,2,4,5,6,7,8), 2nd factor consisted of 4 items (items numbered 9, 9,11,12,13), and 3rd factor was composed of 11 items (items numbered 14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24).*

The first sub-dimension of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning, called direct instruction, included seven items, and factor loads rotated by the direct oblimin rotation method ranged between .55 and .90. The variance explained by this factor was 6.31%. The second sub-dimension of the scale, called providing choices, included four items, and the rotated factor loads of the items ranged between .61 and .91. The variance explained by the factor of providing choices was 8.69%. The third sub-dimension of the scale called providing tasks and evaluating included eleven items, and the rotated factor loads ranged between .50 and .85. The variance explained by the factor of providing tasks and evaluating was 45.57%.

The comparison of the available results with the original form of the scale yielded that the 3rd and the 10th items in the original form were eliminated in Turkish culture, but the 8th, the 20th and the 24th items removed from the original scale were reliable and valid in Turkish culture. It was observed that there was a one-to-one correspondence between the scale and the 24-item pilot scheme though the sub-dimensions of "providing challenges and complex tasks" and "building in evaluation" in the original form were gathered under one dimension in Turkish culture. The 22-item three-factor structure of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning based on EFA was also tested through CFA, and the fit indices indicated that the structure offered a valid model. It was determined that the correlations between the factors and the total score of the

scale were high, positive, and significant which produced evidence for the criterion validity of the scale.

For reliability, the Cronbach's Alpha reliability coefficient based on the CFA data for the final form of the 22-item overall scale and its sub-dimensions was estimated to be .962 for the overall scale, .921 for the sub-dimension of direct instruction, .884 for the sub-dimension of self-efficacy for providing choices, and .932 for the sub-dimension of self-efficacy for providing tasks and evaluating.

The item-total correlations estimated to produce additional evidence for the reliability of the scale varied between .667 and .847 and all of them were statistically significant at .01 level. Based on the 27% lower (n=71)–upper groups (n=71) item discrimination indices, t-test values varied between 12.907 and 23.995 and all the t values were significant at .01 level. All these implied that there was a positive moderate and high correlation between each item included in the instrument and the overall score of the scale, and all the items were discriminant.

Conclusion: *All of the analyses confirmed that the adapted instrument is valid and reliable. The scale does not contain any negative items and the total score to be obtained from the scale presented in the appendix is 22 at least and 110 at most.*

The lack of an instrument in Turkish literature to reveal teachers' self-efficacy in self-regulated learning practices makes the present study essential and significant. The scale was adapted through primary school teachers, but the researchers who developed the scale noted that the items were not prepared specifically for primary schools, and it could be administered to teachers working at all educational levels (primary-secondary-high school) without a newer adaptation procedure. The shortcomings may be overcome by determining the teachers' self-efficacy for the sub-dimensions of self-regulated learning practices through the scale found to be valid and reliable. More explicitly, the aspects for which teachers feel incompetent regarding self-regulated learning practices can be identified and developed through the results obtained from the scale. Thus, classroom teaching processes can be provided to be more effective for learners acquiring learning to learn skills among 21st-century skills. As stated in detail in the introductory part of the study, teacher belief has a decisive effect on both teacher and student behaviours.

Ek 1: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Aşağıda verilen eylemleri ne kadar iyi yapabilirsiniz?	Hiç Yapamam ←				→ Çok iyi yapabilirim
1. Sınıf içinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanabilirim. (yani stratejinin nasılını ve nedenini açıklamadan)	1	2	3	4	5
2. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanırken düşünce süreçlerimi açık bir biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerime öz düzenlemeli öğrenme stratejisi türlerini öğretebilirim.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin önemi ve kullanışlılığı hakkında bilgilendirebilirim.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerime farklı öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini nasıl işe koşacaklarını öğretebilirim.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerime öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini hangi durumlarda ve ne zaman işe koşacaklarını öğretebilirim.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerime öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıkları esnada (sonrasında değil tam kullandıkları sırada) geri bildirim verebilirim.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerimin ne öğreneceklerine onlarla birlikte karar verebilirim.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerimin kiminle öğreneceklerine onlarla birlikte karar verebilirim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerimin nerede öğreneceklerine onlarla birlikte karar verebilirim.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerimin ne zaman öğreneceklerine onlarla birlikte karar verebilirim.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerime bağımsız çalışabilmeleri için yeterli desteği sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerimi başlangıçta düşündüklerinden daha fazlasını başarmaları için teşvik edebilirim. (alıştırma yaparken ihtiyaçları olan ek desteği belirleme gibi)	1	2	3	4	5
14. Etkinlikler ve öğrenme içeriğini her bir öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
15. Farklı yollarla çözülebilecek zorlayıcı alıştırmalar sunabilirim.	1	2	3	4	5
16. Yeni öğrenme içeriğini anlamlı ve gerçekçi bir bağlamda sunabilirim.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerimin farklı açılardan bakabilmeleri için yeni öğrenme içeriğini farklı bağlamlarda sunabilirim.	1	2	3	4	5
18. Uygulaması birkaç ders süren kapsamlı etkinliklere yer verebilirim.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerimin kendi etkinliklerini değerlendirmelerine fırsat verebilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerimin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmelerine fırsat verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerimin, akranlarının (arkadaşlarının) çalışmalarına geri bildirimde bulunmalarına fırsat verebilirim.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerimi etkinlik veya sınavların değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesine dâhil edebilirim.	1	2	3	4	5

Ek 2: Maddeler arası korelasyon değerleri

	m1	m2	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m11	m12	m13	m14	m15	m16	m17	m18	m19	m20	m21	m22	m23	m24
m1	1																					
m2	,643**	1																				
m4	,598**	,580**	1																			
m5	,550**	,663**	,649**	1																		
m6	,643**	,639**	,654**	,746**	1																	
m7	,584**	,612**	,671**	,708**	,782**	1																
m8	,575**	,541**	,586**	,537**	,568**	,625**	1															
m9	,472**	,446**	,478**	,440**	,513**	,502**	,558**	1														
m11	,416**	,392**	,393**	,460**	,450**	,439**	,507**	,554**	1													
m12	,451**	,492**	,453**	,450**	,441**	,448**	,567**	,673**	,670**	1												
m13	,455**	,479**	,425**	,515**	,497**	,475**	,492**	,627**	,675**	,739**	1											
m14	,484**	,475**	,532**	,492**	,517**	,521**	,520**	,518**	,497**	,522**	,555**	1										
m15	,497**	,520**	,568**	,624**	,578**	,571**	,517**	,501**	,510**	,511**	,559**	,613**	1									
m16	,596**	,541**	,543**	,537**	,630**	,550**	,497**	,519**	,416**	,519**	,460**	,539**	,564**	1								
m17	,428**	,487**	,413**	,481**	,543**	,512**	,477**	,478**	,482**	,500**	,428**	,489**	,459**	,566**	1							
m18	,649**	,665**	,637**	,693**	,693**	,693**	,616**	,549**	,505**	,558**	,498**	,572**	,639**	,678**	,651**	1						
m19	,604**	,628**	,546**	,596**	,617**	,590**	,536**	,475**	,363**	,438**	,435**	,474**	,523**	,642**	,559**	,711**	1					
m20	,530**	,503**	,522**	,519**	,518**	,474**	,493**	,492**	,433**	,505**	,410**	,495**	,508**	,599**	,523**	,583**	,556**	1				
m21	,522**	,531**	,576**	,619**	,578**	,533**	,538**	,551**	,462**	,606**	,481**	,546**	,556**	,617**	,559**	,648**	,517**	,679**	1			
m22	,546**	,500**	,566**	,576**	,595**	,552**	,578**	,599**	,461**	,590**	,513**	,586**	,588**	,563**	,483**	,631**	,516**	,594**	,773**	1		
m23	,500**	,452**	,624**	,511**	,568**	,543**	,525**	,507**	,415**	,464**	,383**	,456**	,520**	,515**	,447**	,591**	,495**	,467**	,686**	,720**	1	
m24	,494**	,503**	,464**	,464**	,513**	,471**	,437**	,473**	,470**	,475**	,460**	,494**	,447**	,516**	,478**	,505**	,517**	,493**	,578**	,539**	,530**	1

Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi

Dr. Özden Ölmez Ceylan
MEB-Türkiye
olmezozden@gmail.com

Hüseyin Yaldız
MEB-Türkiye
huseyinyaldiz@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'ni yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemek ve öneriler geliştirmektir. Rehber nitel araştırma yöntemine göre doküman analizine tabi tutulmuştur. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda rehberin yasal belgelerle genel olarak tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak analiz doğrultusunda gönderme yapılan maddelere göre içerik eksikliği, yasal belgelere göre güncel olmama, yasal dayanağa göre fazla ve hatalı ifadelendirme sonuçlarına ulaşılmıştır. Rehberin alanyazınla ilişkisi ele alındığında ise genel olarak tutarlığa sahip olsa da alanyazınla tutarsız kullanılan kavramların olduğu, bilimsel çalışmalara atıf yapılmadığı, bazı kavramların kullanılmamasının içerik eksikliğine neden olduğu ve alanyazına aykırı kullanımların yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda müfettişlere rehberin hazırlanmasına yönelik seminerler verilmesi, rehberin güncel tutulması için rehbere çevirim içi linkler eklenmesi ve güncel tutulması için yazılım oluşturulması, alanyazındaki araştırma sonuçlarının rehbere eklenmesi getirilen önerilerden bazılarıdır.

Keywords: *Eğitim denetimi, denetim rehberi, özel ve çeşitli kurslar*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 53-67

DOI: 10.19160/ijer.831880

Gönderim : 26.11.2020
Kabul : 08.02.2021

Önerilen Atıf

Ölmez Ceylan, Ö. &. Yaldız, H. (2021). Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 53-67, DOI: 10.19160/ijer.831880

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Eğitim sistemleri birçok bileşenden oluşan kompleks bir yapıya sahiptir. Birey, eğitim hayatını sadece okullarda sürdürmez, aynı zamanda çeşitli kurslarla sosyal ya da kültürel faaliyetlerde bulunur. Bu tür kurslar eğitim sisteminin temel amaçlarını desteklemek amacıyla çeşitli alanlarda hizmet vermektedir. Bu çeşitlilik spor, sanat, yabancı dil alanlarını kapsadığı gibi matematik, fen bilimleri gibi bazı akademik alanları da bünyesinde barındırır. Bu noktada bu kursların niteliği de üzerinde durulması gereken bir nokta olarak öne çıkar. Her yaş grubuna hitap eden ve farklı alanlarda hizmet veren bu kursların Milli Eğitim Bakanlığının temel amaç ve ilkeleri çerçevesinde hizmet vermesi, bireyin gelişimine katkı sunması beklenmektedir. Bu noktada kursların farklı açılardan toplumu etkilemesi denetimini de gerekli kılmaktadır.

Denetim mekanizması, kurumların niteliğinin artırılması ve toplumun gelişimine katkı sunması açısından önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle denetim, bir kurumun nitelik ve niceliği açısından belirlenen hedeflere uygun bir gelişim göstermesini destekleyen bir mekanizmadır. Bu nedenle denetim, sorunlu alanlar için gerekli tedbirlerin alınması ve verimliliğin artırılması noktasında yaşamsal bir önem taşır (Taymaz, 2015). Örgütlerin hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirebildiklerinin anlaşılması ve verimliliği girdi, işleme süreci ve çıktıların planlı ve sürekli bir biçimde değerlendirilmesiyle sağlanabilir (Aydın, 2014). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi de denetimin toplumsal faydaya dönüşme sürecindeki rolünü açıklamaktadır. Nitekim Bursalıoğlu (2010) denetimi, örgütsel davranışı kamu yararı adına kontrol etme yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Denetimin amacı ise olması gereken standartların belirlenip var olan durumla arasındaki uygunluğun ortaya konulması olarak ifade edilebilir (Toprakçı ve Taş, 2020). Denetimin bu amaç doğrultusunda etkili bir şekilde yapılabilmesi de önem taşımaktadır. Etkili bir denetim için denetici yeterlilikleri kadar denetim için kullanılan araçların da niteliği üzerinde durulması denetim alanının geliştirilmesi açısında gerekli olduğu söylenebilir. Bürokrasi kuramında kurallar sistemi ilkesi ile yazılı kuralların varlığının görevsel davranışı sağladığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda Weber'in bu kuramda ortaya koyduğu ilkeler arasında yer alan işlemler sistemi ile de somut ilkelerle belirlenen işlerin nasıl yapılacağının da ayrıntılı bir şekilde yazılı hale getirilmesi gerekliliği üzerinde durulur (Bülbül, 2018). Bu noktada denetimin amacına uygun gerçekleştirilebilmesi için görev ve sorumlulukların kimlere ait olduğu ve bu görevlerin nasıl yapılacağının nesnel bir şekilde yazılı hale getirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilatlanmasında yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı "*merkez, taşra, yurt dışı teşkilatında yapılan her türlü faaliyetin; mevzuata, plan ve programa uygunluğunu sağlama ve eğitim-öğretim sistemine değer katmak amacıyla rehberlik, denetim, inceleme, ön inceleme ve soruşturma işlemlerini*" yürütmekle görevlendirilmiştir (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020). Teftiş Kurulu Başkanlığı eğitim ve öğretimde mükemmelliğin yakalanması ve uluslararası standartların sağlanması için rehberlik ve denetim sorumluluğunu üstlenmiştir ve maarif müfettişleri 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği uyarınca bu sorumluluğu yerine getirmektedir (MEB, 2017).

Maarif müfettişlerinin görev ve sorumluluklarında uygulama birliğinin sağlanması ve görevlerinin belirli bir standarda göre yapılması için Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından rehberlik ve denetim rehberleri hazırlanmıştır (MEB, 2014). Eğitim denetiminin etik tartışmaları arasında yer alan değerlendirmenin nesnel gözlem ve verilere dayandırılması ve değerlendirme ölçütlerinin somut olması ve taraflarca bilinmesi (Aydın, 2003) gibi açılardan denetim rehberleri de işlevselliği sağlandığında denetimin niteliğini artırıcı bir rol oynayabilir. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede 6528 sayılı Kanun ile 14.03.2014 tarihinde yapılan değişiklik ve 24.05.2014 tarihindeki Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 70. maddesinde müfettişlerin denetim faaliyetlerinde denetim rehberlerinden yararlanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Sözü edilen denetim rehberleri temel eğitim kurumları, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri, özel eğitim kurumları gibi MEB'e bağlı her bir kuruma

özel olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada denetim rehberleri arasında yer alan Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi ele alınmıştır.

Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi MEB'e bağlı özel çeşitli kursları kapsamaktadır ancak rehberde bu kursların neler olduğu açıklanmamıştır. Rehberin giriş kısmında diğer rehberlerde olduğu gibi amaç, kapsam, dayanak ve tanımlara yer verilmiştir. Ardından denetim ilkeleri, denetim esasları, denetim sürecinin planlanma ve yürütülme aşamaları, raporlama standartları yer almaktadır. Rehberlik ve denetim raporlama standartları her bir rehberin denetim yapacağı kurumun özelliklerine göre şekillendirilmiştir. Özel Çeşitli Kurslar Rehberi'nde kurumlarım eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri, mali iş ve işlemler, izleme ve değerlendirme, yönetici bilgileri, örnek uygulamalar ve genel değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Bu bölümlerde ilgili kurumlara özgü denetim unsurları ve açıklamalarına yer verilmiştir. Maddelerde, açıklamaların ilişkili olduğu yasal belgelere atıflar yapılmıştır. Bu noktada rehberdeki maddelerle ilişkilendirilen yasal belgelerin denetimi yapacak kişiyi doğru, ayrıntılı ve güncel bir şekilde yönlendirilmesi beklentisi oluşmaktadır. Tersi bir durum karmaşaya yol açarak denetim rehberinin ortaya çıkış amacına ulaşamamasına ve bu rehberin kullanıcı dostu olmamasına neden olabilir. Bu duruma ilişkin mevzuatların dağınık olması, sık değiştiği için günceli takip etmede zorlanılması (Özmen ve Şahin, 2010) gibi sorunlar alanyazında, müfettişlerin görevlerini getirirken karşılaştıkları sorunlar arasında da dile getirilmiştir.

Eğitim kurumlarının işleyişinin hukuki esaslara dayandığı (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018) düşünüldüğünde rehberin gönderme yapılan yasal belgelerle tutarlılığı da önem kazanmaktadır. Yasal belgelerle tutarlı olmasının yanı sıra rehberlerin bilimsel bir temele dayandırılmasının da niteliği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Hoy ve Miskel (1978) eğitim denetiminin daha bilimsel bir altyapı kazanması için verilecek kararların ve uygulamaların bilgiye dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Toprakçı vd. (2010) ise eğitim pratiği, teoriye dayandırıldığında ve teori ile pratik sentezlenerek yasal belgelere yansıtıldığında eğitim bilimliliğinden söz edilebileceğini vurgulamıştır. Bursalıoğlu (1979) da kuramlara dayandırıldığında denetimsel davranışın yönetici ve deneticilere yol gösterici olacağından söz eder. Bilimsel çalışmaların denetim alanında bir ihtiyaç olduğu, özellikle de etkili ve sistemdeki sorunlara odaklanmış teorik alt yapısı sağlam araştırmaların denetim alanında niteliği artıracağı bazı araştırmalarda (Bozak, Seraslan ve Çakır, 2017; Konan, Bozanoğlu, Çetin, 2019) dile getirilmiştir. Alanyazında yer alan kabul görmüş araştırmaların sonuç ve önerilerinin denetim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulma noktasında yol gösterici ve kolaylaştırıcı olacağı söylenebilir. Bu noktada rehberlerin alanyazınla ilişkilendirilmesi de rehberin taşıması gereken özellikler arasında düşünülebilir. Ancak özel çeşitli kursların niteliği ve denetiminin ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada araştırmacıların da denetim alanına özgü araştırma çeşitliliği sağlamasının bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Rehberin resmi belge olması nedeniyle alanyazın desteğini daha çok denetim anlayışı ve ilkelerin alanyazın tutarlılığı bağlamında ele alınması düşünülebilir. Bu araştırmada Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın denetim alanyazınına katkı sunacağı, araştırmada belirlenen olumlu ve olumsuz noktalarla daha sonra yapılacak uygulama ve araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırmada, Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin incelenerek değerlendirilmesi ve öneriler getirilmesi amaçlanmış bu bağlamda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerle durumların bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 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. Rehberlik ve denetim rehberleri de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleri olarak doküman incelemesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma Dokümanı:

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. Çalışma dokümanı yayımlanan rehberler arasında yer alan Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'dir. Rehbere, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinin (tkb.meb.gov.tr) "Yayımlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Yasal belgelere ve alanyazına çevirim içi ortam ile araştırmacının sanal ve gerçek kütüphanesinde bulunan kaynaklardan ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Doküman inceleme süreci; belgeye ulaşma, orijinalliğin kontrolü, belgenin anlaşılması, analiz ve verinin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamalar doğrultusunda Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi 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 verilerin mutlaka nicelleştirilmesi gerekmeyebilir ancak veriler yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda denetim rehberi incelenerek belgenin anlaşılması süreci gerçekleştirildikten sonra içerik analizi ile temalar oluşturulmuş ve tablolarda sayısallaştırmadan yararlanılmıştır. İlk tema olarak *denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi* ele alınmıştır. Bu temada rehberdeki açıklamalar ile belirtilen kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelerin tutarlı olup olmadığı üzerinde durulmuştur. İlgili mevzuatı oluşturan belgelere MEB'in internet sitesinden ulaşılarak detaylı incelemeler yapılmıştır. *Denetim rehberinin alanyazın belgeleri ile ilişkisi* ikinci tema olarak belirlenmiş ve rehberin alanyazınla tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde çevrim içi ortam, gerçek ve sanal kütüphaneler ile alanyazınsal zihin çerçeveleri (alanyazında ustalık) temel alınmıştır. Alanyazında ustalık kavramı, bilim insanı yeterliğine ve alana özgü uzmanlığa sahip olma durumunu karşılamaktadır. Araştırmacıların zihin çerçevelerinin sınırlılığını genişletmek amacıyla aşkınlık seviyesine gelinceye kadar alanyazına ilişkin okumalar yapılmış ve bu okumalar sonucunda belirlenen temalar, kategoriler ve kodlara ulaşılmıştır. Veriyi kullanma aşamasında temaya yönelik alıntılar ve yorumlar eklenerek ayrıntılı raporlandırma yapılmıştır. Tüm maddeler bu yöntemle incelenerek tablolar oluşturulmuş ve alıntılarla raporlaştırılmıştır. Analiz sürecinde bazı maddelerin birden fazla alt temayla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum göz önünde tutularak ilgili madde sayısallaştırma yapılırken ilişkili olduğu her alt temada yeniden kullanılmıştır. Tablo 1'de örnek bir inceleme yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmaktadır. Bunun için uzman görüşü ve meslektaş teyidi gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Meslektaş teyidi elde edilen verilerin karşılaştırılarak uyuşumun ortaya konmasına yönelikken uzman incelemesi, araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü ifade etmektedir (Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için öncelikle meslektaş teyidine gidilmiştir. Bu amaçla MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik rehberlik ve denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla bir araya gelmiştir. İnternet ortamında her hafta belirlenen gün ve saatte canlı toplantı araçları üzerinden

Tablo 1. *Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin içerik analizine ilişkin temalara göre örnek incelemeler*

Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkilendirilen ifadeler ve yasal belgedeki ilgili madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	***Yasal belgeye uygunluk***	**Rehberdeki ifade:** *2. EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİ* *2.2.Eğitim-Öğretim Ortamları* 7. Kurumun bulunduğu binada; meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin bulunmaması. **Yasal belgedeki karşılığı:** Özel Öğretim Kurumları Kanunu Md.4 Kurucu/kurucu temsilcisinin nitelikleri ve kurum binaları **MADDE 4** ...Meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az yüz metre uzaklıkta bulunması zorunludur. Özel eğitime muhtaç bireylerin devam ettikleri öğretim kurumları ile okullar dışındaki diğer özel öğretim kurumlarında bu zorunluluk aranmaz. Ancak, söz konusu özel öğretim kurumlarıyla yukarıda belirtilen türdeki iş yerleri aynı binada bulunamaz... **ilişkilendirme** Rehberdeki maddede *Özel Öğretim Kurumları Kanunu Madde 4*'e gönderme yapılmıştır. İlgili madde, MEB'in internet sayfasından Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na ulaşılarak incelenmiş ve rehberdeki açıklamayla karşılaştırılmıştır. Maddenin içeriğinin yasal belge ile uyumlu olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu madde *yasal belgeye uygunluk* kodu ve denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı alt temasıyla ilişkilendirilmiştir.
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	***Yasal belgenin hatalı ifade edilmesi***	**Rehberdeki ifade:** *2. EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİ* *2.2.Eğitim-Öğretim Ortamları* 3. Sınıf ve grupların oluşturulması (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.5/f) **Yasal belgedeki karşılığı:** MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ Kurum açma **MADDE 5** f) Çeşitli kurslar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, motorlu taşıt sürücüleri kursları ve hizmet içi eğitim merkezlerinin uygulayacakları öğretim programının onaylandığı Talim ve Terbiye Kurulu kararının tarih ve sayısı. (Ek cümle:RG-8/8/2015-29439) **ilişkilendirme** Rehberdeki maddede *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 5(f)*'e gönderme yapılmıştır. İlgili madde, MEB'in internet sayfasından Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne ulaşılarak incelenmiş ve rehberdeki açıklamayla karşılaştırılmıştır. Maddenin içeriği sınıf ve grupların oluşturulmasıyla ilgiliyken gönderme yapılan maddenin uygulanan öğretim programlarına yönelik olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu madde *yasal belgenin hatalı ifade edilmesine* yönelik kod ve alt temayla ilişkilendirilmiştir.
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	**Alanyazınla Tutarlılığı**	***Alanyazına Uygunluk***	**Rehberdeki ifade:** Bulguların Elde Edilmesi ve Önerilerin Geliştirilmesi "Denetim grubu bu aşamada, kendi içinde yaptığı görev paylaşımı doğrultusunda, denetim sürecinde bulgulara ulaşma yoluna gider. Denetim sonucunda elde ettiği bulguları değerlendirerek, kurum yönetimi ve çalışanlarına katkı sağlayarak, kurumun performansını artıracak öneriler geliştirir. **lişkilendirme** Rehberde denetim sürecinde bulguların değerlendirildikten sonra öneriler geliştirilerek performansının artırılması amacıyla kurumla paylaşılması sürecinden söz edilmiştir. Bu anlayış çağdaş denetimde önemli bir yere sahiptir bu nedenle bulgu uygunluk kodu içerisinde değerlendirilmiştir.
	Alanyazınla Tutarsızlığı	***İçerik eksikliği***	**Rehberdeki ifade:** Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir: a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, d) Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, e) İşbirliği ve katılımı öngörmek, f) Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek, g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, ğ) Objektif olmak, h) Gelecek yönelimli olmak, ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek, j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek. **ilişkilendirme** Rehberde denetim ilkeleri arasında "hesapverebilirlik" ilkesi yer almamaktadır. Alanyazında denetim ilkeleri arasında bu kavram yer almakta ve etkili denetim için gerekli görülmektedir. Bu nedenle ilkeler arasında "hesapverebilirlik" kavramının yer almaması içerik eksikliği kodu ile ilşkilendirilmiştir.

toplantılar düzenlenmiş ve tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda öncelikle rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacılar inceleyecekleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak temaları ve alt temaları oluşturmuştur. Oluşturulan temalar ve alt temalar karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar tartışılmış ve fikir birliğine ulaşılıncaya dek toplantılar sürdürülmüştür. Bu toplantılarda uzman görüşü alınması amacıyla denetim alanında yayınları olan alanında yetkin bir akademisyen ile bir maarif müfettişi de yer almıştır. Bu uzmanlar toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Örneğin denetim ilkeleri üzerine yapılan toplantıda araştırmacıların bir kısmı rehberde belirtilen ilkelerin uygun olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Ancak bir kısmı fazla ifadelendirmenin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Süreçte alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda rehberdeki ilkelerde fazla ifadelendirmenin olduğu sonucuna ulaşılmış ve fikir birliği ile çalışmada analiz sonucuna bu yönde yansıtılmıştır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca dış güvenirliği artırmak amacıyla talep edilmesi durumunda paylaşılması ya da başka bir araştırmada karşılaştırma yapılabilmesi için araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgular, çalışmanın amacına uygun olarak "Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Yasal Belgelerle İlişkisi" ve "Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Alanyazınla İlişkisi" başlıkları altında verilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan temalar, kategoriler, kodların dağılımı ve bulguları oluşturan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

1. Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Yasal Belgelerle İlişkisi

Araştırmanın bu başlığı altında denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda denetim rehberinin yasal belgelerle *tutarlılığı* ve *tutarsızlığı* alt temaları oluşturulmuştur. *Tutarlılık* teması altında yasal belgeye uygunluk alt teması yer almaktadır. *Tutarsızlık* alt teması altında içerik analizi sonucunda *yasal belgenin hatalı ifade edilmesi, yasal belgeye göre güncel olmama, eksik ifade edilme, fazla ifadelendirme, ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme* kodlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan tama, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin yasal belgelerle ilişkisinin incelenmesi*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f (n)
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	Yasal belgeye uygunluk	63
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal belgenin hatalı ifade edilmesi	2
		Yasal belgeye göre güncel olmama	3
		Yasal belgeye göre eksik ifade edilme	13
		Yasal belgeye göre fazla ifadelendirme	2
		İlgili yasal belgelere eksik gönderme	26
		Toplam	109

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

Tablo 2 incelendiğinde *denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı* kategorisi altında *yasal belgeye uygunluk* kodu yer almaktadır. Bu kod kapsamında rehberdeki maddelerin açıklamalarında yer alan yasal göndermelerin yasal belgelerdeki karşılıklarının uyumuna bakılmıştır. Bu bağlamda denetim rehberindeki göndermelerin genel olarak yasal belgelere uygun (n=63) olduğu görülmektedir. Yasal belgelere uygun olması, giriş kısmında belirtildiği üzere rehberin *"kurum denetiminde uygulama birliği sağlamak ve maarif müfettişlerine denetimlerde yol göstermek"* amacına uygunluğunu göstermektedir. Ancak bu durum rehberin ortaya çıkış amacına büyük ölçüde uygun olduğunu gösterse de denetim gibi hassas bir süreçte kullanıcı dostu olması beklenen rehberin tamamının yasal belgelerle tutarlı olması beklenmektedir. Bu durumun, rehberin hazırlanma sürecinin tam olarak sağlıklı yürütülmediğinin göstergesi olduğu söylenebilir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=46) kategorisi incelendiğinde en çok *ilgili yasal belgelere eksik gönderme* (n=26), en az *yasal belgenin hatalı ifade edilmesi* (n=2) koduyla ilişki görülmüştür.

Yasal belgenin hatalı ifade edilmesine (n=2) yönelik bulgulara rehberdeki açıklamada belirtilen numara ile gönderme yapılan belgedeki eşleştirmede hata olduğunda ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan rehberin *Eğitim-Öğretim Etkinlikleri* başlığı altında yer alan sınıf ve grupların oluşturulmasıyla ilgili maddede *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 5*'e gönderme yapılmıştır. Ancak bu maddenin içeriği incelendiğinde özel öğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum rehberi hazırlayanların sehven yaptığı bir yazım hatasından ya da güncellenmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tutarsızlık alt teması altında y*asal belgeye göre güncel olmamaya* (n=3) ilişkin bulgular incelendiğinde 3 maddede güncelleme yapılmadığı belirlenmiştir. Örneğin özel çeşitli kurslarla ilgili yasal değişikliğin rehberde güncele uygun olmadığı görülmüştür. 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanması ile resmen yürürlüğe giren dershanelerin kapatılmasına ve dönüştürülmesine ilişkin *Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun*'un çerçevesinde denetimin yapılması gerekmektedir. Özel çeşitli kursların denetiminde yasal belgede yer alan 4 Ağustos 2017'ye kadar kurumsal dönüşümün tamamlanması şartı göz önünde bulundurulmalı ve 25.08.2017 tarihli *Özel Öğretim Kursları Denetimi* yazısı temel alınarak denetim gerçekleştirilmelidir. Ancak rehberde bu hususta güncel belgelere gönderme yapılmamıştır. Bu bulgu rehberdeki temel sorunlardan birine işaret etmektedir. Özel ve çeşitli kursların giriş bölümünde kapsamının açıklanmaması ve yanı sıra dershanelerin kapatılmasıyla birlikte bu denetim rehberinin kullanım alanındaki değişikliğin güncellenmemesi rehberin işlevselliğine zarar verebilir.

Yasal belgeye göre eksik ifade edilme (n=13) bir diğer koddur. Rehberde 13 maddede eksik ifadelendirme olduğu belirlenmiştir. Maddelerde gönderme yapılan yasal belgelerdeki açıklamaların ya da diğer bentlerin ilişkili olmasına rağmen rehberde yer almadığı görülmüştür. Bu bulguya örnek verilecek olursa *3.Yönetim Faaliyetleri/Kurumu Açma, Kapatma ve Devir İşlemleri* başlığı altında yer alan *2. Madde*'de personel arasında iş bölümü yapılması ile ilgili olan *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.32/1-ç* bendine gönderme yapılmıştır; ancak diğer bentlerde *(1/a, b, c, d, e; 2, 3, 4)* de iş bölümü ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Rehberde bu bentler belirtilmemiştir, yasal belgeye göre eksik kalmıştır. Bu noktada eksikliğin nedeni olarak belgeyi hazırlayanların ilgili maddeleri yeterince incelememesi gösterilebilir.

Yasal belgeye göre fazla ifadelendirme (n=2) altında yasal belgelerde yer alan açıklamaların yanı sıra rehberde ilgili bölümde ek olarak yazılan ifadeler ele alınmıştır. Örneğin rehberlik ve denetim ilkeleri arasında *MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği*'nde yer almayan *"bağımsızlık, personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek"* gibi ek ilkelere yer verildiği belirlenmiştir. Bu durumun hazırlayanların farklı hassasiyet

noktalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca dokümanın kullanım amacı doğrultusunda gerekli görüldüğü hallerde ek açıklamalar yapılmasının rehberin kullanımını olumsuz etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Tutarsızlık alt teması altında son olarak *ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme* (n=26) yer almaktadır. Burada rehberdeki maddede yer alması gereken ancak atıf yapılmayan yasal belgeler ele alınmıştır. Rehberin bazı maddeleriyle ilişkili yasal belgeler olmasına rağmen içerikte yer verilmediği görülmüştür. Örneğin *Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Sonuçları* başlığı altında *Kursiyer / 1. Devam- devamsızlık durumu* maddesine MEB özel Kurslar Yönetmeliği Md. 24, *2. Disiplin durumu* maddesine *Özel Kurslar Yönetmeliği Md. 21*, *3. Sosyal etkinliklerin düzenlenme durumu* maddesine *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.62/7*, *4. Ücretsiz ve burslu kursiyer durumu* maddesine *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.62* eklenebilir. Bu durumun rehberi hazırlayanların mevzuata hâkim olmaması ve yeterince araştırma yapılmamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka bakış açısıyla da rehberi kullanan kişilerin bu tür ayrıntıları bilecek uzmanlıkta olmasının rehberde ayrıntıya girilmesine gerek duyulmamasına neden olduğu söylenebilir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında her ne kadar rehberin giriş kısmında yer alan *"Denetim rehberinde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacaktır. Rehberde yer alan mevzuat atıfları bilgi amaçlıdır."* ibaresi olsa da tutarsızlık teması altında ele alınan *yasal belgenin hatalı ifade edilmesi, yasal belgeye göre güncel olmama, eksik ifade edilme, fazla ifadelendirme, ilgili yasal dayanaklara eksik gönderme* kodları rehberin hazırlanma aşamasında gerekli özenin gösterilmediğini düşündürmektedir. Rehberin uygulamaya konulmasında temel amacı Teftiş Kurulu Başkanlığı "...maarif müfettişlerinin görev ve sorumluluklarında uygulama birliğinin sağlanması ve görevlerinin belirli bir standarta göre yapılması..." (MEB, 2014) şeklinde açıklamış ve maarif müfettişleri MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 70. Maddesinde bu sorumluluk ile görevlendirmiştir. Bu noktada etkili bir denetim için rehberin yasal göndermelerinde hata olmaması, güncelliğini koruması, eksik ifade ya da gönderme yapılmaması beklenmektedir. Rehberin bu noktalarda işlevselliğini yitirdiği söylenebilir.

2. Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin Alanyazınla İlişkisi

Araştırmanın bu başlığı altında denetim rehberinin alanyazınla uyumu incelenmiştir. Bu doğrultuda *denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı ve tutarsızlığı* kategorileri oluşturulmuştur. Tutarlılık teması altında *uygunluk* kodu yer almaktadır. Tutarsızlık kategorisi altında içerik analizi sonucunda *içerik eksikliği, atıfsızlık, kavram tutarsızlığı, aykırılık* kodlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan tema, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. *Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin alanyazınla ilişkisinin incelenmesi*

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	**Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	Uygunluk
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği Atıfsızlık Kavram Tutarsızlığı Aykırılık

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

D*enetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı* kategorisi altında yer alan *uygunluk* kodu ile rehberin genel olarak denetim alanyazınıyla uygunluğu incelenmiştir. Bu noktada rehberin denetim ve rehberlik kavramlarına yönelik olarak içerik anlamında alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Örneğin Özel Çeşitli Kurslar Rehberi'nde kurumlarım eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri, mali iş ve işlemler, izleme ve değerlendirme, yönetici bilgileri, örnek

uygulamalar ve genel değerlendirme aşamaları yer almaktadır ve rehberde yer alan bu aşamalar denetim alanına özgüdür.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı kategorisinin *içerik eksikliği* kodu alanyazında olmasına rağmen rehberde kullanılmayan kavramlar vb. olduğunda tercih edilmiştir. Bu kodu oluşturan bulgulardan biri rehberlik ve denetim ilkeleri bölümünde hesapverebilirlik ilkesinin yer almamasıdır. Hesapverebilirlik kavramının denetimle yakından ilişkili bir kavramdır. Denetim ilkelerinde yer alan şeffaflık kavramının bütünleyicisi olarak görülen bu kavram kural ve standartlara uyma noktasındaki sorumluluğu ifade etmektedir (Gökçe, 1994, Başar, 2000). Hesapverebilirlik ve şeffaflık temelinde denetim raporlarının ve geribildirimlerinin paydaşlarla paylaşılması denetimin sağlıklı yapılmasını sağlar (Gündüz ve Göker, 2017). Denetim, iyi yapılandırıldığı ve sağlıklı bir geribildirim sistemine oturtulduğunda eğitim sistemi yeni durumlara da hızlı ayak uydurarak gelişim sağlar (Bozkurt ve Karabıyık, 2003). Ayrıca 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda kamu yönetişiminde hesapverebilirlik ilkesine vurgu yapılmakta ve hesapverebilirlik türleri ayrıntılandırılarak yasal temele dayandırılmaktadır. Bu noktada denetim ilkeleri arasında hesapverebilirlik kavramının yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu eksikliğin rehberi hazırlayanların alanyazın hakimiyetinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atıfsızlık kodu d*enetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı* kategorisinin bir diğer kodudur. Bu kod oluşturulurken rehberin bilimsel çalışmalarla desteklenip desteklenmediği üzerinde durulmuştur. Rehberin genelinde alanyazına herhangi bir atıf yapılmamıştır. Bu koda ilişkin rehberin *Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Sonuçları* bölümünde *Sorunlar* ve *Çözüm Önerileri* başlıkları örnek verilebilir. Bu başlıklar altında *"Sorunlar tespit edilirken; mevzuat, üst politika belgeleri (Kalkınma Planı, Hükümet Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı) ile okul/kurumun stratejik planında eğitim ile ilgili ortaya konulmuş amaç ve hedefler göz önünde bulundurulur."* ve *"gerçekçi ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir"* ifadeleri yer almaktadır. Bu bölümde bilimsel çalışmalardan da yararlanılabileceği vurgulanabilir. Etkili bir denetim için bilginin temel alınması önem taşımaktadır (Hoy ve Miskel, 1978). Bu bağlamda eğitbilimcilerin pratiğin teorilerini hazırladıklarında ve bu birikim yasal belgelere yansıtıldığında eğitim bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Rehberin yasal bir belge olduğu düşünüldüğünde denetimin daha etkili yapılabilmesinin bilimsel çalışmalara dayandırılarak sağlanacağı düşünülmektedir.

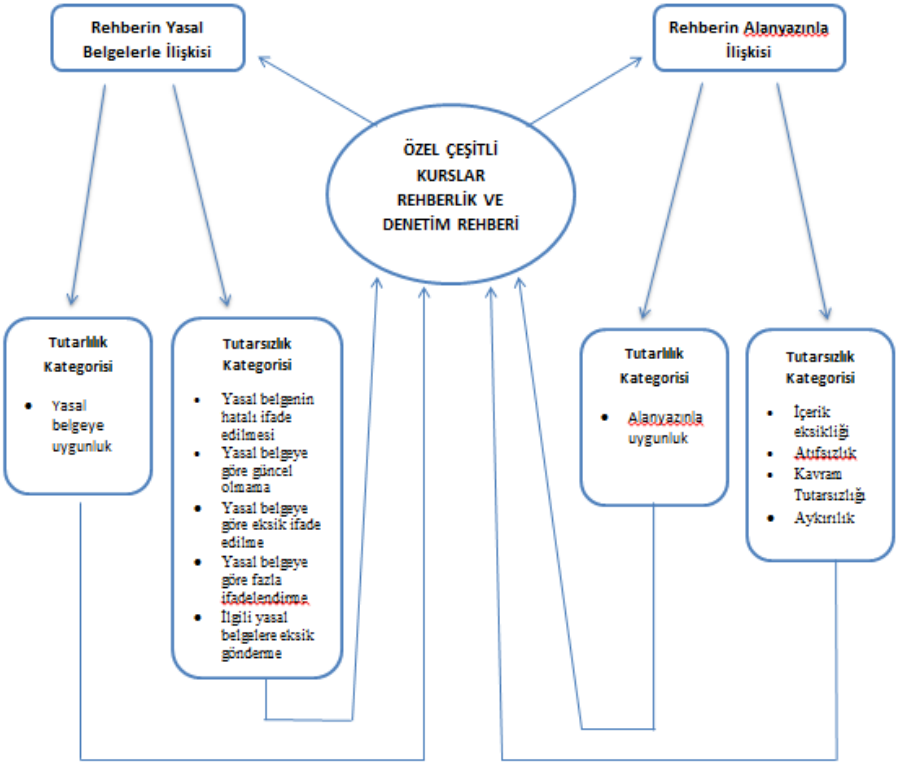
Kavram tutarsızlığı kodu rehberde ele alınan bazı kavramların birbirini kapsadığı ya da alanyazında aynı anlamda kullanıldığı durumları ifade etmektedir. Bu kodu oluşturan bulgulardan birisi "denetim" ve "rehberlik" kavramlarının alanyazındaki kullanımlarına yöneliktir. Denetim kavramı içerisinde rehberliği de barındırmaktadır. Bir diğer kavram tutarsızlığı bulgusu da "açıklık" ve "şeffaflık" kavramlarına yöneliktir. Alanyazında saydamlık anlamında kullanılan "şeffaflık" ve "açıklık" aynı kavramı karşılamakta, yeniliğe açıklık ise bir başka anlamı ifade etmektedir. Rehberde yer alan bu kavramların kullanım karmaşasının rehberi hazırlayanların alanyazın hâkimiyetinin zayıf olmasından ve bilimsel çalışmalardan yeterince yararlanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aykırılık kodu alanyazınla çelişkili bölümlere yönelik oluşturulmuştur. Bu kodu oluşturan bulguya örnek olarak rehberde yer alan denetim aşamaları verilebilir. Rehberde aşamalar bulgulara ulaşma, bulguların paylaşılması ve değerlendirme toplantısı şeklinde ifade edilmektedir. Alanyazında ise denetim aşamaları modellere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin kliniksel denetim gözlem öncesi görüşme, gözlem yapma, analiz, gözlem sonrası görüşme ve değerlendirme aşamalarından oluşurken gelişimsel denetimde uygun davranışın seçilmesi, seçilen davranışın uygulanması ve gelişimin sağlanması aşamaları yer almaktadır (Aydın, 2005; Taymaz, 2013). Rehberdeki denetim aşamalarının alanyazın temelinde ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda rehber hazırlama sürecinde mevzuat çerçevesinde

kalındığını, alanyazında etkili denetim için ortaya konulan çalışmalarla çelişkili bir durum olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ile bu bağlamda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Şekil 2'de araştırmanın sonuçları kategoriler ve kodlar bağlamında gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma sonuçlarının özeti

Şekil 2'de görüldüğü üzere Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberi yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda rehberin yasal belgelerle tutarlılığının, tutarsızlığına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak buna karşın kullanıcı dostu bir rehber olabilmesi için bu sayının yetersiz olduğu ve tutarsızlık gösteren çok sayıda maddenin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca tutarlılık gösteren bölümlerin zaman içinde diğer maddelerde olduğu gibi zaman aşımına uğrayabileceği düşünülmektedir.

Tutarsızlık kategorisinde en çok *ilgili yasal belgelere eksik gönderme* koduna rastlanmıştır. Maddelerle ilişkili yasal belgelerin rehberde yer almamasının rehberi hazırlayanların güncel mevzuata ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda müfettişlere rehber hazırlama sürecinde denetim sırasında kullanılabilecek mevzuata ilişkin seminerler verilebilir.

Tutarsızlık kategorisini oluşturan kodlar arasında *yasal belgeye eksik ifade edilme, fazla ifadelendirme* ve *hatalı ifadelendirme* kodları yer almaktadır. Bu bulgular rehberde yer alan maddelerin gönderme yapılan yasal belgelerdeki metinlerle tutarsız olduğunu göstermektedir. Rehberi kullanan müfettişlerin kendi alanlarında yetkin olduğu varsayımına dayanılarak maddelerde ayrıntılara yer verilmemiş olabilir. Ancak rehberlerin ortaya çıkış amacı uygulamadaki standardı sağlamak olduğu düşünüldüğünde ve kullanıcıların zaman zaman müfettişlerin yanı sıra okul yöneticilerinin de olabileceği varsayımında hareketle içeriğin

hazırlanma sürecinde hasas davranılması gerektiği düşünülmektedir Bu bağlamda içerik ile ilgili hangi mevzuatların ve hangi maddelerin hangi kısımlarının rehberde yer alacağı üzerine derin araştırmalar yapılması; bunun için kurullar kurulması ve bu kurullarda eğitim denetiminin yanı sıra hukuk, maliye gibi alan uzmanlarının da yer alması önerilebilir. Ayrıca metinlerin Türkçe yazım ve anlatım kurallarına uygunlu da bir dil uzmanı tarafından da kontrol edilebilir.

Yasal belgeye göre güncel olmama kodu da tutarsızlık kategorinde yer almaktadır. Rehber yasal belgeler temelinde incelendiğinde bazı maddelerin güncel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehberin güncelliğinin sağlanması kullanıcı dostu olmasını da sağlayacaktır. Mevzuatta sık sık değişiklikler yapılması kullanıcıların da takibini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dijital çağın olanaklarından yararlanılması önerilmektedir. Örneğin yasal dayanakların rehberdeki ilgili bölüme çevirim içi linkinin verilmesi, değişimini takip eden bir yazılım oluşturulması ve yasal belgelerdeki değişimi belirli aralıklarla takip eden bir çalışma grubu oluşturulması rehberin güncel tutulmasını sağlayabilir.

Rehberin alanyazınla ilişkisi incelendiğinde içerik eksikliği, atıfsızlık, alanyazınla kavram tutarsızlığı ve aykırılık durumlarıyla karşılaşılmıştır. Bilimsel çalışmaların uygulama ile, uygulamanın bilimsel çalışmalarla ilişkilendirilmesi yapılan çalışmaların ve denetimin niteliğini artıracağı düşünülmektedir. Bilimsel çalışmaların her alanda olduğu gibi özellikle de eğitim denetiminde temel alınması toplumun gelişimine katkı sunacaktır. Ayrıca akademi ile MEB'in iş birliğinin geliştirilmesiyle denetim sisteminin daha etkili bir noktaya taşınacağı düşünülmektedir. Bu etkileşim çift yönlü olarak bilimsel çalışmaların çeşitliliğine de katkı sağlayabilir. Bu bağlamda bilimsel çalışmalardaki sonuç ve öneriler temelinde denetim sürecinde yaşanabilecek sorunlar senaryolaştırılarak örnek olay şeklinde rehberin çözüm önerileri bölümünde değerlendirilebilir. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranarak rehberle ilgili araştırmalardan oluşan bir bölüm rehbere eklenebilir. Rehber revize edilirken güncel denetim araştırmalarından yararlanılarak rehberde bu araştırmalara atıflarda bulunulabilir. Eğitim yönetimi ve denetimi üzerine çalışan akademisyenler revizyon sürecine dahil edilebilir. Müfettişlerin eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir. Denetim sürecine ilişkin güncel araştırmalar ve konular için alan uzmanı kişilerin hizmet içi eğitim vermeleri sağlanabilir.

Çalışmanın sonuçları bağlamında araştırmacılara da müfettişlerin rehberlerin kullanımında karşılaştıkları sorunlar ve önerileri üzerine çalışmaları, mevzuatın denetim ile ilişkisini incelemeleri, farklı denetim rehberlerini inceleyerek karşılaştırma yapmaları, rehberin hem biçimsel hem de içerik olarak geliştirilmesi için derinlemesine bir araştırma yapmaları, rehberin farklı bölgelerdeki kullanımında karşılaşılan durumları ele almaları, özel ve çeşitli kurslara yönelik çalışmalar yaparak rehberin geliştirilmesine yönelik araştırma yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Aydın, İ.(2003).*Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara:Pegem A Yayınları.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi (6. Baskı). *Ankara: Gazi Kitabevi*.

Akçay Güngör, A. (2020). Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Başar, H. (2000). *Eğitimde çağdaş denetim yaklaşımları.* Eğitim denetçisi. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Bozak, A.; Seraslan, D.; Çakır, E. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Akademik Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online, 16(2),* 453-468.

Bozkurt, E.; Karabıyık, İ. (2003). *Türk milli eğitiminde denetim sistemi sorunları ve çözüm önerileri: Türk milli eğitim teftiş sisteminde yapılanma sorunu*. Ankara: Temsen Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem A Yayınları, 9.Baskı.

Bursalıoğlu, Z. (1979*). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.

Bülbül, T. (2018). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları.* Editörler: Kamile Demir, Kürşad Yılmaz. Ankara: Pegem A Yayınları.

Creswell, W. J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10),* 73-78.

Göker, S.; Gündüz, Y. (2017). Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1), 83-93.

Hoy, W.; Miskel, G. C. (1978). *Educational Administration, Theory, Research, and Practice,* New York: Random House.

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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Konan, N.; Bozanoğlu, B.; Çetin, R. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7 (4)* , 1449-1474.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 24.05.2014 tarih 29009 sayı. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Resmi Gazete, 20.08.2017 tarih 30160 sayı. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Denetim Rehberi Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Özmen, F.; Şahin, Ş. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Soruşturma Görevi Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 92-109.

Taymaz, H. (2013). Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (2015). *Teftiş İlkeler Kavramlar Yöntemler*. Ankara. Pegem Akademi.

Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi. http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Toprakçı, E.(2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Yayınları.

Toprakçı, E., Beytekin, O., F., Doğan, M. (2018). Yargıtayın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. *Turkish Studies, 13(19),*1781-1795.

Toprakçı, E., Oflaz, G., Dağdeviren, İ.,Türe, E. (2010). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği. *Bilim ve Ütopya*, 45-56.

Toprakçı, E.; Çakırer, I.; Bilbay, A.; Bagcivan, E.; Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 5*(1), 14-23.

Toprakçı, E.; Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi. E- *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11(1),* s.20-40.

Toprakçı, E, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Investigation of the Various Special Courses Supervisory Guideline Based on Legal Documents and Literature

Phd. Özden Ölmez Ceylan
Ministiry of National Education-Türkiye
olmezozden@gmail.com

Hüseyin Yaldız
Ministiry of National Education-Türkiye
huseyinyaldiz@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the Various Special Courses Supervisory Guideline published by the Ministry of Education Inspection Board on the basis of legal documents and literature and to develop suggestions. The guide was subjected to document analysis according to the qualitative research method. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was concluded that the guide is generally consistent with the legal documents. However, the results of lack of content according to the items cited in line with the analysis, not being up-to-date according to legal documents, and excessive and erroneous statements according to the legal basis were found. Although the relationship between the guide and the literature has consistency in general, it has been concluded that there are concepts used inconsistently with the literature, there are no references to scientific studies and that the lack of use of some concepts causes a lack of content and there are uses contrary to the literature. In this context, giving seminars for the preparation of the guide to inspectors, adding online links to the guide to keep it up-to-date and creating software to keep it up-to-date, and adding the results of the research in the literature to the guide are some of the suggestions.

Keywords: Educational supervision, supervisory guide, special and various courses

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 53-67

DOI: 10.19160/ijer.831880

Received: 26.11.2020
Accepted: 08.02.2021

Suggested Citation:

Ölmez Ceylan, Ö. &. Yaldız, H. (2021). The Investigation of the Various Special Courses Supervisory Guideline Based on Legal Documents and Literature. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 53-67, DOI: 10.19160/ijer.831880

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The supervision system is important in terms of increasing the quality of institutions and contributing to the development of society. In other words, it is a mechanism that supports an institution concerning quality and quantity to develop in line with the targets. For this reason, supervision is of vital importance in terms of taking necessary measures for problematic areas and increasing efficiency (Taymaz, 2015). Understanding to what extent organizations can reach their goals and their efficiency can be achieved by evaluating the input, processing process and outputs in a planned and continuous manner (Aydın, 2014). The healthy execution of this process explains the role of supervision in its process of becoming social benefit. The purpose of the supervision can be expressed as determining the required standards and revealing the compatibility with the existing situation (Toprakçı & Taş, 2020). It is also important that the supervision can be carried out effectively in line with this purpose.

The Ministry of National Education Inspection Board prepared Guidance and Inspection guides to implement an effective supervision system (MEB, 2014). The guide for the Various Special Courses discussed in the study is one of them. In the introduction part of the guide, as in the other guides, the purpose, scope, basis and definitions are included. Then, supervision principles, planning and execution stages of the supervision process, and reporting standards are included. In the articles, references are made to the legal documents to which the explanations are related. At this point, the expectation arises that the legal documents associated with the articles in the guide will guide the person who will conduct the supervision in an accurate, detailed and up-to-date manner. Considering that the functioning of educational institutions is based on legal principles (Toprakçı, Beytekin, & Doğan, 2018), the consistency of the guide with the legal documents referred to is also important. In addition to being consistent with legal documents, it is considered that it is important to base the guidelines on a scientific basis. Toprakci et al. (2010), on the other hand, emphasized that educational science can only be mentioned when educational practice is based on theory and the synthesis of theory and practice reflected in legal documents. At this point, the association of guides with the literature can be considered among the features that the guide should have. However, no research has been found on the quality and supervision of Various Special Courses. In this research, it was aimed to examine the Special Various Courses Guidance and Inspection Guide on the basis of legal documents and literature. In this context, it is expected that the research will contribute to the supervision literature and will shed light on the future applications and researches with the positive and negative points determined in the research.

Method: In the research, the document analysis technique was used based on the qualitative research method. In 2016, The Ministry of National Education Inspection Board published 16 guides prepared for the supervision of various institutions. The study document is the Various Special Courses Supervisory Guide, which is among the published guides. The guide as a public document has been seen appropriate for document review and has been analyzed according to the phases of document review. Themes, categories and codes were created through content analysis. The first theme discusses the relationship of the supervision guide with legal documents. In this theme, the consistency between the explanations in the guide and the laws, regulations, directives, circulars and other documents are examined. As the second theme, the relationship of the supervision guide with the literary documents is discussed. The consistency of the guide with the literature was examined. In order to ensure the validity of the study, colleague confirmation was made first. For this purpose, researchers who examined the guides of the Ministry of National Education Inspection Board for different institutions met regularly. Meetings were held on the internet every week on the specified day and time via live meeting

tools and these meetings were recorded so that they can be watched again. In these meetings, discussions were held on primarily how the guides could be examined. Disagreements were discussed and meetings continued until consensus was reached. In order to get expert opinion, a competent academic who has publications in the field of supervision and an education inspector participated in these meetings. These experts provided feedback during the meetings. In order to ensure validity and reliability, attention has been paid to analyzing the evaluated guidelines based on consensus and making detailed explanations. In addition, in order to increase external reliability, the raw data of the research were kept in order to be shared on request or to be compared in another study.

Findings: As a result of the analysis, it was concluded that the guide is generally consistent with the legal documents. However, it was determined that there is a lack of content according to the legal articles referred to in line with the analysis. It was concluded that some of the legal documents referred to in the guide are not up to date. It was observed that there were excessive and erroneous statements according to the legal basis. As for the relationship between the guide and the literature, it is seen that the guide is generally consistent. Nevertheless, it has been concluded that there are concepts used inconsistently with the literature. It has been determined that there is no reference to scientific studies. In addition, it has been observed that some concepts in the literature were not used and this situation caused a lack of content. In addition to all these, it was concluded that there were contradictory expressions with the literature.

Suggestions: Seminars for the preparation of the guide can be given to supervisors. Online links can be added to the guide to keep it up-to-date. A special software can be written for the guide to keep it up-to-date. Scientific research results can be added to the guide scripted specifically to the experienced problems. Supervisors may be encouraged to obtain a master's degree in educational management and supervision. Researchers may be advised to make comparisons with international practices. By examining the supervision reports, it can be examined whether the guide has achieved its purpose. By making interviews with the inspectors who use the guide, their experiences during the process of supervision can be a research subject.

Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri

Doç.Dr. Serkan Ünsal
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Türkiye
serkan-unsal09@hotmail.com

Hasan İğde (Yüksek Lisans)
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Türkiye
hasanigde46@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı, yılın öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaları, motivasyon unsurlarını, kişisel ve mesleki özelliklerini, yılın öğretmeni seçilmelerinin mesleki ve sosyal hayatlarına yansımalarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, Anadolu'nun bir ilinde yılın öğretmeni olarak seçilen sekiz öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak yılın öğretmeni seçilme alınmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada, yılın öğretmenlerinin toplumsal sorunlara duyarlı olma, empâti yapabilme, samimiyete önem verme, çocukları sevme, hoşgörülü olma, meraklı olma gibi kişisel özelliklere sahip olduğu; öğrencinin hayatına dokunma, fedâkar olma, mesleğini sevme, öğrenciye okul dışı zaman ayırma, dersi sevdirme, liderlik yapma, mesleki özerklik, mesleki gelişimine önem verme gibi mesleki özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, yılın öğretmenlerinin akademik, sosyal, kültürel ve sportif birçok faaliyet yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords: *Öğretmen, Öğretmenlik mesleği, Öğretmenin etkisi, Yılın öğretmeni*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 68-88

DOI: 10.19160/ijer.818654

Gönderim : 30.10.2020
Kabul : 16.01.2021

Önerilen Atıf

Ünsal, S., & İğde, H. (2021). Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 68-88, DOI: 10.19160/ijer.818654

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Öğretmenlerin üstlenmiş olduğu rol ve sorumlulukla dünden bugüne birey ve topluma birçok katkıda bulundukları, bugünden yarına da çok önemli katkılar sunacakları düşünülmektedir. Öğretmenin rolleri kültürlere/toplumlara, zamana ve şartlara göre değişim göstermektedir (Çetin ve Aydın, 2019). Öğretmenler, eğitim sisteminin niteliğini belirlemede, ideal insanı yetiştirmede dinamik ve stratejik değişkendir (Akcan ve Polat, 2016; Bozak, Özdemir ve Seraslan, 2016; Bozbayındır, 2019; Göker ve Gündüz, 2017; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; İlğan ve Ceviz, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Öğretmenler, toplumların aynası (Erzen ve Epçaçan, 2018), kültürün öğrencilere aktarıcısı ve toplumun şekillenmesinin belirleyicisi (Özkan, 2017; Özkan ve Arslantaş, 2013; Ünsal ve Bağçeci, 2016), okulun kalbi, öğrenme-öğretme süreçlerinin de temel aktörüdür (Karadoğan, 2019; Şimşek ve Tuzluca 2015). Öğretmen, bireylerin hayatlarında önemli izler bırakarak onların davranışlarının oluşumunda etkin bir rol oynayan (Cerit, 2008) entelektüel bir yaşamın sahibi, zihinsel bir gücün temsilcisidir (Gönülaçar, 2016).

Öğretmenler, tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Sezer, 2018). Pedagojik açıdan öğretmenler, öğrenciler tarafından gözlenmekte ve rol model alınmaktadır (Akcan ve Polat, 2016). Öğrenciler ise öğretmenlerin söyleminden daha çok davranışlarıyla ilgilenmekte (Gönülaçar, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015), öğretmenin karakterinden, sevgisinden, şefkatinden, ahlaki bağlılığı ve yetkinliğinden derinden etkilenmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Öğretmenlik mesleği, "tüm mesleklerin meslek adamını yetiştirmesi" bakımından diğer mesleklerden daha önemli ve farklı bir nitelik göstermektedir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Ancak henüz tam olarak da meslekleşememiştir (Toprakçı, 2009) Bu açıdan öğretmenler, mesleğinin öneminin farkında olmalı ve meslekten beklenilen rol ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Ancak öğretmenler kendilerinden beklenen rolleri, insan doğası gereği aynı düzeyde yerine getirememektedir (Yıldırım ve Öner, 2016). Bazı öğretmenler, sadece mevzuatta belirtilen görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, bazıları ise mevzuatta belirtilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmenin yansıra yaptığı işlerle ve yerine getirmiş olduğu farklı rollerle meslektaşları arasında öne çıkabilmektedir (Balyer, 2016). Bu öğretmenler için, ideal öğretmen (Başaran ve Baysal, 2016; Çelikten ve Can, 2003; Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı, 2012; Gültekin, 2015; Sarıtaş, 2013; Söylemez, 2018; Ulusoy, 2013), lider öğretmen (Balyer, 2016; Çeküç, 2008), iz bırakan öğretmen (Şimşek ve Tuzluca, 2015), etkili/başarılı öğretmen (Yıldırım ve Öner, 2016), etkili öğretmen (Aldan-Karademir ve Akgül, 2019; Bright, 2011; Özdemir Şerbet, 2012; Özkan ve Arslantaş, 2013; Sakız, 2016; Şahin, 2011), nitelikli öğretmen (Taşkaya, 2012), iyi öğretmen (Aypay, 2011; Işıktaş, 2015), idealist öğretmen (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış, 2019), fark oluşturan öğretmen (Çetin ve Ünsal, 2020) gibi tanımlamalar kullanılmaktadır. Ayrıca MEB'de bu öğretmenler için yılın öğretmeni tanımlamasını kullanmaktadır. Bu tanımlamaya uygun öğretmenler, "24 Kasım Öğretmenler Günü" kutlama ve etkinlikleri kapsamında belirlenmektedir.

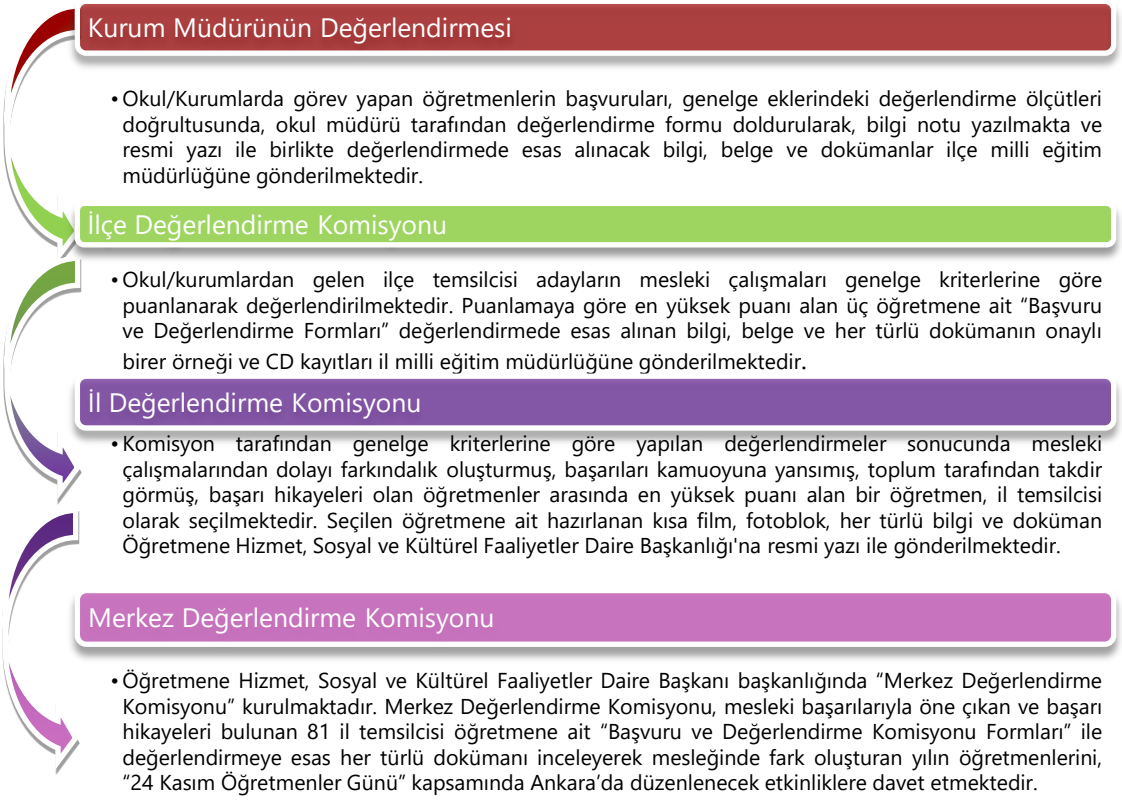
Belirlenme süreci 2019 yılında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) koordinasyonunda, 27/05/2019 tarih ve 2019/8 sayılı 24 Kasım Öğretmenler Günü Kutlama Genelgesi'ne göre belirtilen esas ve usullere göre yapılmaktadır. Süreç sonunda Ankara'da düzenlenen Öğretmenler Günü kutlama ve etkinliklere, belirlenen yılın öğretmenleri davet edilmektedir. Yılın öğretmenlerini belirlemeye yönelik genelge esasları şöyledir;

1. MEB bünyesinde bulunan okul/kurumlarda eğitim-öğretim hizmetlerinde görev yapıyor olmak,
2. Öğretmenlik mesleğinde adaylıkta geçirilen süre dâhil en az 3 yıl hizmeti bulunmak,
3. Aylıktan kesme veya daha üst bir cezayı son 5 yıl içerisinde almamış olmak,
4. Bakanlıkça "*24 Kasım Öğretmenler Günü*" kapsamında düzenlenen etkinliklere il temsilcisi öğretmen olarak son 5 yıl içerisinde katılmamış olmak (ÖYGM, 2019).

Değerlendirmelere esas olan 2019/8 sayılı genelge ekinde bulunan başvuru ve değerlendirme formu, 5 tema olarak boyutlandırılmış ve her tema alt temalara ayrılarak yılın öğretmeni aday değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Genelgede belirtilen değerlendirme temaları;

1. Öğretmenin eğitim-öğretim başarısı, mesleki tutum, değer ve davranışları,
2. Öğrenci gelişimine yönelik yaptıkları çalışmalar,
3. Öğretmenin akademik ve mesleki gelişim çalışmaları,
4. Öğretmenin kamuoyuna yansıyarak takdir görmüş çalışmaları (başarı öyküleri),
5. Temsil yeteneği (iletişim ve rol model olma) şeklindedir.

Belirtilen tema ve ölçütlere göre yapılan değerlendirme aşamalarında, her il temsilcisi öğretmen adayı için okul müdürü, ilçe ve il değerlendirme komisyonları ayrı ayrı puanlama yaparak, toplam puan ortalamasında en yüksek puanı alan öğretmen, il temsilcisi yılın öğretmeni olarak belirlenmektedir. İl temsilcisi yılın öğretmenlerini belirleme aşamaları, Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. *Yılın öğretmenlerini belirleme aşamaları*

MEB tarafından her yıl geliştirilen kriterlere göre yılın öğretmenleri belirlenmekle birlikte alanyazında yılın öğretmenlerini ele alan oldukça az çalışma bulunmaktadır. Eroğlu ve Özbek (2020) çalışmalarında yılın öğretmenlerini mesleki gelişimleri açısından konu edinmiştir. 2012 yılından itibaren her ilde düzenli olarak seçilen yılın öğretmenleri üzerine oldukça sınırlı sayıda çalışma yapılması, araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu çalışmanın belirtilen eksikliği gidermesi adına alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin, her toplumda giderek daha da önemli bir konu haline geldiği (Caena, 2014; Dekker-Groen, Marieke, van der Schaaf ve Stokking, 2013) göz önünde bulundurularak, bu çalışmadan elde edilecek verilerin, nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet öncesinde sorumlu bulunan üniversitelere ve karar alıcılara önemli veri sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek verilerin, mesleğini daha iyi yapma noktasında çaba ve arayış içerisinde olan öğretmenlere de bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bahsedilen önem doğrultusunda araştırmanın amacı, yılın öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerini, yaptıkları çalışmaları, motivasyon unsurlarını, yılın öğretmeni olmanın mesleğe ve sosyal hayata yansımalarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma, olgubilim deseninde yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar olgu, olay ya da davranışın nasıl ve neden ortaya çıktığı ile ilgilenir, bilgiler doğrudan birincil kaynaktan alınır. Nitel araştırmaların amacı, katılımcıları kendi bakış açılarına göre derinlemesine anlamaya çalışarak betimlemeler yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019; s. 253-254). Olgubilim çalışmaları, bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfeder (Creswell, 2020, s.79). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Bu araştırmadaki olgu, "yılın öğretmeni olmak"tır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında, katılımcıların olguyla ilişkili, olguyu yaşayan, olguyu açıklayabilecek, deneyim sahibi birincil kişiler olması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada zengin veri setine ulaşabilmek ve olguyu en iyi açıklayabilmek için amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubu için belirlenen ölçüt, yılın öğretmeni seçilmiş olmaktır. Yılın öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Yılın Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Branş	Okul Türü	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Ortaokul	11-20 Yıl	Yüksek Lisans
Ö2	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	21 Yıl Üzeri	Lisans
Ö3	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	21 Yıl Üzeri	Yüksek Lisans
Ö4	Erkek	Felsefe Öğretmenliği	Lise	11-20 Yıl	Lisans
Ö5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	21 Yıl Üzeri	Lisans
Ö6	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	21 Yıl Üzeri	Yüksek Lisans
Ö7	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	11-20 Yıl	Doktora
Ö8	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	11-20 Yıl	Lisans

Araştırmanın amacına ve ölçütlere uygun olarak araştırmanın çalışma grubunu, Anadolu'nun bir ilinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, 2012-2019 yılları arasında, farklı yıllarda yılın öğretmeni olarak belirlenen sekiz öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlere etik kurallara uymak adına Ö1, Ö2, ..., Ö8 şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda 1 kadın, 7 erkek yılın öğretmeni bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunun çoğunluğu Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (*f*:5) olup, diğerleri Türkçe, felsefe ve sınıf öğretmenidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 6'sı lise, 1'i ortaokul, 1'i ilkokulda görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 4'ü lisans, 3'ü yüksek lisans ve 1'i de doktora mezunudur. Mesleki kıdemleri ise 11-20 yıl arası (*f*:4) ile 21 yıl ve üzeri (*f*:4) olarak değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin gözlemlenen veya gözlemlenemeyen davranışlarının sebebini öğrenmek (Merriam, 2013), deneyimlerini ortaya çıkarmak, olaylardan ne şekilde etkilendiklerini tespit etmek (Patton, 2014), olguyla ilgili bilgi, düşünce ve tutumları belirlemek (Creswell, 2020) için gerçekleştirilmektedir. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Yılın Öğretmenleri Görüşme Formu (YÖGF)" kullanılmıştır. YÖGF hazırlanırken literatür taraması yapılmış (Akçadağ, 2017;

Çetin ve Ünsal 2020; Yıldırım ve Öner 2016) ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi iki uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde hem içerik hem de betimsel analizler yapılmıştır. Betimsel analiz, "Yılın öğretmenlerinin mesleki özellikleri nelerdir?" sorusundan elde edilen verilere yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Betimsel analizde temalar, 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde belirtilen 3 yeterlik alanı, bu yeterlikler altında bulunan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeye göre belirlenmiştir. Diğer araştırma sorularından elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde veriler derinlemesine incelenerek kodlar belirlenir. Birbirleriyle ilişkili kodlar, aynı kavram altında bir araya getirilerek temalar oluşturulur (Berg ve Lune, 2019; Creswell, 2020; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş sonrasında veriler kodlanmış ve ulaşılan kodlardan temalar oluşturulmuştur. Son aşamada, kod ve temalar sistematik olarak sunulmak amacıyla tablolar ya da şekiller oluşturularak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Merriam (2013) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için öncelikle araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için etik kurallara uyulmuştur. Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardan farklı olarak geçerlik ve güvenirlik adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlikle ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, inandırıcılığı artırmaya yönelik, araştırmanın tüm aşaması ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Creswell'e (2020) göre, nitel çalışmalarda ayrıntılı bilgi verilmesi, açıklamaların inandırıcılığı noktasında okurun karar vermesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda araştırmada aktarılabilirliği sağlama adına ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca okurlar için anlaşılır bir dil kullanılmış ve araştırma şekillerle desteklenmiştir. Tutarlılıkta, araştırma verileriyle araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması gerekir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar bu amaçla, araştırma yöntemini ve veri toplama araçlarını hazırlama ve uygulama süreçlerini, verileri nasıl toplayıp analiz ettiklerini, ulaştıkları sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Bunun yanında Creswell'e (2020) göre nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak adına veri setleri, birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak, kodlar arasındaki uyuma bakılması gerekmektedir. Kodlamaların farklı olduğu durumlarda araştırmacılar, kuramsal bilgilerden ve benzer çalışmalardan yararlanarak, kodların ne olacağına birlikte karar vermişlerdir. Bu doğrultuda teyit edilebilirlik adına araştırmanın verileri, bilgisayar ortamında dosyalanarak, istenildiği anda denetlenebilir hale getirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, araştırmanın yanıt aradığı soruların sırasına göre yer almaktadır.

1. Yılın Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Yılın öğretmenlerinin kişisel özellikleri; duyuşsal, sosyal ve bilişsel özellikler olarak alt temalara ayrılmıştır. Yılın öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur. Yılın öğretmenlerinin duyuşsal özellikleri; toplumsal sorunlara duyarlı olma (*f*:5), vatan evlatları yetiştirme arzusu (*f*:5), maneviyata önem verme (*f*:4), samimiyete önem verme (*f*:3), çocukları sevme (*f*:3), hoşgörülü olma (*f*:2), ihtiyaca duyarlı olma (*f*:2), dürüst olma (*f*:1) ve duygusal olma (*f*:1) şeklindedir.

Tablo 2. *Yılın Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Kişisel Özellikleri	*Duyuşsal Özellikleri*	Toplumsal sorunlara duyarlı olma	5	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Vatan evlatları yetiştirme arzusu	5	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Maneviyata önem verme	4	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
		Samimiyete önem verme	3	Ö1, Ö2, Ö5
		Çocukları sevme	3	Ö1, Ö4, Ö7
		Hoşgörülü olma	2	Ö1, Ö4
		İhtiyaca duyarlı olma	2	Ö5, Ö8
		Dürüst olma	1	Ö2
		Duygusal olma	1	Ö7
	Sosyal Özellikleri	İşbirliği yapma	4	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
		Empâti yapma	4	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
		Güçlü iletişim becerilerine sahip olma	3	Ö1, Ö4, Ö8
		Güleryüzlü olma	1	Ö4
		Teşkilatçılık	1	Ö6
	Bilişsel Özellikleri	Problem çözücü olma	3	Ö1, Ö4, Ö5
		Kendi özelliklerinin farkında olma	2	Ö4, Ö5
		Verilen görevi tamamlama	2	Ö4, Ö8
		Öğrenme arzusunda bir merak	2	Ö3, Ö7
		Planlı, programlı olma	1	Ö4
		İyi bir dinleyici olma	1	Ö5
		Çalışkan olma	1	Ö8

Duyuşsal özellikler alt temasında, toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ile ilgili Ö6'nın görüşü; "*Kuru kuruya bir faaliyet değil, toplumumuzdaki bir eksikliği görüp, kalıcı bir şeyle nasıl yapılabilir*?" şeklindedir. Vatan evlatları yetiştirme arzusu ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Vatan evlatları yetiştirebilmenin samimi gayreti*." şeklindedir. Maneviyata önem verme ile ilgili Ö6'nın görüşü; "*Bendeki en büyük etkenlerden birisi, dünyaya geliş amacındaki büyük duyarlılık. Hem bu dünya hem öbür dünya noktasında, bu dünyanın öbür dünyanın tarlası olması noktasında bir duyarlılık*." şeklindedir. Samimiyete önem verme ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Onlara sunduğum derslerde ve eğitim amaçlı konuşmalarımda bütün ifadelerime samimiyetimin rengini kattım*." şeklindedir. Çocukları sevme ile ilgili Ö7'nin görüşü; "*Mesleği sevme, çocuğu sevme, işi sevme bunların hepsi bir araya gelmezse yani o duygular birleşmezse memurluktan öteye geçmez*." şeklindedir. Hoşgörülü olmaları ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Hiçbir öğrenciye düşman değilimdir, asla kötülük beslemem, benim için hepsi değerlidir, kıymetlidir, hata yapar ve düzeltir diye düşünürüm*." şeklindedir. İhtiyaca duyarlı olmaları ile ilgili Ö5'in görüşü; "*Yoksul bir aileden olmam, ihtiyaç olduğunda o ihtiyaca cevap verme hissini bende öne çıkartıyor*." şeklindedir.

Yılın öğretmenlerinin sosyal özellikleri; işbirliği yapma (*f*:4), empâti yapma (*f*:4), güçlü iletişim becerilerine sahip olma (*f*:3), güler yüzlü olma (*f*:1) ve teşkilatçılık (*f*:1) şeklindedir

Sosyal özellikler alt temasında, işbirliğine önem vererek ekip çalışmaları yapmaları ile ilgili Ö6'nın görüşü; "*Arkadaş gruplarıyla, ekip ruhuyla çalışmayı seven birisiyim, arkadaşlarla birlikte, ferdi çalışmanın ötesinde başarıyı getirdiğine inanan birisiyim*." şeklindedir. Empâti yapmaları ile ilgili Ö7'nin görüşü; "*Doğrusu empâti kurmayı çok rahat yapabildiğim için, karşımdaki insanı önce yakınsarım, sonra empâtisini yaparım, daha sonra onunla ilgili duygu geliştiririm*." şeklindedir. Güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Mesleğe başladığım ilk günden itibaren iletişimi kuvvetli biri oldum*." şeklindedir. Teşkilatçılık ile ilgili ise Ö6'nın görüşü; "*Bizim en büyük özelliklerimizden bir tanesi, Türk vatandaşlarının diyelim, teşkilatçılığı. Çeşitli dernek ve vakıf teşkilatlarıyla şehrimizin güzel tarihi yerlerini geziyoruz, spor yapıyoruz, kamplar yapıyoruz, işte ne diyelim birçok sosyal etkinlik, kitap okuma grupları, kitap kritikleri yani sosyal etkinlikler her türlü mesela; ülke temsilciliği, ülke buluşmaları yapıyoruz, ülke yemekleri, ülke milli günleri yapıyoruz şu an böyle.*" şeklindedir.

Yılın öğretmenlerinin bilişsel özellikleri; problem çözücü olma (*f*:3), kendi özelliklerinin farkında olma (*f*:2), verilen görevi tamamlama (*f*:2), öğrenme arzusunda bir merak (*f*:2), planlı, programlı olma (*f*:1), iyi bir dinleyici olma (*f*:1), çalışkan olma şeklindedir.

Bilişsel özellikler alt temasında, problem çözücü ve çözümün parçası olmaları ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Öğrencilerin ... problemlerini çözeceğimize inanmıştık*." şeklindedir. Kendi özelliklerinin farkında olmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Kişi zaten kendini tanımlamalı, tanırsa ancak hayatta başarılı olabileceğini düşünüyorum*." şeklindeyken, kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri ile ilgili Ö8'in görüşü; "*Yarım bırakmak istemiyorum bir işi*." şeklindedir. Öğrenme arzusu ile ilgili Ö7'nin görüşü; "*Kişisel olarak öğrenme açlığımı düşünebilirsiniz, çünkü öğrenmeyi hiç bir zaman bırakmam, her zaman öğrenmeye çalışırım, kendimi asla yeterli görmem, öğrendiklerimi de güncellemeye çalışırım*." şeklindedir. Planlı, programlı olma ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Planlı, programlı yaşarım, hiç bir şeyi çok tesadüfe bırakmam.*" şeklindeyken, iyi bir dinleyici olma ile ilgili Ö5; "*İyi bir dinleyici olmam öğrencilerimde daha fazla etki bırakıyor.*" şeklinde, çalışkan olma ile ilgili ise Ö8; "*Çalışkanım, işimi layıkıyla yapmaya çalışıyorum.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

2. Yılın Öğretmenlerinin Mesleki Özellikleri

Yılın öğretmenlerinin mesleki özellikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler olarak alt temalara ayrılmıştır. Yılın öğretmenlerinin mesleki özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Yılın öğretmenlerinin mesleki bilgi özellikleri, alan hâkimiyeti (*f*:4) şeklindedir. Alanlarına hâkim olmaları ile ilgili Ö5; "Alanıma hâkim olmaya *çalışırım*." şeklindeki ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Yılın öğretmenlerinin mesleki beceri özellikleri; öğrencilerin hayatına dokunarak olumlu izler bırakmaları (*f*:8), bilgiye duygu katarak dersi sevdirmeleri (*f*:6), öğretmen liderler olmaları (*f*:5), mesleki özerkliğe yatkın olmaları (*f*:5), öğrencileri takdir ederek cesaretlendirmeleri (*f*:4), öğrenci merkezli öğretim yapmaları (*f*:4), öğrencilere empâti yaptırmaları (*f*:3), farklı yöntem ve teknik kullanmaları (*f*:2), derslerini işlerken hayatın içerisinden örneklerle güncel bağlantılar kurmaları (*f*:2) şeklindedir.

Mesleki beceri alt temasında, öğrencilerin hayatına dokunarak olumlu izler bırakmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Klasik yöntem ve metotların haricinde çocukların hayatına dokunmaya çalıştım*." şeklindedir. Öğrencilere dersi sevdirmeleri ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Siz kendinizi derse konsantre ederseniz öğrenci de size konsantre oluyor, sesinizin rengini ortaya koyacak olan duyguyu bunlara dahil ederseniz, öğrenci dudaklarınızdan dökülen hiç bir ifadeyi kaçırmak istemez, tabii böyle olunca edebiyat dersi de olduğu için zaman ışıklı bir masalın derinliğinde kaybolurcasına akıp gidiyor*." şeklindedir. Öğretmen liderler olmalarıyla ilgili Ö4'ün görüşü; "*Yönlendirmeyi, yönetmeyi, koordine etmeyi ve planlamayı çok seviyorum*." şeklindedir. Mesleki özerklikle ilgili Ö4'ün görüşü; "*Kendi tarzımı oluşturmaya çalıştım*." şeklindedir. Öğrencileri takdir ederek cesaretlendirmeleri konusunda Ö8'in görüşü; "*Sen bu görevin hakkını verirsin, üstesinden gelirsin diyorum*." şeklindedir. Öğrenci merkezli öğretim yapmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Öğrencinin bulunduğu konuma göre, hazır duruşuna göre, var oluşuna göre.*" şeklindedir. Öğrencilerine empâti yaptırmaları ile ilgili Ö8'in görüşü; "*Empâti kurmayı uygulatırım*." şeklindedir. Farklı yöntem ve teknik kullanmaları konusunda Ö4'ün görüşü; "*Mesleğimde hep böyle farklı metodolojiler geliştirmeye çalıştım. Farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri uyguladım*." şeklindedir. Güncelle bağlantı kurmalarıyla ilgili Ö8'in görüşü; "*Hayatın içerisindeki her kareyi, çocuklara, öğrencilerime onları yaşatmayı, hissettirmeyi amaçladım ben*." şeklindedir.

Yılın öğretmenlerinin mesleki tutum ve değerleri; fedakârlık yapmaları (*f*:7), öğretmenlik meslek sevgisine sahip olmaları (*f*:6), öğrenciye samimiyet göstermeleri (*f*:6), öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı güven duygusunu tesis etmeleri (*f*:6), öğrencilerine okul dışında da zaman ayırmaları (*f*:6), mesleki gelişimlerine önem vermeleri (*f*:5), mezun ettikleri öğrencilerle iletişim kurmaları (*f*:5), velileriyle işbirliği yapmaları (*f*:4), öz değerlendirme yapabilmeleri (*f*:3), tüm öğrencileri kabul edebilmeleri (*f*:3), öğretmenlik mesleğini kutsal görmeleri (*f*:3), öğrencilerin gelişim ve öğrenmesini takip etmeleri (*f*:3), üsluba dikkat etmeleri (*f*:2) mesleği isteyerek seçmeleri (*f*:2), rol model olmaları (*f*:2), rehberlik yapmaları (*f*:2), değerler eğitimini önemsemeleri (*f*:2), hoşgörülü olmaları (*f*:1), mesleki sorumluluk duymaları (*f*:1), şefkatli olmaları (*f*:1), çocuğun hayal dünyasına girebilmeleri (*f*:1) şeklindedir.

Tablo 3. *Yılın Öğretmenlerinin Mesleki Özellikleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	*f*	Katılımcılar	Gösterge
Mesleki Özellikleri	*Mesleki Bilgi*	Alan hâkimiyeti	4	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7	A.2.1.
	Mesleki Beceri Mesleki Tutum ve Değerler	Öğrencinin hayatına dokunma	8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	B3.4.
		Dersi sevdirme	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	B3.3.
		Liderlik	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	B3.12.
		Mesleki özerklik	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	B1.3.
		Öğrencileri takdir etme	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8	B4.4.
		Öğrenci merkezli öğretim	4	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	B3.3
		Öğrenciye empâti yaptırma	3	Ö4, Ö7, Ö8	B3.1.
		Farklı yöntem ve teknik	2	Ö4, Ö7	B1.3.
		Güncelle bağlantı kurma	2	Ö4, Ö8	B3.4
	Mesleki Tutum ve Değerler	Fedakârlık yapma	7	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8	C2.1.
		Meslek sevgisi	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	C4.1.
		Öğrenciye samimiyet gösterme	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	C2.1.
		Karşılıklı güven duyma	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	C2.2.
		Öğrenciye okul dışı zaman	6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	C2.3.
		Mesleki gelişime önem verme	5	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	C4.3.
		Mezun öğrencilerle iletişim	5	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	C2.1.
		Velilerle işbirliği yapma	4	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8	C3.5.
		Öz değerlendirme yapabilme	3	Ö1, Ö4, Ö5	C4.2.
		Tüm öğrencileri kabul edebilme	3	Ö1, Ö5, Ö7	C2.1.
		Mesleği kutsal görme	3	Ö2, Ö4, Ö6	C4.6.
		Öğrenci gelişimini takip etme	3	Ö3, Ö5, Ö7	C2.3.
		Üsluba dikkat etme	2	Ö2, Ö3	C3.1.
		Mesleği isteyerek seçme	2	Ö2, Ö4	C4.1.
		Rol model olma	2	Ö3, Ö5	C2.4.
		Rehberlik yapma	2	Ö3, Ö8	C2.3.
		Değerler eğitimini önemseme	2	Ö5, Ö8	C1.3.
		Hoşgörülü olma	1	Ö1	C3.3.
		Mesleki sorumluluk duyma	1	Ö3	C4.6.
		Şefkatli olma	1	Ö8	C2.1.
		Çocuğun hayal dünyasına girme	1	Ö8	C2.3.

Not: *Gösterge: Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde belirtilen gösterge kod numaraları (MEB, 2017).*

Mesleki tutum ve değerler alt temasında, mesleklerinde özveriyle çalışarak fedakârlık yapmaları ile ilgili Ö5'in görüşü; *"Fedakârlık istiyor, eylem kısmı, en zor kısmı burası oluyor."* şeklindeyken, Ö7'nin görüşü; "*Benim öğretmenliğim mesai saatleriyle ya da gün ile sınırlı değil, yılın 365 günü sürekli olarak mesleğimle ilgili bir şeyler yapıyorum*." şeklindedir. Meslek sevgisine sahip olmalarıyla ilgili Ö2'nin görüşü; "*Ben bu mesleğe aşk ölçüsünde bağlı bir adamım*." şeklinde iken, Ö7'nin görüşü; "*Öğretmenliği bir meslek olarak değil, bir hayat sitili olarak görüyorum*." şeklindedir. Öğrenciye samimiyet göstermeleri ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Onlara sunduğum derslerde ve eğitim amaçlı konuşmalarımda bütün ifadelerime samimiyetimin rengini kattım*." şeklindedir. Öğrencileri ile karşılıklı güven duygusunu tesis etmeleri ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Güvenmeleri, inanmaları yani ne desem maddi olarak da desem, manevi olarak da desem*." şeklindedir. Öğrencilerine okul dışında da zaman ayırmaları ile ilgili Ö6'nın görüşü; "*Öğrencilerimizle irtibatlarımız okul dışında da devam ediyor*." şeklindedir. Mesleki gelişimlerine önem vermeleri ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Okumayan araştırmayan bir öğretmen, tekrardan öteye gidemez, bu anlamda öğretmenin de sürekli okuması, araştırması gerekir, ben kendimi mesleki olarak böyle tanımlıyorum*." şeklindedir. Mezun ettikleri öğrencilerle iletişim kurmaları ile ilgili Ö5'in görüşü; "*Benim mezun ettiğim evli öğrencilerim var, hala ararlar görüşürüz*." şeklindedir. Veli işbirliği yapmaları ile ilgili Ö8'in görüşü; "*Velilerimi de katarım, velisiz hiçbir zaman yol almam ben*." şeklindedir. Öz değerlendirme yapabilmeleri ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Öğrencilere mektup yazdırtırım. Neyi doğru yaptım, neyi yanlış yaptım, bu noktada bana tavsiye edeceğiniz ne var*?" şeklindedir. Tüm öğrencileri kabul edebilmeleriyle ilgili Ö1'in görüşü; "*Hiçbir öğrenciye düşman değilimdir, asla kötülük beslemem, benim için hepsi değerlidir*." şeklindedir. Öğretmenlik

mesleğini kutsal görmeleri ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Zira bu meslek peygamberlik mesleğidir, biz öğretmenler bu cennet bahçelerinin bahçıvanlarıyız, biz yürekleri kevser akan gül kokan yetiştiricileriyiz*." şeklindedir. Öğrencilerin gelişim ve öğrenmesini takip etmeleri konusunda Ö7'nin görüşü; "*Gelişimlerini, bir sonraki sınıfa ne durumdalar, nasıllar, bunları gözlemlerim mutlaka*." şeklindedir. Üsluba dikkat etme ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Kurduğunuz cümlelere uygun sözcük seçimi yaparsanız*." şeklindeyken, Ö3'ün görüşü; "*Al değnek dağlarda şarkı söyle diyen şaire kulak verip, elimde tebeşirle şarkılar söylemek istiyordum, sesimin sınırlarına uydum tabii*." şeklindedir. Öğrencilere rol model olmaları ile ilgili Ö5'in görüşü; "*Öğrenci benim hayatımda o doğruyu görmezse, doğruya inanamaz*." şeklindedir. Rehberlik yapmaları ile ilgili Ö3'ün görüşü; "*Yedi yirmi dört rehberlik yapıyorduk*." şeklindedir. Değerler eğitimini önemsemeleri ile ilgili Ö8'in görüşü; "*Sınıfa girdiğimde*[öğrenci] *ayak ayak üstüne atmış, ağzında sakız var, lakaytsa, başta onu düzeltmeye çalışırım*." şeklindeyken, şefkatli olmaları ile ilgili Ö8'in görüşü; "*Öğrencilerime başkasının çocuğu gözüyle değil, kendimden bir parçaymış gibi bakarak ilgiyle, şefkatle o şefkat çok önemlidir, yaklaşmaya çalışıyorum*." şeklindedir.

3. Yılın Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalar

Yılın öğretmenlerinin çalışmaları, akademik, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler olarak temalara ayrılmıştır. Yılın öğretmenlerinin çalışmaları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Yılın Öğretmenlerinin Çalışmaları*

Tema	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Akademik Faaliyet	Ücretsiz kurslar	4	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7
	Eğitim-öğretim yarışmaları	2	Ö3, Ö7
	Tübitak vb. projeler	2	Ö4, Ö7
	Online soru çözümleri	1	Ö4
	Bilimsel makale yazma	1	Ö7
Sosyal Faaliyet	Sosyal sorumluluk projeleri	6	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
	STK işbirliği	3	Ö5, Ö6, Ö7
	Veli ziyaretleri	3	Ö1, Ö7, Ö8
	Geziler	3	Ö3, Ö7, Ö8
	Yabancı uyruklu öğrenci projeleri	1	Ö6
	Toplum hizmeti	1	Ö7
Kültürel Faaliyet	Edebiyat alanında yarışmalar	3	Ö1, Ö2, Ö3
	Kitap okuma kampanyaları	3	Ö1, Ö3, Ö5
	Yazar-öğrenci buluşmaları	3	Ö1, Ö3, Ö8
	Kitap ve dergi yazarlığı	3	Ö2, Ö3, Ö7
	Konferans, sempozyum, söyleşi	1	Ö3
	Resim sergisi açma	1	Ö3
	Şehit ailelerini ziyaret	1	Ö5
	Tiyatro faaliyetleri	1	Ö8
Sportif Faaliyet	Yarışmalara katılım	1	Ö4

Yılın öğretmenlerinin akademik faaliyetleri; ücretsiz kurslar (*f*:4) ve eğitim-öğretim yarışmaları düzenleyerek (*f*:2) Tübitak vb. projelere katılmaları (*f*:2), online soru çözümleri yapmaları (*f*:1) ve bilimsel makale yazmaları (*f*:1) şeklindedir.

Akademik faaliyetler temasında, ücretsiz kurslar düzenlemeleri ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Hafta sonu hiçbir maddi şey düşünmeksizin, ücretsiz kurs başlatmıştık*." şeklindedir. Eğitim öğretim yarışmaları ile ilgili Ö3; "*Bilgi yarışması, üç katılım, bir birincilik, bir ikincilik derecesi, şiir okuma yarışmaları, okul içi ve il geneli*." şeklinde görüş belirtirken. Ö7'nin görüşü; "*2012'de vitamin öğretmenin "Öğretmenler üretiyor" diye bir yarışması vardı video ders anlatım yarışması, ona katıldım, orda da derece yaptık, öngep çalışmasına davet edildik*." şeklindedir. Tübitak vb. projelere başvuru yapmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*O lisenin tarihinde ilk defa başvurulan bir Tübitak projesi finale kaldı, o proje ben ve öğrencilerim tarafından yürütülmüştü. Ardından, olumsuz atasözü ve deyimlerin kadınların sosyal psikolojik ve iş hayatlarındaki etkisini araştıran bir projede başarılı olduk*." şeklindedir. Ö7'nin görüşü; "*Biz köy muhtarıyla beraber "Temiz köyüm temiz beldem" diye Çevre Bakanlığı'nın bir yarışması vardı, hem aileleri bilinçlendirerek,*

bilgilendirecek şekilde, hem çocukları bilinçlendirerek, bilgilendirecek şekilde çalışma yaptık ve ikinci olduk Türkiye'de, ilk çalışmamız buydu, Türkiye'nin en temiz 2. Köyü olarak seçildi. İkincisi … Orman Bölge Müdürlüğü ile görüştüm ben, pil topladık. Onlar her pil için bize bir fidan verdiler. Fidanlar köyün farklı yerlerine dikildi." şeklindedir. Öğrencilere online soru çözümü, yapmaları ile ilgili Ö4'ün görüşü; "*Biz meslek lisesinde çalışırken, Eba altyapısını kullanarak online soru çözümleri vs. bir çalışmamız olmuştu*." şeklindedir.

Yılın öğretmenlerinin sosyal faaliyetleri; sosyal sorumluluk projeleri (*f*:6) ve sivil toplum kuruluşları (STK) ile işbirliği yapmaları (*f*:3), veli ziyaretleri yaparak (*f*:3) geziler düzenlemeleri (*f*:3) şeklindedir.

Sosyal faaliyetler temasında, sosyal sorumluluk projeleri yapmaları ile ilgili Ö3'ün görüşü; "*Okul içerisinde yardım amaçlı … organizasyonları*." STK işbirliği ile ilgili Ö6'nın görüşü; "*Milli eğitimin içerisinde, STK'lar içerisinde katıldığımız birçok proje var*." şeklindedir. Veli ziyaretleri ile ilgili Ö8 görüşünü; "*Öğrenciyi anlamanın en iyi yolunun veli ziyaretleri olduğuna inanıyorum ve yıllardır bunu yapıyorum*." şeklinde belirtmiştir. Geziler düzenlemeleri ile ilgili Ö3'ün görüşü; "*Öğrencileri ve öğretmenleri içine alan Çanakkale-Bursa, İstanbul, Kayseri-Kapadokya-Konya gezilerinin organizasyonu*." şeklindedir.

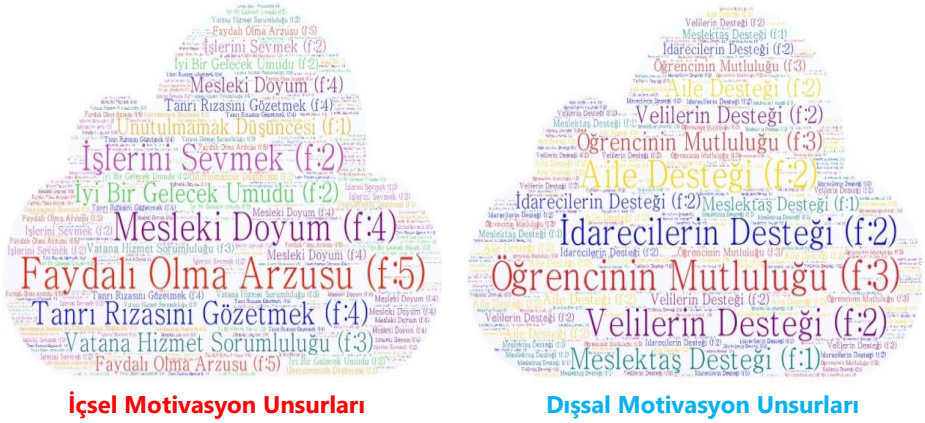
Yılın öğretmenlerinin kültürel faaliyetleri; edebiyat alanında yarışmalara katılım göstermeleri (*f*:3), kitap okuma kampanyaları düzenlemeleri (*f*:3), yazar-öğrenci buluşmaları (*f*:3), kitap ve dergi yazarlığı yaparak bilgi ve değer üretiminde bulunmaları (*f*:3), şehit ailelerini ziyaret (*f*:1) şeklindedir.

Kültürel faaliyetler temasında, edebiyat alanında yarışmalar ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Şiir ve kompozisyon yarışmalarında Türkiye derecemiz, bir tane uluslararası yarışma vardı, onda dünya birinciliği vardı*." şeklindedir. Kitap okuma kampanyaları ile ilgili Ö1 görüşünü; "*Her ay bir kitap okutmak, en önemli şeylerden bir tanesi buydu*." şeklinde belirtirken, yazar öğrenci buluşmaları ile ilgili Ö8 görüşünü; "*Okur, yazar, şair, öğrenci buluşması, birçok yazar ve şairle öğrencileri buluşturduk*." şeklinde belirtmiştir. Kitap ve dergi yazarlığı ile ilgili ise Ö2'nin görüşü; "*Yayınlamış olduğum dokuz eserin içerisinde roman, hikâye, deneme, şiir, mektuplar, biyografik roman türleri var*." şeklindedir. Şehit aile ziyaretleri ile ilgili Ö5'in görüşü; "*Biz şehit ailelerini, eşlerini ve çocuklarını bire bir [öğrencilerle] görüştürdük. Çünkü çocuğun kalbine değinmiş oldum. Yaşattım o duyguyu, hissetti yani temel öğretmenlik hayatım boyunca temel prensibim bilgiyi öğrenmekten ziyade bilgiyi yaşamak önemli, hani ona dokunmalı o bilgi*." şeklindedir.

Yılın öğretmenlerinin sportif faaliyetleri; spor yarışmalarına katılım (*f*:1) şeklindedir. Bununla ilgili Ö4'ün görüşü; "*Yaptığım çalışmalardan badminton antrenörlüğüm içerisinde iki, üç defa il şampiyonluğum oldu, aynı okulda*." şeklindedir.

4. Yılın Öğretmenlerini Motive Eden Faktörler

Yılın öğretmenlerini motive eden faktörler, içsel ve dışsal motivasyon unsurları olarak bulut gösteriminde iki alt temaya ayrılmıştır. Yılın öğretmenlerinin motive unsurları Şekil 2'de sunulmuştur.



İçsel Motivasyon Unsurları **Dışsal Motivasyon Unsurları**

Şekil 2. *Yılın öğretmenlerinin motivasyon unsurları bulut gösterimi*

Yılın öğretmenlerinin içsel motivasyon unsurları; faydalı olma arzusu (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8), Tanrı rızasını gözetmek (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6), mesleki doyum (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8), vatana hizmet sorumluluğu (Ö2, Ö5, Ö6), iyi bir gelecek umudu taşımak (Ö5, Ö8), işlerini sevmek (Ö5, Ö8), unutulmamak düşüncesi (Ö2) şeklindedir.

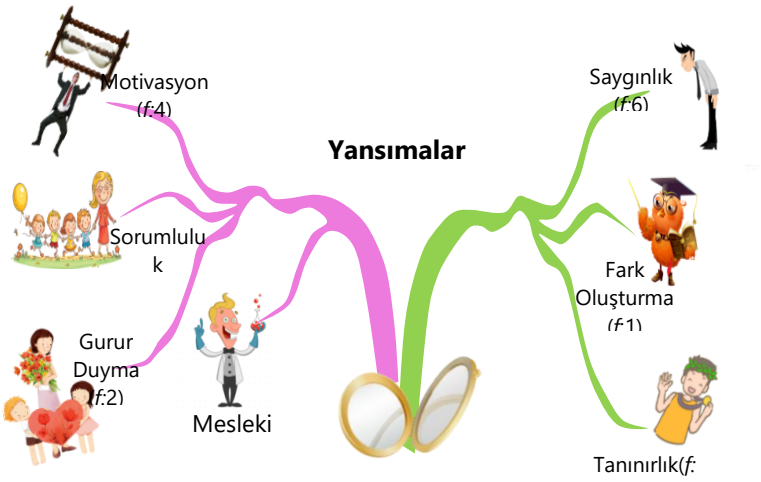
İçsel motivasyon unsurları alt temasında, faydalı olma arzusuyla ile ilgili Ö2'nin görüşü; "*Halka hizmet Hakk'a hizmettir anlayışıyla öğrencilerime, şehrimin insanlarına, ülkemin insanlarına güzellikler adına bir şeyler sunabilme anlayışı beni motive eden en önemli bir etkendir.*" şeklindeyken, Tanrı rızasını elde etmeyle ilgili Ö5'in görüşü ise; "*Herkesin değişik motivasyon unsurları var, bunlardan birincisi inancım en önce, çünkü dünyaya geliş amacımızı gerçekleştirme, Allah'a iyi bir kul olma.*" şeklindedir. Mesleki doyumla ilgili Ö4 görüşünü; "*Yani mesleki doygunluk, tatmin, yaptığınız işi iyi yapmak, kazancınızı helal bir şekilde elde etmenin verdiği huzurla başınızı yastığa koymak, beni en çok motive eden şey.*" şeklinde belirtirken, vatana hizmet etme ile ilgili Ö5 görüşünü; "*Üzerinde yaşadığım topraklara karşı borcum var, vatan toprağına borcum var.*" şeklinde belirtmiştir. İyi bir gelecek umudu ile ilgili Ö8 görüşünü; "*Bir amacım var, yani iyi bir gelecek.*" şeklinde belirtirken, işlerini severek yapmalarıyla ilgili Ö5 görüşünü; "*İşi ne kadar ciddiyetle yapıyorsanız, ne kadar severek yapıyorsanız, ne kadar sevme, yaşatma işini yapıyorsanız o kadar başarılı olursunuz.*" şeklinde belirtmiştir. Unutulmamak düşüncesiyle ilgili görüşünü Ö2; "*Arkamdan dua edenim çok olsun diye, bu şehrin semalarında hoş bir seda olarak kalayım diye hep düşündüm, adımlarımı hep ona göre attım. Unutulmamak, bu da motivasyonumun bir başka yanıdır.*" şeklinde belirtmiştir.

Yılın öğretmenlerinin dışsal motivasyon unsurları; öğrencinin mutluluğu (Ö1, Ö7, Ö8), velilerin desteği (Ö1, Ö7), idarecilerin desteği (Ö1, Ö3), kendi ailelerinin desteği (Ö1, Ö3), meslektaş desteği (Ö3) şeklindedir.

Dışsal motivasyon unsurları alt temasında, öğrencinin mutluluğu ile ilgili Ö7'nin görüşü; "*Çocukları mutlu etmek benim temel motivasyon kaynağım, kesinlikle temel sebep o, zaten öğretmenlikte tutunabilmenin de temel yolu o, yoksa devlet memuru oluyorsunuz öğretmen olmuyorsunuz.*" şeklindedir. Velilerin desteği ile ilgili Ö7'nin görüşü; "*Ailelerin tavırları, tutumları, bize destekleri de bizim için ayrıca motivasyon kaynağı.*" şeklindedir. İdarecilerin desteği ile ilgili Ö3 görüşünü; "*Birlikte çalıştığım idareci arkadaşların bize güveni.*" şeklinde belirtirken, kendi ailelerinin desteği ile ilgili görüşünü Ö1; "*Ailem bu noktada bana destek veriyor.*" şeklinde, meslektaş desteği ile ilgili ise görüşünü Ö3; "*Arkadaşlarımın iş yapma arzusu.*" şeklinde belirtmiştir.

5. Yılın Öğretmeni Olmanın Mesleğe ve Sosyal Hayata Yansımaları

Yılın öğretmeni olmanın yansımaları, mesleğe ve sosyal hayata yansımalar şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Yılın öğretmeni olmanın yansımaları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. *Yılın öğretmeni olmanın mesleğe ve sosyal hayata yansımaları.*

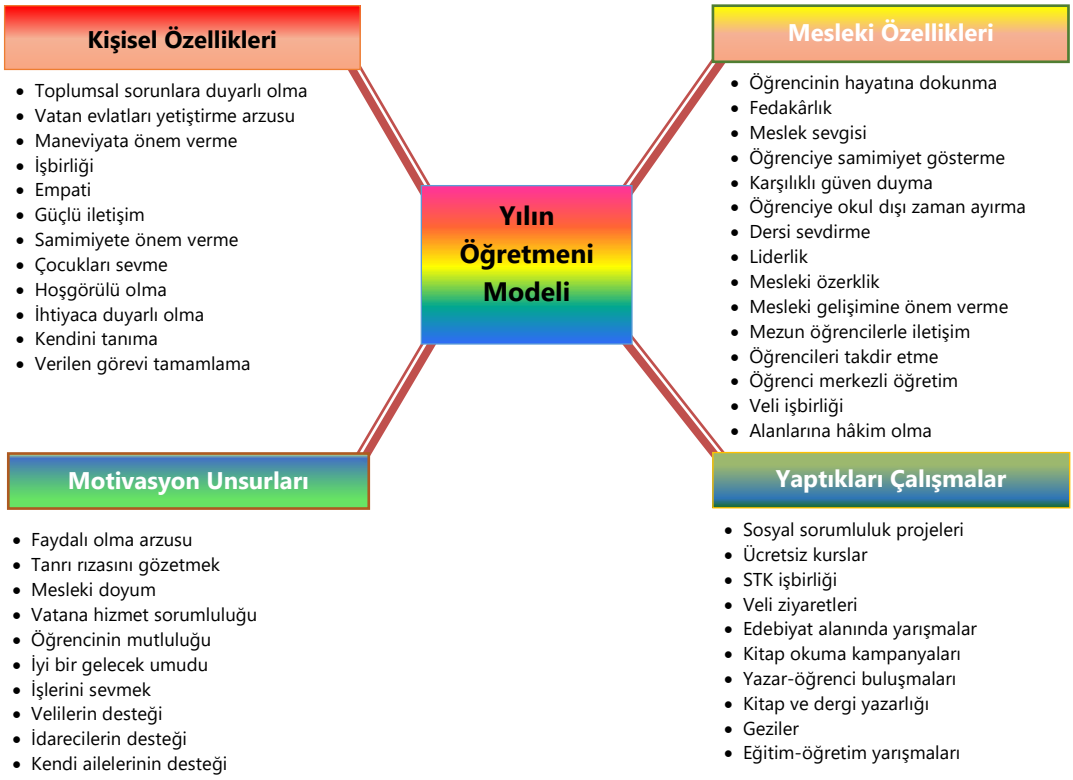
Yılın öğretmeni olmanın yansımaları, mesleğe yansımalar; motivasyonun artması (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7), mesleki sorumluluk (Ö4, Ö6), mesleğiyle daha çok gurur duyma (Ö1, Ö4), mesleki heyecan (Ö7) şeklinde, sosyal hayata yansımalar; saygınlığın artması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8), tanınırlık etkisi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8) ve fark oluşturma (Ö4) şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır.

Mesleğe yansımalarda motivasyonun artması ile ilgili Ö4; "*Bu size çok güç katıyor yani çalışmalarınızda daha da güçlenmenizi sağlıyor.*" biçiminde görüşünü belirtmiştir. Mesleki sorumluluk duygularının güçlenmesiyle ilgili Ö4'ün görüşü; "*Bunun sorumluluğunu taşıyorsunuz, daha dikkatli oluyorsunuz.*" şeklindedir. Mesleğiyle daha çok gurur duymaları ile ilgili Ö1; "*Yaptığım mesleği gururla yapmam ve daha çok sarılmamı sağladı.*" biçiminde görüşünü belirtirken, mesleki heyecan ile ilgili görüşünü Ö7; "*Ben bunu duyduğum gün, öğrendiğim gün, sanki yeniden göreve başlamış gibi hissettim.*" biçiminde ifade etmiştir.

Sosyal hayata yansımalarda saygınlığın artması ile ilgili Ö1'in görüşü; "*Gerçekten saygı duyuyorlar, evet, hocamız mesleğinde çok iyi, o noktada saygı duyuyoruz, bu türden şeyler gerçekten hayatımızı çok olumlu etkiliyor.*" biçimindeyken, Ö2 görüşünü; "*Saygınlığınız çoğalıyor, yılın öğretmeni seçilmiş olmak. Şöyle düşünün derse girip çıkıyorsunuz öğrencilerin size bir bakışı var, sonra yılın öğretmeni olarak aynı sınıfa tekrar girdiğinizde önceki bakışların yerini hayranlık uyandıran bakışlar alıyor.*" biçiminde belirtmiştir. Tanınırlıkla ilgili Ö5'in görüşü; "*Bir köy öğretmeninin benden belki binlerce kat daha fazla çalıştığına inanırım. Ama gözden ıraktır değerlendirilemiyordur her an.*" şeklindeyken, Ö2; "*Her şeyden evvel çok tanınan, çok bilinen, adından sıkça söz edilen, hatırlanan birileri oluyorsunuz.*" biçiminde, fark oluşturma ile ilgili ise Ö4; "*Yılın öğretmeni olarak görüldüğünüz noktada bu, fark yaratmamızı sağlıyor.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

6. Yılın Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Bulgulardan Ortaya Çıkan Model

Yılın öğretmenlerine bütüncül bir bakış açısı sunulması amacıyla bulgulardan ortaya çıkan bir modelleme yapılmıştır. Yılın öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bulgulardan çıkan model Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. *Yılın öğretmenlerinin ortak özellikleri*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin; yaptıkları çalışmaları, motivasyon unsurlarını, kişisel ve mesleki özelliklerini, yılın öğretmeni olmalarının mesleğe ve sosyal hayata yansımalarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin mesleki özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında öğretmenlerin genel anlamda özerkliği kullanmaya istekliliğinin (Çolak ve Altınkurt, 2017) yılın öğretmenlerinde de görülmesinin etkisi olabilir. Türkiye'de öğretmen özerkliğinin oldukça sınırlandırılmasına (Bümen, 2019) rağmen yılın öğretmenlerinin mesleki özerkliğe yatkın olmaları şeklinde sonucun çıkması, yılın öğretmenlerinin özyeterlik algılarının yüksek olmasından, profesyonel özellikler sergileyerek yaptıkları çalışmaların olumlu sonuçlanmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmada yılın öğretmenlerinin kendini tanıma, kendi duygularını yönetebilme, kendini harekete geçirebilme, başkalarının duygularını anlama, ilişkileri yürütebilme, sosyal becerilere sahip olma gibi özellikler göstermesi, bu öğretmenlerin duygusal zekâlarını etkin bir şekilde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bahsedilen bu özellikler, duygusal zekanın bileşenleri olan özbilinç, özdenetim, motivasyon, empati, sosyal beceri kavramları (Goleman, 2011) ile örtüşmektedir. Yılın öğretmenlerinin duygusal zekâlarını kullanmaları, öğretmenler arasında güven ortamının oluşmasına, işbirlikli okul ikliminin yaşanmasına da katkı sağlamış olabilir (İsmayılov, 2019).

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin mesleki özellikleri içerisinde öz değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılın öğretmenlerinin öz değerlendirme yapmaları aynı zamanda iyi öğretmen olma özellikleri de (Kızıltepe, 2002) sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yılın öğretmenlerinin velilerle işbirliği yapmaları, mesleki özellikleri arasında yer almaktadır. Eğitim sistemlerinde önemli bir paydaş olan velilerin, öğretmenlerin yapacağı birçok faaliyette başarılı olabilmeleri adına destekleyici konumda bulunabilmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu, işbirliğine dayalı bir iletişimi kullanmaktan geçmektedir. Bu açıdan yılın öğretmenleri, yaptıkları faaliyetlerde başarılı olabilmeleri için veli desteğine ihtiyaç duymuş ve bu doğrultuda velilerle işbirliğine girmiş olabilirler. Ayrıca velilerle geçekleşen işbirliği, öğrencilere birçok yönden olumlu katkı sağlamaktadır (Aslanargun, 2007). Bu katkılar; öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma, ders başarısını artırma, sorumluluklarını yerine getirme, sınıf aktivitelerine katılma, ödevlerini tamamlama ve olumlu davranışlar geliştirme şeklinde sıralanabilir.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin öğrencilerin hayatına dokunarak olumlu izler bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Koşar'ın (2019) çalışmasında ulaştığı, öğretmen olmanın öncelikle hayata dokunma olduğu ile Çetin ve Ünsal'ın (2020) çalışmalarında ulaştığı, fark oluşturan öğretmenin, öğrencilerin hayatına dokunabilme özelliğine sahip olmaları şeklindeki sonuçları desteklemektedir. Araştırmada, yılın öğretmenlerinin kişisel özelliklerinde bulunan çocukları sevme ile mesleki özelliklerinde bulunan meslek sevgisine sahip olmaları, kişisel ve mesleki özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu doğrultuda yılın öğretmenlerinin çocukları sevmeleri, mesleklerini severek yapmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmada yılın öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine de önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de mesleki gelişimde, engeller bulunmasına (Can, 2019; Yirci, 2017), düzenlenen faaliyetlerin ihtiyacı karşılamaktan uzak (Elçiçek ve Yaşar, 2016), sayısının ve niteliğinin yetersiz olmasına (Çetin ve Sadık, 2020), mevcut uygulanan şekliyle işlevsel olmamasına (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019) karşın yılın öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine önem vererek kendilerini geliştirmeleri, araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur. Bu sonucun çıkması, yılın öğretmenlerinin mesleki gelişimin öneminin farkında olmalarından ve mesleği sevmelerinden (Eroğlu ve Özbek, 2020) kaynaklanmış olabilir.

Yılın öğretmenleri öğrencinin hayatına dokunma, fedakârlık, çocukları sevme, mesleği sevme, öğrenciye samimiyet gösterme, karşılıklı güven duyma, tüm öğrencileri kabul edebilme, öğrencilere okul dışı zaman ayırma gibi kişisel ve mesleki özellikler göstermektedir. Öğretmenlerin göstermiş olduğu bu özellikler, mesleki adanmışlık ile de yakından ilişkilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Yılın öğretmenlerinin liderlik özellikleri sergiledikleri, araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Liderlik, etkili öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Şişman, 2011). Bu açıdan yılın öğretmenlerinin liderlik özelliklerine sahip olmaları, etkili öğretmenlik özelliklerine de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin kişisel özellikleri arasında bulunan güçlü bir iletişime sahip olma, empati yapma ve samimiyete önem verme özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu, Başaran ve Baysal'ın (2016) ideal öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları sonuç desteklemektedir.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin akademik, sosyal, kültürel, sportif birçok alanda ekstra çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları bu çalışmaların okul yönetimi tarafından fark edilmesi, yılın öğretmeni seçilme sürecinin ilk adımları olarak yorumlanabilir. Yapılan faaliyetlerin somut olarak görülmesi ve çıktılarının hemen ölçülmesi, yılın öğretmenlerinin seçilmesinde bir avantaj sağlamış olabilir.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin Tübitak, Ulusal Ajans veya Avrupa Birliği gibi çeşitli kurumlar tarafından ilan edilen destek projelerini takip ettikleri ve bu projelere başvuru yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tatlı'ya (2016) göre tüm öğretmenlerin eğitim alanında ilan edilen proje çağrılarına başvuru yapma imkânları bulunduğu halde, bu konuda yapılan başvurular oldukça yetersiz seviyededir. Yılın öğretmenlerinin eğitim alanında projelere başvuru yapmaları, bu yetersizliği giderme adına olumlu katkılar sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, yılın öğretmenlerinin başarılı çalışmalarında, içsel motivasyon unsurlarının dışsal motivasyon unsurlarından daha güçlü ve daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları (Ekinci, 2017; Ertürk, 2016) bulunmakla birlikte bu sonucu desteklemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Arslantaş, Tösten ve Beştaş-Marakçı, 2018).

Yılın öğretmenleri, motivasyon kaynağı olarak iyi bir gelecek umuduna sahiptirler. Eğitimin, toplumların ve bireylerin yaşamlarını değiştirme gücüne sahip olduğu kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim, toplumları ve bireyleri değişim ve dönüşüme uğratarak onların daha iyiye doğru bir yol bulmasını amaçlar. Bu amaç sayesinde bireyler, yarınlarının daha iyi olmasında eğitimin önemli ve olumlu katkılar sağlayacağını düşünürler. Bu düşüncenin etkileri, yılın öğretmenlerinin iyi bir gelecek umuduna sahip olmalarında kendisini hissettirmiş olabilir. Yılın öğretmenlerinin iyi bir gelecek umuduna sahip olmaları şeklinde araştırmada elde edilen bu sonucu, Başaran ve Baysal'ın (2016) çalışmalarında, ideal öğretmenin kişisel özelikleri arasında gelecek umudu olma şeklinde ulaştıkları sonuç desteklemektedir.

Araştırmada, yılın öğretmeni olmanın, öğretmenlerin saygınlığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının giderek düştüğü (Can, 2019; Demir ve Arı, 2013; TEDMEM, 2014; Yıldız ve Ünlü, 2013), öğretmenler tarafından mesleklerinin hak ettiği saygınlığı yeterince göremediği (Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, 2013) şeklindeki araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonucuyla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, kendi içerisinde bir tutarlılığı da barındırmaktadır. Öğretmenliğin saygınlığını belirleyen faktörler arasında, öğretmenlerin yeterliği ve niteliği sayılmaktadır (Bozbayındır, 2019; Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Ulutaş, 2017). Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleklerinde yeterli ve nitelikli olmaları, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına olumlu yansımalar göstermektedir. Yılın öğretmenleri mesleki özellikleri ve yaptıkları çalışmalar doğrultusunda, öğretmen niteliği ve yeterliği açısından başarılı bulunarak yılın öğretmeni seçilmişlerdir. Doğal olarak yılın öğretmeni olmaları, öğretmenlerin saygınlığını artırmaya katkı sağlamakta, mesleğin saygınlığını artırma da öğretmen niteliğinin ve yeterliğinin önemini tekrar ortaya koyması açısından çarpıcı bir sonuç olmaktadır. Buna göre yılın öğretmenlerinin "öğretmenliğin meslekleşmesine" (Toprakçı, 2009) katkıda bulunduğu da söylenebilir.

Araştırmada, yılın öğretmeni olmanın saygınlığı artırdığı kadar tanınırlığa da olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılın öğretmeni seçilme sürecinin, okul idaresinden başlayarak ilçe ve il Milli Eğitim Müdürlükleri yönetimindeki karar vericilere doğru resmi

yazışmalar içermesi, ayrıca informel ilişkiler ve iletişim ağının etkisi, yerel ve sosyal medyadaki haberler, yılın öğretmenlerinin tanınırlıklarının artmasını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından bir diğeri, yılın öğretmenlerinin edebiyat alanında yarışmalara katılmaları, kitap, dergi yazarlığı ve tiyatro çalışmaları yapmalarıdır. Bu sonucun çıkması, yılın öğretmenleri içerisinde Edebiyat ve Türkçe branş öğretmenlerinin çoğunlukta olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmadan yılın öğretmenlerinin; kişisel ve mesleki özelliklerinin ideal, etkili, profesyonel ve fark oluşturan öğretmen özellikleri ile benzer olduğu, yaptıkları başarılı çalışmalarının ardında değerlerinden aldıkları güçlü içsel motivasyon unsurlarının etkisinin olduğu, böylece meslektaşları arasında fark oluşturdukları, mesleğin saygınlığının artmasında olumlu katkılarının olduğu, mesleki adanmışlık duygusuna ve belirli bir mesleki deneyime sahip olduğu şeklinde bir sonuç çıkarılabilir.

Öneriler

- Yılın öğretmeni belirleme sürecinde, MEB taşra teşkilatındaki karar vericiler tarafından, ildeki tüm öğretmenleri kapsayıcı şekilde öğretmenler teşvik edilerek, daha fazla öğretmenin değerlendirme sürecine dâhil edilebileceği bir yaklaşım sergilenebilir. Bu şekilde yılın öğretmenlerinin aynı veya benzer branşlardan seçilmeleri de önlenmiş olabilir.
- Yılın öğretmenleri ile ideal öğretmen, fark oluşturan öğretmen, öğretmen liderler gibi diğer öğretmen kavramsallaştırmaları ile benzerlik ve farklılıkları konu edinen çalışmalar yapılabileceği gibi, yılın öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları, bu zorlukları aşma stratejileri, çalışma sistematikleri ve mesleğin imajına etkilerini konu edinen çalışmalar da yapılabilir.
- Bu çalışma Anadolu'nun bir ilinde, farklı yıllarda seçilen yılın öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bulgular, bu bağlamda katılımcılardan toplanan verilerle sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı araştırma modeli ve veri toplama araçları kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akcan, E., & Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(3), 293-320. doi: 10.14527/kuey.2016.012

Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 263-292. doi: 10.23863/kalem.2018.87

Aldan-Karademir, Ç., & Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin "Etkili sosyal bilgiler öğretmeni" algısı: Nitel bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(3), 186-207. doi: 10.18026/cbayarsos.532411

Arslantaş, H. İ.,Tösten, R., & Beştaş-Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 880-895. doi: 10.17860/mersinefd.485161

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119–135.

Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve iyi öğretmen özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online, 10*(2), 620-645.

Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *ElementaryEducation Online*, *15*(2), 391-407. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.81764

Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s.29-44). Ankara: Pegem Akademi. doi: http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.003

Berg, L. B., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (4. Baskı, Çev. H. Aydın). Ankara: Eğitim Yayınevi.

Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 100-113.

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2076-2104. doi: 10.17755/esosder.583274

Bright, N. H. (2011). Fivehabits of highly effective teachers. *School Administrator, 9*(68), 33-35. Erişim adresi: https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=20462

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175-185.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education, 49*(3), 311-331.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G., & Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 405-418. doi: 10.18026/cbayarsos.628634

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (5. baskı, Çev. M. Bütün, ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi

Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 253-267.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Çetin, A., & Aydın, S. (2019). Liselerin pansiyonunda nöbetçi öğretmen olmak: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1797-1825.

Çetin, A., & Sadık, F. (2020). Özel dershanelerden resmi okullara atanan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ve davranışlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 456- 503.

Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*, *10*(2). 35-64. doi: 10.12658/M0331

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Dekker-Groen, A. M., van der Schaaf, M. F., & Stokking, K. M. (2013). A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. *Teachers andTeaching: Theory and Practice, 19*(2), 150-171. doi: 10.1080/13540602.2013.741837

Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları - Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 107-126.

Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *ElementaryEducation Online*, *16*(2), 394-405. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304706

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 12-19.

Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(37), 73-92. doi: http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 1-15.

Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches, 4*(9), 331-345.

Gençtürk, E., Akbaş, Y., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla ideal öğretmenin özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1559-1572.

Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ, EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi, 46*(213), 177-196. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441217

Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. Erişim adresi: https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmen_%C4%B0maj%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme

Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies, 10*(11), 725-756. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8624

Hargreaves, L. (2009). *The status and prestige of teacher sand teaching*. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), International handbook of research on teacher sand teaching 21(1), 217–229. New York: Springer

Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(4), 1012-1034.

Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration, 29*(2), 139-152.

Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4), 119-131.
İlğan, A., & Ceviz, H. (2019). There lation ship between the perception of the society related to teaching profession and teachers' Professional motivation according to teachers view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(2), 285-338. doi: 10.14527/kuey.2019.008.
İsmayılov, Ü. (2019). *Öğretmenlerin duygusal zekâlarının örgütsel güvene etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37*, 191-220. doi: 10.30794/pausbed.536050
Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 9-42. doi: 10.31463/aicusbed.597636
Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U., & Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*(ss. 104-110). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 27*(126), 10-14.
Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi 8*(2), 333-346. doi: 10.7596/taksad.v8i2.2122
Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(1), 270-290. doi: http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925
Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 341-371. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalisticinquiry*. *California: SAGE.*
Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2019). *Genelge* (27.05.2019). Sayı: 2019/8.
Özdemir Şerbet, T. O. (2012). O*kul müdürleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Zeytinburnu-Bakırköy örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Özkan, Y. (2017). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
Özkan, M., & Arslantaş, İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(1), 311-330.
Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *9*(2), 214-244. doi: http://dx.doi.org/10.5578/keg.10451
Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, *3*(1), 18-34.
Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319
Söylemez, R. (2018). *Yüksek lisans düzeyindeki sosyal bilgiler eğitimcilerinin ideal öğretmen algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 239-259.
Şimşek, C., & Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 131-141.
Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı, Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(33), 283-298.
Tatlı, Z. (2016). Proje geliştirme sürecine dair öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 631-656.
TEDMEM, (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Rapor dizisi 3.
Toprakçı, E. (2009) Öğretmenlerin Suç Karnesi- Yargı Kararlı Gazete Haberleri Ölçütünde Karşılaştırmalı Bir Analiz Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi,* Bildiri Kitabı, 14-15

Mayıs 2009 (ss.475-487) Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf

Toprakçı, E., E.Bozpolat ve S.Buldur (2010) Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu *e international journal of educational research* Volume: 1 Issue: 2 Autumn 2010 pp..35 50. Erişim: http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1073000034/1073000025.pdf?

Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 179-192.

Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 324-341.

Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ünsal, S., & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 3905-3926. doi: 10.14687/jhs.v13i3.3908

Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(3), 135-155.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldız, A., & Ünlü, D. (2013). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: "Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere". *III. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *18*(1), 503-522.

Teachers of the Year: Their Studies, Motivation Elements, Personal and Professional Features

Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal
Kahramanmaraş Sütçü İmam University-Turkey
serkan-unsal09@hotmail.com

Hasan İğde (M.A.)
Kahramanmaraş Sütçü İmam University-Turkey
hasanigde46@gmail.com

Abstract

This study aims to identify the studies, motivational factors, personal and professional characteristics of the teachers of the year, and the reflection of their choice as the teacher of the year on their professional and social lives within the framework of their own experiences. Having a qualitative research pattern, this study used a phenomenological design. The working group of the study consisted of eight teachers who were selected as the teacher of the year in a province of TURKEY. These teachers were determined in accordance with the criterion sampling method. The criterion was to be chosen as the teacher of the year. The data were gathered through use of a semi-structured interview form. Content and descriptive analyzes were used during data analysis. In the research, it was found that the teachers of the year had personal characteristics such as being sensitive to social problems, empathy, giving importance to sincerity, loving children, being tolerant and curious; It has been concluded that the student has professional characteristics such as touching her life, being altruistic, loving his / her profession, sparing time outside of school, loving the lesson, leading, professional autonomy, and giving importance to professional development. Also, in the research, it was concluded that the teachers of the year did many academic, social, cultural and sportive activities.

Keywords: *Teacher, Teaching profession Teacher's influence, Teacher of the year*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 68-88

DOI: 10.19160/ijer.818654

Received: 30.10.2020
Accepted: 16.01.2021

Suggested Citation:

Ünsal, S., & İğde, H. (2021). Teachers of the Year: Their Studies, Motivation Elements, Personal and Professional Features, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 68-88, DOI: 10.19160/ijer.818654

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Although the teachers of the year are determined depending the criteria specified each year by the Ministry of National Education, few studies were available in the related literature addressing the teachers of the year. Eroğlu and Özbek (2020) examined the teachers of the year in terms of their professional development. A very limited number of studies have been conducted since 2012 regarding the teachers of the year selected regularly in each province. This was considered as a shortcoming by the researchers and that this study is expected to contribute to the relevant literature. Considering that training qualified teachers has become an increasingly significant issue in each society (Caena, 2014; Dekker-Groen, Marieke, van der Schaaf, & Stokking, 2013), this study will provide important data for the universities responsible for raising qualified teachers and decision makers. In addition, the elicited data will be a guide for teachers who are in an effort and search to make their profession better. In line with the aforementioned significance, this study aims to identify the studies, motivational factors, personal and professional characteristics of the teachers of the year, and the reflection of their choice as the teacher of the year on their professional and social lives within the framework of their own experiences.*

Answers to the following questions were sought;

1. *What are the personal characteristics of theteachers of the year?*
2. *What are the professional characteristics of the teachers of the year?*
3. *What studies did the teachers of the year conduct?*
4. *What are the factors motivating the teachers of the year?*
5. *What are the implications of being a teacher of the year in professional and social life?*
6. *What are the common characteristics of the teachers of the year?*

Method: *Having a qualitative research pattern, this study used a phenomenological design. The phenomenon in this study was to be "the teacher of the year". The study deployed a criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, in order to reach a rich data set and explain the phenomenon in the best way (Büyüköztürk et al., 2019). The criterion determined for the working group was to be the teacher of the year. In accordance with the aim and criteria of the research, theworking group of the research consisted of eight teachers who were determined as the teachers of the year in different years between 2012 and 2019 by Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education. Interview technique was used as a data collection tool. A semi-structured "Teachers of the Year Interview Form (TYIF)" developed by the researchers was used during data collection process. The relevant literature was examined while preparing the form (Akçadağ, 2017; Çetin, & Ünsal, 2020; Yıldırım, & Öner, 2016) and two experts from the Faculty of Education of Kahramanmaraş Sütçü Imam University were consulted.Both content and descriptive analyzes were made during data analysis. Descriptive analysis was conducted on the data obtained from the question of what the professional characteristics of the teachers of the yearare. Content analysis was performed for the data obtained from the other research questions. Merriam (2013) emphasized that the research be carried out in an ethical manner for the purpose of ensuring validity and reliability in qualitative studies. Ethical rules were followed to ensure validity and reliability in the present study.*

Findings: *This study aims to identify the studies, motivational factors, personal and professional characteristics of the teachers of the year, and the reflection of their choice as the teacher of the year on their professional and social lives within the framework of their own experiences.*

The findings revealed that the teachers of the year had professional autonomy. This may be due to the teachers' willingness to use autonomy in general (Çolak, & Altınkurt, 2017). Although teacher autonomy is rather limited in Turkey (Bümen, 2019), the teachers of the year were found to beprone to professional autonomy. This may result from the fact that they had high level of self-efficacy perceptions and that they had positive results from the studies they conducted by exhibiting professional characteristics.

It is among the professional characteristics of the teachers of the year to cooperate with parents. As an important stakeholder in education, parents should have a role in supporting teachers' success in many activities. The way to achieve this is to use collaborative communication. In this regard, teachers of the year may have cooperated with parents in order to receive parents' support in their activities. Besides, parents'cooperation contributes positively to the students in various ways (Aslanargun, 2007). These contributions are; increasing their commitment to the school, enhancing academic achievement, fulfilling their responsibilities, participating in classroom activities, completing homework and developing positive behaviors. The findings also suggested that the teachers of the year attached importance to their professional development. Despite the obstacles (Can, 2019; Yirci, 2017), inadequacies (Çetin ve Sadık, 2020), activities' lack inmeeting the needs (Elçiçek, & Yaşar, 2016), and being non-functional in the current form (Kahyaoğlu, & Karataş, 2019), that the teachers of the year improved themselves by attaching significance to their professional development is a remarkable result of the study. This result may be due to the fact that the teachers of the year were aware of the importance of their professional development and liked the profession (Eroğlu, & Özbek, 2020).

As a result of the study, teachers of the year were identified to have strong communication, establish empathy and take note of sincerity among their personal characteristics. This result was in line with that of the one conducted by Başaran and Baysal (2016) on ideal teachers.

Another result of the study showed that being the teacher of the year increased the prestige of teachers. The research results that teachers' reputation in society is gradually decreasing (Can, 2019; Demir, & Arı, 2013; TEDMEM; 2014; Yıldız, & Ünlü, 2013) and that they do not get enough dignity that their profession deserves (Toprakçı, 2009; Karaman, Acar, Kılıç, Buluş, & Erdoğan, 2013) differ with those of this study. This differentiation has a consistency in itself. The teachers'competency and quality are considered to be the factors that determine the prestige of teaching (Bozbayındır, 2019; Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Ulutaş; 2017). In other words, teachers' competency and quality in their profession have positive reflectionson the dignity of the profession. The teachers were selected as the teachers of the year depending upon their studies and their success in terms of professional characteristics, teacher qualification and competency. Being the teachers of the year is a striking result in terms of the contribution of teachers to increasing the prestige of the profession and revealing the significance of teacher quality and competency in increasing the dignity of the profession.

Suggestions: *During the process of determining the teachers of the year, it may be recommended to adopt an approach in which more teachers can be included in the evaluation process by encouraging them to include all in the province in the sequential evaluations made by decision makers in the provincial organization of the Ministry of National Education. In this way, the selection of the teachers of the year from the same and similar branches may be prevented.*

Studies may be conducted on the similarities and differences of the teachers of the year with other teacher conceptualizations such as the ideal teacher, the teacher making a difference, and the leader teacher; moreover, various studies can also be carried out to analyze the difficulties faced by the teachers of the year, the strategies to overcome these difficulties, the working systematics and the effects on the prestige of the profession. The findings are limited to the data collected from the participants in this regard. Similar studies may be conducted with richer data sets that examine the teachers of the year from different perspectives by using different research models and data collection tools.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Denetim Rehberinin İncelenmesi

Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin
Ege Üniversitesi-Türkiye
beytekin.ferda@gmail.com

Elif Kaynar (Y.L.Öğr)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
elf.kaynar@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberini yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan döküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma dökümanını Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; rehberin gönderme yapmış olduğu Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin güncel olmadığı ve içeriğindeki "Verilecek hizmetin niteliğine göre çeşitli psikolojik ölçme araçlarının bilimsel standartlarına göre uygulanması (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği Md. 30/d)" maddesinin yürürlükten kaldırıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu rehberdeki tutarsızlığın temel nedeni olarak yorumlanabilir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin, güncel olmamakla birlikte alanyazınla çoğunlukla tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında, rehberin içeriğinde etik kavramına ve etik değerlerin uygulanmasına ilişkin hiçbir ifadenin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), Denetim rehberi

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 89-103

DOI: 10.19160/ijer.840891

Gönderim : 14.12.2020
Kabul : 04.03.2021

Önerilen Atıf

Beytekin, O. F. Ve Kaynar, E. (2021). Rehberlik Araştırma Merkezi Denetim Rehberinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 89-103, DOI: 10.19160/ijer.840891

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Denetim, örgütsel eylemlerin, kabul edilen amaçlara yönelik ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Denetim sistemi tüm örgütlerde, örgütün amaçlarından uzaklaşmaması için gerekli görülmektedir (Öztürk, 2009). Bir başka açıdan denetim, işleyiş ile ilgili dönütü, düzeltmeyi ve süreci geliştirme çabalarını temel alan, bir sistemin sağlıklı işleyişinin ve sürekli gelişiminin devamlılığını sağlayan süreci kapsayan eylemdir (Memduhoğlu & Zengin, 2011). Denetimin amacı olması gereken standartların belirlenip var olan durumla arasındaki uygunluğun ortaya konulması olarak ifade edilebilir (Toprakçı ve Taş, 2020).

Denetim, örgütsel amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı biçimde kullanılmasını sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, çalışanların çalışmalarına ve yetişmelerine rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir (Beytekin & Tas, 2017). Denetim, bir ülkenin tüm kurumlarının ihtiyaç duyduğu bir süreçtir. Toplumun tüm eğitsel faaliyetlerini gerçekleştirme amacı güden eğitim kurumlarının da denetime ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç, eğitim denetimi alanını doğurmuştur. Eğitim kurumlarının işleyişinin hukuki esaslara dayanması (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018) denetimlerini zorunlu kılmaktadır. Okullarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin, kontrolsüz olarak sağlıklı biçimde sürdürülmesi mümkün değildir. Eğitim, toplumların kalkınmaları ve ilerlemeleri için önemli olmakla beraber, toplum içerisinde yaşayan bireylerin toplumsal ve bireysel hayata hazırlanabilmeleri ve kişisel gelişimlerini sağlayabilmeleri adına gereklidir. Toplumdaki bireylerin sürekli eğitim almalarına bağlı olarak elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanmaları, yaşadıkları ülkedeki kalkınmayı ve mutluluğu sağlamaktadır (Akyol, Yavuzkurt, & Ulutaş, 2020). Bilgi toplumunda; duyarlı, farkındalığı yüksek ve üretken bireylerin yetişmesi için gerekli olan bilgi ve beceriler sürekli artmaktadır ve böyle bir toplumda geleceğin yetişkinleri olacak çocukların aldığı eğitimin kalitesi oldukça önemlidir (Arslan & Sayın, 2017). Eğitim uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süre içerisindeki çalışmaların yanlış ya da eksik olarak yapılması uzun dönemde büyük kayıplara neden olabilir. Böylesine önemli bir çalışma alanının sürekli olarak denetim ve gözetim altında tutulması gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında, eğitim örgütlerinde denetim sisteminin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin hedeflerinin gerçekleşme derecesini saptama, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için önlem alma ve süreci etkili ve verimli kılma çabalarının tamamıdır (Toprakçı & Güngör, 2014). Eğitim denetimi, denetimin işlevlerini, görevlerini gerçekleştirmek suretiyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Sistem özellikleri açısından denetim; sistemin girdi, işlem ve çıktılarından bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Gökçe, 1994).

Eğitim sisteminin hem girdisi hem de çıktısı olan öğrencinin, farklı özellikleri olabileceği gibi farklı sorunları da olabilmektedir. Bir sistemin en küçük halkasında bir sorun yaşanır ve bu sorun ortadan kaldırılmaz ise mevcut sorun tüm sisteme olumsuz olarak yansımaktadır. Bu sorunları fark edebilmek, tüm bireyleri kazanabilmek ve daha büyük problemleri önleyebilmek adına rehberlik faaliyetleri önem taşımaktadır (Seven & Engin, 2012). Son yıllarda eğitimin denetiminde, insan kaynağından etkili biçimde yararlanılması amacıyla insan kaynaklarına önem verilen rehberliği ön plana alan bir anlayış hakimdir (Sağlam & Aydoğmuş, 2016).

Türkiye'de eğitim denetimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul/kurum denetimi olarak yapılmaktadır. Kurum denetimi, eğitim örgütlerinin yönetimini kapsamaktadır ve kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilebilmesi, engellerin belirlenmesi, bu engellerin çözümleri, kurum içindeki madde ve insan kaynaklarının verimli kullanılmasının sağlanması, eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi, öğrenmenin ve yönetimin etkin olması için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi ve değerlendirilerek geliştirilmesidir (Resmi Gazete, 2017). 20. 08. 2017 tarih ve 30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliğine göre; okullardaki kurum denetimleri maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017). Maarif Müfettişleri Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın bünyesinde, kurumların kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde

yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor haline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek, denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini ve diğer görevlerini yerine getirmekle yükümlüdür (Resmi Gazete, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından, maarif müfettişlerinin görevlerini uygularken esas alacakları yönergeleri içeren denetim rehberleri hazırlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma dökümanı, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberidir. Çalışmada, "RAM"; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ni, "rehber" veya "denetim rehberi" ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberini ifade etmektedir. 31 Ağustos 2020 tarihinde yayınlanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi'ne göre; RAM'lar, il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlardır ve rehberlik ve araştırma merkezleri; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü ve özel eğitim hizmetleri bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Rehberlik kavramı 1950 ile 1960 yılları arasında Türk eğitim sisteminin gündemine girmesine rağmen 24376 sayılı MEB Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği 2001 yılında yayınlanmıştır. 1997 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, eğitim öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmaların yanısıra özel eğitim gerektiren bireyleri de tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar (Halmatov, 2014). Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için yükseköğretim kurumları ile ilişki içerisinde olması gerektiği öne sürülmektedir (Aslan & Bal, 2014).

Bu çalışmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin alanyazın bilgisi temelinde analiz edilerek rehberdeki eksikliklerin belirlenmesi ve bu sayede Türkiye'de eğitim denetimi bilimi alanına ve uygulamalarına katkı sunmaktır. Alanyazın incelendiğinde, denetim rehberleri ile ilgili herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın, alanyazına katkı sunarak bu eksikliği gidereceği, eğitim denetimi alanına denetim rehberleri çerçevesinde katkı sunacağı beklenmektedir. Bu araştırmada, alanyazın ve yasal belgeler çerçevesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin tutarlılığının, uygunluğunun ve güncelliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, dökümanlara ulaşma, dökümanların orjinalliğini kontrol etme, dökümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma olarak beş aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini, anlamlandırılmasını ve sentezlenmesini içermektedir (Özkan, 2019). 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. Rehberlik ve denetim rehberleri de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla kullandığı kamu

belgeleri olarak doküman incelemesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma Dökümanı, Veri Toplanması ve Analizi

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından, çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak maarif müfettişlerinin görevlerini uygularken esas alacakları yönergeleri içeren 16 adet denetim rehberi hazırlanmıştır. Araştırmada çalışma dökümanları olarak kullanılan *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*, *5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu* belgelerine MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı ve Resmi Gazete web sayfalarından erişilmiştir. Yasal belgelere ve alanyazın belgelerine ulaşmak için çevrim içi ortamdan ve kitaplardan yararlanılmıştır. Rehbere, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinin (tkb.meb.gov.tr) "Yayımlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Yasal belgelere ve alanyazına çevirim içi ortam ile araştırmacının sanal ve gerçek kütüphanesinde bulunan kaynaklardan ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sınırlığını, denetim rehberinin incelemesinin ulaşılan belgeler eşliğinde yapılması oluşturmaktadır. Ulaşılan belgelerin orjinalliği uzman görüşleri ve çevrim içi olanaklar ile teyit edilmiştir. Denetim rehberi ve rehberde yer verilen tüm mevzuat detaylı olarak incelenerek dökümanlar analiz edilmiştir.

Döküman incelemesi sonucunda ulaşılan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, bir dizi işlem sonucu, dökümanın içeriğinden ulaşılan geçerli yorumların ortaya konulmasıdır ve bu yorumlar mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Weber, 1990). Çalışmada, veriler ilişkilendirilerek kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Tablo 1'de; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin yasal belgeler ile alanyazın temelindeki analizi sonucu belirlenen kod, kategori ve temalara ilişkin örnek ifadeler görülmektedir.

Tablo1'de, denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın ile olan ilişkisi temalar olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde *tutarlılık ve tutarsızlık* kategoriler olarak tespit edilmiş ve son olarak ayrı ayrı olmak üzere *"Yasal dayanağa göre uygunluk"*, *"Yasal dayanağa göre güncel olmama"*, *"Yasal dayanak belirsizliği"*, *"İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme"*, *"Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama"*, *"Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme"*, *"Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi"*, *"Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme"*, *"Uygunluk"*, *"İçerik eksikliği"*, *"Atıfsızlık"*, *"Kavram tutarsızlığı"* ve *"Aykırılık" ise* kodlar olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmaktadır. Bunun için uzman görüşü ve meslektaş teyidi gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Meslektaş teyidi elde edilen verilerin karşılaştırılarak uyuşumun ortaya konmasına yönelikken uzman incelemesi, araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü ifade etmektedir (Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için öncelikle meslektaş teyidine gidilmiştir. Bu amaçla MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik rehberlik ve denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla bir araya gelmiştir. İnternet ortamında her hafta belirlenen gün ve saatte canlı toplantı araçları üzerinden toplantılar düzenlenmiş ve tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda öncelikle rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacılar inceleyecekleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak temaları ve alt temaları oluşturmuştur. Oluşturulan temalar ve alt temalar karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler üzerinde durulmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar tartışılmış ve fikir birliğine ulaşılıncaya dek toplantılar sürdürülmüştür. Bu toplantılarda uzman görüşü alınması amacıyla denetim alanında yayınları olan alanında yetkin bir akademisyen ile bir maarif müfettişi de yer almıştır. Bu uzmanlar toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır.

Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca dış güvenirliği artırmak amacıyla talep edilmesi durumunda paylaşılması ya da başka bir araştırmada karşılaştırma yapılabilmesi için araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Tablo 1. *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin yasal belgeler ile alanyazın temelindeki analizi sonucu belirlenen kod, kategori ve temalara ilişkin örnek ifadeler*

Temalar	Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	**Yasal belgeye uygunluk**	Rehberde; "5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 59. maddesindeki, "*Bu kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür... Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır.*" hükümleri denetimin dayanağını teşkil etmektedir." Yasal Belgedeki Karşılığı; "*Bu kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür... Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır.*
		Rehberde belirtilen maddenin, gönderme yapılan yasal belgedeki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "*yasal belgeye uygunluk kodu*" tercih edilmiştir.	
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	**Yasal belgeye göre güncel olmama**	Rehberde; "*Verilecek hizmetin niteliğine göre çeşitli psikolojik ölçme araçlarının bilimsel standartlarına göre uygulanması (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği Md. 30/d).*" Yasal Belgedeki Karşılığı; " *MADDE 18 – (1) Eğitim kurumu müdürü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin aşağıdaki görevleri yapar: a) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumludur. b) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi için hizmetin gerektirdiği fiziksel şartları ve uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç gereci sağlar.*"
		Rehberde belirtilen maddenin, gönderme yapılan yasal belgenin güncel halinde bulunamaması ve bu maddenin yürürlükten kaldırılması nedeniyle "*yasal belgeye göre güncel olmaması kodu*" tercih edilmiştir.	
Denetim Rehberinin Alan Yazınla İlişkisi	**Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	**Uygunluk**	Rehberde; "*Özel eğitim hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmelerin izlenmesi, bu gelişmelerden uygulamalarda yararlanılması (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği Md. 32/j)*" Alanyazındaki Karşılığı; Araştırmalara göre, özel eğitim alanının doğası gereği geliştirilen ve kullanılan farklı yöntemlerin araştırmacıların en çok ilgi duyduğu konulardır (Yıldız, Melekoğlu, & Paftalı, 2016)
		Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "*uygunluk kodu*" tercih edilmiştir.	
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	**İçerik eksikliği**	Rehberde; "*bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, işbirliği ve katılımı öngörmek, başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek, personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, objektif olmak, gelecek yönelimli olmak, etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek, kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek*" Alanyazındaki Karşılığı; Denetim görevini yerine getirecek olan yöneticilerin davranışlarında etik değerleri (eşitlik, saygı, korku yaratmama, inceleme-soruşturma ve rehberlik rollerinin çatışmaması vb.) oluşturabilmek için, mesleki yeterliliklerinin buna uygun şekilde sağlanması gerekmektedir (Aydın, 2006).
		Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ilave bilgisinden dolayı "*içerik eksikliği kodu*" tercih edilmiştir.	

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi yasal belgeler ile alanyazın temelinde analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan temaların ve kodların dağılımına, bulguları destekleyen alıntılara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 2'de denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması altında "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı" ve "Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı" kategorileri ve kodlarının dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2. *Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi teması atında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı*

Tema	Kategoriler	Kodlar	F
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal dayanağa göre uygunluk	25
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	48
		Yasal dayanak belirsizliği	32
		Yasal dayanağa internet ortamında	11
	2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	İlgili Yasal dayanaklara eksik gönderme	9
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	4
		Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi	2
		Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme	2
		Toplam	108

Tablo 2 incelendiğinde "*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı*" (n=25) ve "*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı*" olmak üzere iki temanın ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, Tablo 2'de de belirtildiği gibi, "*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı*" (n=108) kategorisi altında "*Yasal dayanağa göre güncel olmama*", "*Yasal dayanak belirsizliği*", "*İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme*", "*Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama*", "*Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme*", "*Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi*" ve "*Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme*" kodları tespit edilmiştir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

"*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı (n=25)*" kategorisi altında "Yasal dayanağa uygunluk" olarak bir tane kod tespit edilmiştir. "*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının*" "*Yasal dayanağa uygunluk*" kodu, rehberdeki kısım ile yasal belgeye ilişkin gönderme örtüşüyorsa veya ikisi birbiriyle doğru şekilde ilişkilendirilmişse tercih edilmiştir. Örnek olarak, rehberin "*Amaç, Kapsam ve Dayanak*" bölümünde yer alan; "5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 59. maddesindeki, "*Bu kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür... Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır.*" *hükümleri denetimin dayanağını teşkil etmektedir.*" ifadesinde atıf yapılmış olan yasal belgede de aynı ifadeler bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere, rehberdeki kısım ile gönderme yapılan yasal belgenin ilgili maddesi doğru bir şekilde ilişkilendirildiğinden bu ifade "*Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı*" kategorisinin "*Yasal dayanağa uygunluk (n=25)*" kodu altında incelenmiştir. Bu koda ilişkin ifadelerin az sayıda çıkmış olması, denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisinin tutarlılık temelinde olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu durum rehberin hazırlandığı tarihte gönderme yapılan yasal belgelerin güncelliğini korumaması ile açıklanabilir. Buna göre rehberin niteliği ile ilgili olarak da bir eksiklikten söz edilebilir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı (n=108) kategorisinin kodları incelendiğinde *Yasal dayanağa göre güncel olmama (n=48)* kodu rehberdeki ifadenin ya da bu ifadenin yanında yer alan yasal belgenin güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı durumda tercih edilmiştir. Rehberdeki "*Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Destekleyici Hizmetler*" bölümünde yer verilen "Verilecek hizmetin niteliğine göre çeşitli psikolojik ölçme araçlarının bilimsel standartlarına göre uygulanması (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği Md. 30/d)" ifadesi bu koda örnek verilebilir. Denetim rehberinde yapılmış olan bu alıntı incelendiğinde, 17 Nisan 2001 tarihli Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği; ilk olarak 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile son olarak ise 14 Ağustos 2020 tarih ve 31213 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile iki kez güncellendiği ancak rehberin aynı kaldığı görülmektedir. Bir başka örnek ise rehberde atıf yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; ilk olarak 7 Temmuz 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmış, daha sonra ise 11 Haziran 2020 tarihli ve 31152 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yeniden güncellenmiştir ancak rehber yine aynı kalmıştır. Bu kod, rehberin güncel olmadığını göstererek güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yasal dayanak belirsizliği (n=32) kodu ilgili konuya ilişkin yasal belgeye açıkça gönderme yapılmadığı durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. "*Yasal dayanak belirsizliği (n=32)*" koduna; rehberin *Yönetim Faaliyetleri* bölümünün "Öğrenci/birey işleri" alt başlığında yer alan "öğrenci/bireylerin kabul işlemleri, öğrenci/bireylerin yönlendirme işlemleri, öğrenci/bireylere yönelik verilerin sisteme zamanında işlenmesi" ifadesi örnek gösterilebilir. Örnekteki ilgili ifadeye ilişkin hiçbir yasal belgeye gönderme yapılmamıştır. Bu ifadelere yönelik "Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020"nin Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri alt başlığındaki 21. madde (b,c,ç,a) ve sınıf öğretmeninin görevleri alt başlığındaki 23. madde (b,c,e,g,ğ,h,ı,i) gibi bazı maddeler yasal dayanak olarak verilebilirdi.

Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama (n=11) kodu rehberin içeriğinde gönderme yapılan yasal belgeye internet ortamında ulaşılamadıysa kullanılmıştır. Söz konusu koda örnek olarak, rehberin "Eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici hizmetler" bölümünün "uygulama" alt başlığındaki 7. maddeye dayanak olarak verilmiş olan; "5793 Sayılı Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun; Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 09.10.2009 tarih ve 4448 sayılı ve Eğitsel Değerlendirme, Tanılama ve Özel Eğitim Uygulamaları konulu yazısı" internet ortamında ulaşılamamış bir belge olarak örnek gösterilebilir.

İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme (n=9) kodu; rehberde gönderme yapılan ilgili belgede başka maddelere de atıf yapılması gerekiyorsa, araştırmalar esnasında gönderme yapılan yasal belgeler dışında başka destekleyici belgelere de ulaşıldıysa fakat bunlara rehberde değinilmediyse tercih edilmiştir. Bu koda ilişkin rehberin "*Eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici hizmetler*" bölümünün "*kurum-çevre ilişkileri*" alt başlığında yer *alan* "*Özel eğitim konusunda, ailelere yönelik çeşitli bilgilendirme ile rehberlik programı ve çalışmalarının yapılması*" maddesine ilişkin yasal dayanak olarak "Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2016"nın 32. maddesine yer verilmiştir. Ailelere yönelik çeşitli bilgilendirme ile rehberlik programı ve çalışmalarının yapılması hususunda farklı bir yasal belge olarak "MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020"'nin "aile eğitimi hizmetleri" bölümündeki 18. madde dayanak gösterilebilir. İlgili madde; "*Aile eğitimi, her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir. Bu hizmetler Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür*" şeklindedir ve rehberdeki madde ile ilişkilidir.

Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme (n=4)" kodu, verilmiş olan yasal dayanağın içeriğine ve maddelerine ilişkin kapsamın denetim rehberinde eksik verilmiş olduğu durumları

ifade etmektedir. İlgili koda ilişkin örnek olarak rehberdeki; "Yönetim Faaliyetleri" bölümündeki "örgütleme" alt başlığında yer verilen "*Özel eğitim değerlendirme kurulunun oluşturulması ve görevlerini yapması Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Md. 19-22*" ifadesindeki ilgili maddeler 2009 yılındaki özel eğitim değerlendirme kurulunun oluşturulması ve görevlerini yapması ifadelerinden farklı ve ayrıca *özel eğitim değerlendirme kurulunun çalışma usul ve esasları* ifadesini içermektedir ancak bu ifade, yasal dayanağına rağmen denetim rehberinde geçmemektedir.

Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi (n=3) kodu; gönderme yapılan yasal belgede madde numarası doğru değilse ya da gönderme yapılan yasal belgenin kendisi doğru ifade edilmemişse tercih edilmiştir. "Eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici hizmetler" bölümünün "uygulama" alt başlığında yer verilmiş olan "Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması, psiko-sosyal müdahale hizmetlerinin yürütülmesi" ifadesine yönelik verilen yasal dayanak "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2009/09 sayılı genelgesi" dir. Bu ifadeye ilişkin genelge 2009/06 sayılı genelgedir ve rehberde yasal dayanağın madde sayısı yanlış ifade edilmiştir.

Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme (n=2) kodu, rehberde fazla veya detaylı ifade edilmiş maddeler varsa kullanılmıştır. Rehberde, "Amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar" bölümünde yer alan, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinin birinci fıkrasının ç bendinde; "Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usûlsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak." ifadesi rehberde; "Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usülsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak" olarak geçmektedir. Buna göre rehberde, "personel" ve "iş ve işlemlerini maarif müfettişleri aracılığıyla yapmak" ifadelerine, yasal belgede olmamasına rağmen yer verilmiş olduğu görülmektedir.

2. Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Aşağıda yer alan Tablo 3'te *Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi teması* altında *Denetim Rehberinin alanyazınla tutarlılığı* ve *Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı* kategorileri ile kodları verilmiştir. Bu bölümde Denetim Rehberi ya da Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışmasının yokluğu nedeniyle dolaylı çalışmalar incelendiği için sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

Yapılan incelemelere yönelik olarak rehberin alanyazınla genel olarak tutarlı olduğu görülmüştür. Buna yönelik olarak, rehberin *Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Destekleyici Hizmetler* bölümünün *Özel Eğitim Hizmetleri* alt başlığında yer alan "Özel eğitim hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmelerin izlenmesi, bu gelişmelerden uygulamalarda yararlanılması (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği Md. 32/j)" ifadesi *Denetim Rehberinin alanyazınla tutarlılığı* temasının "Uygunluk" koduna bir örnek olarak verilebilir. Araştırmalara göre, özel eğitim alanının doğası gereği geliştirilen ve kullanılan farklı yöntemlerin uygulamaya geçirilme süreçlerinin incelenmesi araştırmacıların üzerinde çalıştığı konulardan birisidir (Yıldız, Melekoğlu, & Paftalı, 2016). Özel eğitim hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmelerin izlenmesi ve bu gelişmelerden uygulamalarda yararlanılması, bu alanın bilimsel bir nitelikte olduğunu, bu nitelik ile birlikte gelişime ve ilerlemeye açık olduğunu da göstermektedir.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Denetim Rehberinin incelenmesi sonucu alanyazınla tutarsız olan noktalar tespit edilmiştir. Buna göre Tablo 3'te analiz sonucu ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar verilmiştir.

Tablo 3. *Denetim Rehberinin alanyazınla ilişkisi teması altında ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımı*

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla	1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Uygunluk
	2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik Eksikliği Atıfsızlık Kavram Tutarsızlığı Aykırılık

Tablo 3'te görüldüğü gibi, *Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi* temasının *Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı* kategorisine ait "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırılık" olmak üzere dört kod tespit edilmiştir. "Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı" kategorisinin "İçerik eksikliği" kodu alanyazında olan fakat rehberde olmayan kavramlar tespit edildiğinde tercih edilmiştir. Bu bağlamda, rehberin *Rehberlik ve Denetim İlkeleri* bölümü örnek gösterilebilir. Bu bölümde; "bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, işbirliği ve katılımı öngörmek, başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek, personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, objektif olmak, gelecek yönelimli olmak, etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek, kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek" ifadeleri, rehberlik ve denetim yapılırken göz önünde bulundurulacak ilkeleri kapsamaktadır. Burada, rehberlik ve denetim yapılırken göz önünde bulundurulması gereken ve alanyazında bulunan "Etik" kavramı ilkesel olarak eksiktir. Rehberlik ve denetimde etik ilkeler değerleri kapsamaktadır. Etik ilkelere dayanan değerler; saygıyı, gizliliği, adaleti, eşitliği, objektifliği, gelişmeyi ve standartları oluşturmaktadır. Denetim görevini yerine getirecek olan yöneticilerin davranışlarında etik değerleri; eşitlik, saygı, korku yaratmama, inceleme-soruşturma ve rehberlik rollerinin çatışmaması vb. oluşturabilmek için, mesleki yeterliliklerinin buna uygun şekilde sağlanması gerekmektedir (Aydın, 2006). Rehberde, rehberlik ve denetim ilkeleri bölümündeki bu eksikliğin nedeni, rehberi hazırlamakla yükümlü olan kişilerin yahut bu kişilerin içlerinde bulundukları sistemin felsefi temellere önem vermemesi, bilimsel yöntemle hareket etmemesi, eğitim sisteminde ve denetim faaliyetlerinde etik kavramının göz ardı edilmesi olabilir. Herhangi bir kurumun başında yönetim görevini yürüten yöneticiler, o görevi yapabilmeleri için gerekli yeterliklere sahip olmalılardır (Arslan & Sevinç, 2020). Yöneticilere verilen eğitimlerde, bilimsel araştırmalarda eğitimde değerler ve etik ile ilgili derslerin sayısı artırılırmasının olumlu olacağı düşünülmektedir (Kadı, Beytekin & Arslan, 2016). Alanyazında yapılan çalışmalara göre, eğitim müfettişlerinin, işlevsel bir rehberlik ve denetim yapmakta yetersiz kaldığı ve gerekli bilgi ve becerileri kazanmak için eğitimler almaları gerektiği belirtilmektedir (Ekinci & Karakuş, 2011).

Atıfsızlık kodu, alanyazınla tutarlı ya da tutarsız olarak, rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapmama durumunu ifade etmektedir. Rehberin *İzleme ve Değerlendirme* bölümünde yer verilen "Rehberlik ve denetimi yapılan kurumun bir önceki denetim raporunda yer alan tespit ve önerilerin uygulanmasına ilişkin olarak, denetlenen birimce hazırlanan "Gelişim Planı" çerçevesinde yürütülen çalışmalar ve düzeyi değerlendirilecek, gelişim planı ile ilgili varsa sorunlar ve çözümler önerilerine yer verilecektir." ifadeleri bu koda örnek olarak gösterilebilir. *İzleme ve Değerlendirme* bölümünde; araştırmacıların izleme ve değerlendirme yaparken nelere dikkat etmesi gerektiğine, gelişim planları ile ilgili tespit edilen sorunlara ve çözüm önerilerine yer veren çalışmalara, farklı ülkelerdeki gelişim planı örneklerine dair alanyazındaki incelemelere atıf yapılabilir. Rehberin incelenmesi sonucu ortaya çıkan bu kod sayesinde, rehber hazırlanırken bilimsel bilgi üretme amacının yanısıra yalnızca mevzuata bağlı kalınmış olduğu söylenebilir. Etkili bir denetim için bilginin temel alınması önem taşımaktadır

(Hoy ve Miskel, 1978). Bu bağlamda eğitbilimcilerin pratiğin teorilerini hazırladıklarında ve bu birikim yasal belgelere yansıtıldığında eğitim bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010).

Kavram tutarsızlığı kodu, rehberdeki kavramların kullanımının; kavramın alanyazındaki biçimi ile tutarsız olduğu ya da farklı kavramların birbirlerini kapsaması durumunu ifade etmektedir. Rehberde, "rehberlik" ve "denetim" kavramları ayrı ayrı kullanılmıştır. Alanyazındaki hali ile "denetim" kavramı; "rehberlik" kavramını içine almaktadır. Rehberin "Tanımlar" bölümünde; "Denetim: Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir." ifadelerinde görüldüğü üzere, denetim kavramının içerisinde rehberlik kavramı da geçmektedir. Buradaki kavram tutarsızlığının, alanyazından atıf yapılarak veya bu rehberde hangi kavramın hangi şekilde, neye dayanarak kullanıldığına dair belirtmeler yapılarak giderilmesi gerekmektedir. Bu sonuca göre, rehberi hazırlamakla yükümlü olan görevlilerin, denetimin alanyazın temelinde eksik oldukları söylenebilir.

Aykırılık kodu, denetim rehberinde alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, rehberin "*Rehberlik ve Denetim İlkeleri*" bölümü örnek gösterilebilir. Bu bölümde; "bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak, yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak, usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak, açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak, işbirliği ve katılımı öngörmek, başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek, personelin mesleki yeterliğini geliştirmek, objektif olmak, gelecek yönelimli olmak, etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek, kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek" ifadeleri, rehberlik ve denetim yapılırken göz önünde bulundurulacak ilkeleri kapsamaktadır. Bu ifadelerde yer alan; "Milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek" ifadesi, denetimin ve rehberliğin ilkelerinin incelendiği alanyazında bulunmamaktadır. Dolayısıyla, alanyazında bulunmayan bir ilkeye denetim rehberinde yer verilmesi, alanyazınla çelişen bir ifadeye neden olmaktadır. Milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması, eğitimde çok önemli bir yer teşkil etmekle ve her durumda korunması gerekmekle birlikte, denetim ve rehberliğin ilke ve esasları içerisinde alanyazında bulunmamaktadır. Bu ilkenin, iletişime ilişkin bir başlık altında kullanılması uygun görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi ile ilgili yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi sonucunda denetim rehberi içerisinde yer alan maddelerin ilgili yönergelerle tutarlılığı ve tutarsızlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin yasal belgelerle tutarlılığının tutarsızlığa göre çok düşük olduğu görülmektedir. Böyle bir rehber içerisindeki tutarsızlık, rehberden yararlanmak isteyen denetim sorumlusunun yanlış yönlendirilmesine, hatalı ya da eksik davranışlarda bulunmasına veya denetim ve rehber olma eyleminin yeterli bir şekilde yerine getirilememesi gibi sonuçlara neden olabilir. Bu sebeple rehberin tutarlılığının arttırılabilmesi için araştırmacılar ve uygulayıcılar çalışmalar yapabilirler ve rehberi tutarlı bir şekilde güncelleyebilirler.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığının çok yüksek olduğu görülmektedir. Denetim rehberi içerisindeki maddelerin atıf yapmış olduğu yasal belgelerin rehberden sonraki yıllarda değişmiş olduğu görülmektedir ve buna yönelik olarak rehberin güncellenmesi gerekmektedir. Rehber, yürürlükteki haliyle güncel değildir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği rehberden sonraki yıllarda güncellenmiş ve değişmiştir ancak rehberin bu yasal dayanaklara yaptığı atıflar değişmemiştir. Rehberdeki maddelere, güncellenen yasal belgelerde ulaşılamamıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin değişen ve güncellenen yasal belgelere yönelik olarak değişmesi gerekmektedir. Rehberlerin güncel kalması için, denetim rehberlerinden sorumlu olan araştırmacıların oluşturacağı bir veritabanı kurulabilir ve bu veritabanındaki bilgiler güncellendikçe, internet bağlantısı aracılığıyla veritabanından faydalanarak rehber güncellenebilir. Böyle bir veritabanı, yasal belgelere ulaşmayı ve belgeleri güncellemeyi kolaylaştıracaktır.

Rehberde yasal belgelere atıf yapılmadığı, yasal dayanak olmadığı ve yasal dayanağa eksik gönderme yapıldığı belirlenmiştir. Bu rehberde, ifadelerin yasal dayanaklarının doğru şekilde kullanılması denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yasal zeminini oluşturmakta ve bu faaliyetleri meşru kılmaktadır. Ayrıca yasal dayanaklara gönderme yapılmış olması, herhangi bir belirsizlik, karışıklık ya da anlaşılamama durumunda belirtilen yasal dayanağa ulaşılarak ifadelerin teyidinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Yasal dayanaklara gönderme yapılması bu nedenler ile önemlidir. Rehberi hazırlama sürecinde kullanılacak yasal belgelerin incelenmesi için bir kurul oluşturulabilir.

Rehberde atıf yapılmış olan "5793 Sayılı Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun; Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 09.10.2009 tarih ve 4448 sayılı ve Eğitsel Değerlendirme, Tanılama ve Özel Eğitim Uygulamaları konulu yazısı" belgesine internet ortamında ulaşılamamıştır. Rehberde atıf yapılmış olan belgelerin ulaşılabilir olması, bu rehberin amacına ulaşmasına yardımcı olmakta ve denetim sorumlularının görevlerini yerine getirirken rehberde yer alan belgelerden de faydalanmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle rehberde kullanılan belgelerin güncelliği ve ulaşılabilirliği kontrol edilmelidir. Belgelerin ulaşılabilir olması için bir veritabanı düzenlenebilir. Araştırmacıların işini kolaylaştırmak ve tutarlı, bilimsel rehberler hazırlamak için farklı ülkelerin denetim konusundaki yasalarının takip edilmesi önerilebilir.

Rehberde yer alan "Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usûlsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak." maddesinin atıf yapılmış olan yasal belgesine göre fazla ifade edildiği ve "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2009/09 sayılı genelgesi" ifadesindeki belgenin hatalı ifade edildiği tespit edilmiştir. Araştırmalar ve incelemeler sonucunda rehberde tespit edilmiş olan hatalar, denetim ve rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilirken yapılabilecek olan başka hatalara neden olabilir. Denetim ve rehberlik faaliyetlerinin doğru ve eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için rehber hazırlama sürecinde bu fazlalık veya hatalara ilişkin kontroller ve değerlendirmeler yapılmalıdır. Araştırmacılar, ortaya çıkan bu sorunlara yönelik yeni çalışmalar yürütebilirler.

Rehberin "tanımlar" bölümünde "denetim" ve "rehberlik" kavramlarının kullanımında; anlamının dışında kullanma ya da kavramları birbirlerinin yerine kullanma gibi tutarsızlıklar tespit edilmiştir. Rehberlerdeki kavramların anlamları bağlamında kullanılması gereklidir.

Rehberde yer alan *Rehberlik ve Denetim İlkeleri* bölümünde eğitim denetimi alanyazınına göre eksiklikler olduğu tespit edilmiştir ve rehberdeki ifadelerin hiçbirinde bilimsel çalışmalara yapılmış gönderme olmadığı görülmüştür. Denetim alanını, bilimselleştirebilmek için daha fazla çalışma yapılması ve denetim rehberinde alanyazın olarak bu bilimsel kaynaklardan yararlanılması önerilmektedir. Araştırmacılar, denetim biliminin gelişmesine katkı sağlayabilmek için ve denetim alanını bilimsel temellere dayandırabilmek için bu alanda çalışabilirler.

KAYNAKLAR

Akçay Güngör, A. (2020). Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Akyol, B., Yavuzkurt, T., & Ulutaş, M. (2020). PISA Sınavında Başarılı Olan Ülkelerde (Singapur, Finlandiya ve Japonya) Yetişkin Eğitiminin Örgütlenmesi ve Türkiye Karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*.

Aslan, S., & Bal E. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Örgütsel Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 313-324.

Arslan, H., Sayın, S., (2017). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları İle İlgili Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1222-1241.*

Arslan, H., Sevinç, N., (2020), *Okul Yöneticiliğinden Entelektüel Liderliğe,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Beytekin, O. F., & Tas, Ş. (2017). Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Denetime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 115-128.

Creswell, W. J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.

Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). İlköğretim Okullarında Müfettişlerce Yapılan Rehberlik ve Denetim Çalışmalarının İşlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1849-1867.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-78.

Halmatov, S. (2014). *Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişim Süreci.* Erzurum.

Hoy, W.; Miskel, G. C. (1978). *Educational Administration, Theory, Research, and Practice,* New York: Random House.

MEB (2016). *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Ankara

MEB (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.*

Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 131-142.

Kadı, A., Beytekin, O. F., & Arslan, H. (2016). Academic Dishonesty Tendencies and Values of Teacher Candidates. *Journal of Higher Education and Science*, 396-401.

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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Döküman İnceleme Yöntemi.* Ankara: PEGEM AKADEMİ.

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Denetim Rehberi Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Okul Müdürü Görüşleri (Kütahya İli Örneği).* Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Resmi Gazete (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.*

Resmi Gazete (2018). *10/07/2018 Tarihli 30474 Sayılı Resmi Gazete Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi.*

Resmi Gazete (2020). *31213 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.*

Resmi Gazete (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.*

Resmi Gazete. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* Ankara.

Resmi Gazete (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.*

Sağlam, A. Ç., & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırılığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17-38.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2012). Eğitimde Rehberliğin Önemi. *EKEV Akademi Dergisi*, 247-259.

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.eijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Yayınları.

Toprakçı, E., & Güngör, A. A. (2014). Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Politikaları. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5-35.

Toprakçı, E., Beytekin, O., F., Doğan, M. (2018). Yargıtayın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. *Turkish Studies, 13(19),*1781-1795.

Toprakçı, E., Oflaz, G., Dağdeviren, İ.,Türe, E. (2010). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği. *Bilim ve Ütopya*, 45-56.

Toprakçı, E.; Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi. E- *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11(1),* s.20-40.

Toprakçı, E, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis.* London: SAGE.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de Özel Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 1076-1089.

The Investigation of the Guidance and Research Centers' Supervisory Guideline

Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin
Ege Üniversitesi- Turkey
beytekin.ferda@gmail.com

Elif Kaynar (Graduate)
Ministiry of National Education-Turkey
elf.kaynar@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the Guidance and Research Centers' Supervision Guide on the basis of legal documents and literature. The document analysis model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study document of the research is the Guidance and Supervision Guide of the Guidance and Research Centers. The data were analyzed using the content analysis technique. When the findings of the research were examined; it was determined that the Guidance and Psychological Counseling Services Regulation and Special Education Services Regulation referred by the guide were out of date. And it has been determined that the abolition of the article "Application of various psychological measurement tools according to scientific standards according to the quality of the service to be provided (MEB Guidance and Psychological Counseling Services Regulation Art. 30 / d)". This finding could be interpreted as the main reason for the inconsistency in the guideline. It was concluded that Guidance and Research Centers Supervision Guide was mostly consistent with the literature, although it was not updated. Apart from this, it has been determined that there are no expressions regarding the concept of ethics and the implementation of ethical values in the content of the guide.

Keywords: Educational supervision, Guidance and Research Center, Supervision Guide

E-International Journal of Educational Research, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 89-103

DOI: 10.19160/ijer.840891

Received: 14.12.2020
Accepted: 04.03.2021

Suggested Citation:

Beytekin, O. F. Ve Kaynar, E. (2021). The Investigation of the Guidance and Research Centers' Supervisory Guideline. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 89-103, DOI: 10.19160/ijer.840891

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The aim of this study is to analyze the Guidance and Research Centers' Supervision Guide on the basis of literature knowledge and to identify the deficiencies in the guide and contribute to the education in theory and practice in Turkey. In the literature, no scientific study on supervision guides has been found. In this research, it is aimed to examine the consistency, appropriateness and up-to-dateness of the Guidance and Research Centers Supervision Guide within the framework of the literature and legal documents.

Method: In this study, document analysis method, one of the qualitative research designs, was used. Document review requires the study and interpretation of data to review and evaluate both printed and electronic material. Analytical processing in document review includes finding, selecting, evaluating, interpreting and synthesizing the data in the documents. Online media and books were used to access legal documents. The originality of the information obtained has been confirmed by expert opinions and online facilities. In the study, codes, categories and themes were reached by correlating the data. In this process, sources, colleague confirmation and expert opinion were consulted in cases of conflict. The supervision guide examined in this study was a legal document and its being legal ensures the validity of the study. In the study, it was tried to provide validity and reliability by including the exact quotations from the legal document and reporting in detail.

Findings: When the codes of the category of the supervision guide (n = 108) inconsistency with the legal documents were examined, the code of being outdated according to the legal basis (n = 48) was preferred when the statement in the guide or the legal document accompanying this statement was out of date or abolished. This code reveals that the guide should be updated, showing that it is out of date. Legal basis uncertainty (n = 32) code is used when there are cases where there is no explicit reference to the legal document on the subject. No reference is made to any legal document regarding the relevant statement in the example. Four codes, namely "Lack of Content", "Inconsistency", "Conceptual Inconsistency" and "Inconsistency", were identified in the category of the inconsistency of the supervision guide with the literature. Thanks to this code, which emerged as a result of the review of the guide, it can be said that the guide was only adhered to the legislation in addition to the purpose of producing scientific knowledge. In the guideline, the concept of "Ethics", which should be taken into consideration while guiding and supervising, and found in the literature, is in principle lacking. It can be said that the officers responsible for preparing the guide are lacking in the basis of the literature. Including a principle not included in the literature in the supervision guide causes an expression that contradicts with the literature.

Suggestions: Researchers and practitioners can work and update the guideline consistently to increase the consistency of the guideline. The Guidance and Research Centers Guidance and Supervision Guide needs to be changed in line with the changing and updated legal documents. In order to keep the guides up-to-date, a database created by the researchers responsible for the audit guides can be established. The database will make it easier to access and update legal documents. A committee can be established to examine the legal documents to be used in the preparation process. It may be suggested to follow the laws of different countries on supervising in order to facilitate the work of researchers and to prepare coherent, scientific guidelines. During the guideline preparation process, checks and evaluations should be made regarding redundancy or errors. It is recommended to do more studies in the field of audit and to use these scientific sources in the supervision guide.

Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers [1]

Assoc. Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Aydin Adnan Menderes University-Turkey
pinar@sarpkaya.net

Res. Assit. Burcu ALTUN
Aydin Adnan Menderes University-Turkey
burcu.altun@adu.edu.tr

Abstract:

Teacher education is an important component of the education system and aims to improve the teaching skills of prospective teachers. The teaching skills of pre-service teachers are closely related to their professional qualifications. The present study attempts to develop a valid, reliable, multidimensional measurement tool for assessing the perceptions of pre-service teachers about their professional qualifications. The study was designed in survey model and 247 pre-service teachers participated in the study. Exploratory and confirmatory factor analysis were performed for data analysis. Research results reveal that the developed "Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers" is a valid and reliable tool with 0,94 Cronbach alpha value to measure the perception of the pre-service teachers about their competencies. It examines teacher qualifications under 6 dimensions as: Following and Assessing Teaching and Development, Program and Content Knowledge, Personal and Professional Values, School-Family Relations, Professional Development and School Environment.

Key words: Pre-service teacher, quality, professional development, self-efficacy, scale.

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 104-123

DOI: 10.19160/ijer.836733

Received: 12.06.2020
Accepted: 12.02.2021

Suggested Citation:

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 104-123, DOI: 10.19160/ijer.836733

[1] A part of this study presented as a proceeding at "International Symposium of New Issues in Teacher Education (2016)".

INTRODUCTION

Education is of great importance in the welfare of countries. Specifically, teacher education is the key factor for educational development. In order to reach at the objectives of teacher education, it is required to evaluate the quality of educational system and to improve policies accordingly. Research studies targeting the measurement and assessment of teacher quality and quality of teacher education are vital to the sustainable development. Moreover, in order to assess the quality of the teacher education, it is essential to analyze the system itself.

Teachers' Role in Students' Learning and Teacher Qualifications

Teachers are one of the main components for students' learning to many education specialists. Especially teacher qualification and competence are key factors for improving students' learning (Levin, 2003) and academic success (Buddin and Zamarro, 2009). Education researches, convincingly, states that the most substantial factor influencing the student success is the quality of teacher (Goldhaber, 2006). Teachers getting a better education perform more sensitive, responsive and positive interactions with children, ensure vast language and cognitive experience with children, and show less authoritarian, punitive and indifferent attitudes (Barnett, 2003). So, the quality for education seems to be parallel with teacher quality in many situations (Celep, 2009).

The definition of teacher qualification may vary from culture to culture. It may change with respect to needs of society. Many research studies address the gap between teacher qualifications even in one country (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff and Wyckoff, 2008). On the other hand, many of them define teacher qualifications in their research context.

The literature review done by Rice (2003) summarizes five teacher characteristics reflecting quality of teachers. These are (1) experience of teacher, (2) preparation programs and degrees for teachers, (3) teacher certification type, (4) specific courses completed, and (5) self-test scores of teachers. It examines empirical studies evaluating the teacher characteristics over the effectiveness of teachers. All in all, many studies (Toprakçı, 2001; Toprakçı, 2003; Toprakçı & Üstün, 2003; Aktağ & Walter, 2005; Yiğit & Alev, 2007; İlğan, 2013; Arcagök, Demir & Şahin, 2015; Baş & Şentürk, 2019; Güven, 2020) share a common finding that teacher experience has positive effects on the effectiveness of teacher. Moreover, institutional prestige of the teacher positively effects the student achievement. Courses completed in the subject specific area and pedagogy positively contribute to outcomes of learning and teaching. Coursework taken for pedagogical purposes seem to add at all of the grade levels up to effectiveness of teacher. High student achievement seems to be related with the tests evaluating literacy levels or verbal abilities of teachers. It can be summarized being an expert in both subject area and pedagogy is crucial for achieving desired learning outcomes.

Cannor, Son, Hindman and Morrison (2005) examine three classroom practices of teacher as warmth/responsivity, control/discipline, and time spent on academic activities that are related to some skills of children in relation to teachers' elementary education certificate, years of education and years of experience. Also, they examine the effect of this core system embedded in a larger system including children's vocabulary and word recognition skills prior to school entry, their home and pre-school learning environments, and family socio-economic status. Results demonstrated students whose teachers were warmer and more responsive and who spent more time in academic activities performed stronger vocabulary and decoding skills at the end of the first grade. Teachers with more years of education interacted with students more responsively but, surprisingly, their students had weaker early reading skills.

Buddin and Zammaro (2009) say teacher quality is a key component of students' academic success, on the other hand classroom outcomes are influenced by few specific teacher characteristics. Their research aims to determine the effect of teacher licensure test scores (a general knowledge, a subject area and a reading pedagogy tests) and other teacher attributes on student achievement. Longitudinal student-level data were used in the research. Results reveal that there are huge differences in teacher quality across the school district, but there is no relationship between teacher licensure test scores and teacher success in the classroom. Student

achievement increases with teacher experience, but the relationship is weak and largely reflects poor outcomes for teachers during their first or second year. All in all, teacher qualifications are defined variously but quality of license program, experience, teacher selection method and some other variables as well affect the quality of teachers. In Turkey, teacher qualifications are principally defined by Ministry of National Education (MoNE). These definitions are based on national criteria and contemporary needs of system.

MoNE's Qualification Definition

Ministry of National Education summarizes teacher qualifications under six dimensions as Personal and Professional Values-Professional Development, Recognizing Student, Teaching and Learning Process, Following and Assessing Teaching and Development, School, Family and Society Relations, Program and Content Knowledge (MoNE, 2006).

Personal and Professional Values-Professional Development dimension consists of qualifications such as valuing students, considering their differences and posing a role model for them. Moreover, attempting continuous development and following legal regulations about teachership are other qualifications of the dimension.

Recognizing Student dimension consists of qualifications about recognizing students all characteristics, interests, needs and knowing characteristics of socio-cultural environment to which they belong.

Teaching and Learning Process dimension consists of qualifications about teacher's all plans, implications and management skills for learning and teaching process.

Following and Assessing Teaching and Development dimension is composed of the qualifications about assessing students in terms of development and learning. Moreover, making students evaluate themselves and peers is another qualification of the dimension.

School, Family and Society Relations dimension consists of qualifications related to knowing school environment characteristics including natural, socio-cultural and economic factors.

Program and Content Knowledge dimension consists of qualifications about field of expertise. Knowing and applying National Education System's basic values, principals and related field's approaches, aims, principals and techniques are qualifications of the dimension (MoNE, 2006). Ministry of National Education expects teachers to demonstrate those qualifications. Moreover, it regulates and guarantees few of the qualifications with the teacher selection exam.

In 2017 teacher qualifications were redefined by MoNE as *Professional Knowledge, Professional Skills* and *Attitudes and Values*. Professional knowledge consists of field knowledge, field educational knowledge and legislation of education; professional skills consist of planning the teaching and learning, creating learning mediums, managing the teaching and learning process and measurement and assessment; attitudes and values consist of national, moral and universal values, approaching to students, communication and cooperation, personal and professional development aspects (MoNE, 2017).

In Turkey there is a national central exam for teacher selection. The name of the exam is Public Personnel Selection Examination for Teachers. It is a paper and pencil type exam which is constructed by only multiple-choice questions. The percentages of questions according to subjects were reorganized in 2013 by Turkish Republic Measure, Selection and Placement Center. The exam is held in three sessions. The first one includes general skills and general culture questions, the second includes questions about educational sciences and the third includes subject field related questions (OSYM, 2013). To be a teacher in public schools, the exam is compulsory, on the other hand for the private schools and education centers, it is not compulsory to take this exam; teachership diploma is sufficient. On the other hand, global education market demands highly comprehensive skills from teachers, so each private institution offers different opportunities and expects various skills from the teachers.

Around the world, there is an increasing concern about teacher qualifications. For example, according to Darling-Hammond and Sykes (2003), No Child Left Behind (NCLB) Act

provides a standard for equal access to teacher quality that is both reasonable and feasible. On the other hand, achieving this goal will require a new vision of the teacher labor market and the framing of a national teacher supply policy. Governments and local administrative bodies have crucial roles in ensuring a supply of highly qualified teachers; however, they are to be supported by proper national programs. NCLB is one of the most discussed education reform effort. One of the many controversial and vexing elements of the law, especially among teachers, teacher unions, and other school officials is the highly qualified teacher provision (Porter-Magee, 2004).

Many research studies address the need for defining and developing teacher skills. Growing body of research results supported the recognition of the concern with teacher quality (Darling-Hammond and Sykes, 2003). Some of these research studies are about measuring the teacher qualifications. There are some scales developed by researchers in order to define, develop and assess teacher qualifications.

Scales for Measuring Teacher Qualifications

In literature there are limited research studies assessing teacher qualifications. Some research studies address the efficacy of pre-service teachers, some point out their qualification in a specific field such as classroom management. But there is no research addressing their qualification comprehensively in terms of how much they are qualified in specific areas.

Gibson and Dembo (1984) constructed a 30 item Teacher Efficacy Scale to measure teacher efficacy. They also searched the relationship between teacher efficacy and observable teacher behaviors. As a result of analysis of 208 elementary school teacher's data, the scale yielded 2 factors corresponding to Bandura's self-efficacy model. Also, the data from 55 teachers on 3 traits (teacher efficacy, verbal ability, and flexibility) were analyzed. As a result, classroom observations related to academic focus and teacher feedback behaviors indicated differences between 8 high and low efficacy teachers in time spent in class and small group instruction, teacher use of criticism, and teacher persistence in failure.

Guskey and Passaro (1994) examined the structure of teacher efficacy. They used a scale adapted from the research of Gibson and Dembo (1984). 342 pre-service and in-service teachers participated in the research. Contrary to previous research, these factors corresponded to a simpler internal versus external distinction, similar to locus of control measures of causal attribution.

Diken (2004) also analyzed the validity and reliability of Teacher Efficacy Scale in Turkish language for assessing teachers' sense of efficacy. Researcher used the scale developed by Gibson and Dembo (1984) and revised by Guskey and Passaro (1994). 120 Turkish teachers participated in the study working in Ankara. Principal Components Analysis was conducted and as a result Turkish version of the Teacher Efficacy Scale yielded two factors with 0.71 and 0.73 alpha values respectively. The first factor measures personal teaching efficacy or internal factors by 7 items, the second factor measures general teaching efficacy or external factors by 9 items. The alpha value for the total scale is 0.71. It is concluded that 16 items Turkish version of the Teacher Efficacy Scale is valid and reliable.

Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) aimed to develop Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. 628 pre-service teachers from 6 universities in Turkey took part in the study. Factor analysis resulted in 3 dimensions as follows: Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies and Efficacy in Classroom Management each of them consists of 8 items. The alpha values for the dimensions are .82, .86, .84 respectively and .93 for the whole scale.

Şeker, Deniz and Görgen (2005) examines prospective teachers' evaluation of themselves, faculty lecturers and mentors in terms of teacher competencies. Teaching Practice Assessment Form of Higher Education Council of Turkey was used as a measurement tool. Researchers conducted the adaptation and factor analysis of the scale. The 33 items scale administered to 172 prospective teachers. As a result, prospective teachers assess themselves, their friends, mentors and faculty lecturers as competent.

Akbulut (2012) developed a valid and reliable scale to measure the competencies of music

teachers. 105 music teachers working in Ankara and Denizli were administrated 52 items scale and the alpha value for the Music Teachers' Professional Competencies Scale was calculated as .97.

Kaya, Polat and Karamüftüoğlu (2014) aimed to develop a scale to measure science teachers' self-efficacy towards teaching science. 156 teachers participated in the research study. The results of confirmatory factor analysis revealed that the scale has a 3-dimensional structure as efficacy in subject knowledge (α=.80), efficacy in realizing in-class activities (performance) (α=.59) and efficacy in laboratory knowledge (α=.87).

There is a master thesis using the "Teachers Self-Efficacy Scale" of Schwarzer, Schmitz and Daytner (1999) as "Professional Efficacy Perception Scale" which is also based on Bandura's theory (Gülebağlan, 2003). Davran (2006) also uses a scale to find out the capabilities of teachers. The capabilities in the scale consists of 4 main capability fields which are field knowledge, managing of teaching and learning period, student services and personal and occupational features. However, there is no information about exploratory and confirmatory factor analysis of the scale.

There are many other scale development studies about self-efficacy of teacher candidates and teachers (Tepe, 2011) and many studies about self-efficacy of teacher candidates and teachers (Arseven, 2016); on the other hand, there is limited research on teacher candidates' professional qualifications. Self-efficacy and professional qualifications are different concepts of field of education. Self-efficacy roots from the studies of Bandura (1977) and is about the faith of individual for his or her own ability to plan and manage future situations. Professional qualification is about knowledge and skills that teachers must have to perform their job as expected. Although Ministry of National Education defines comprehensive national criteria for teacher qualifications, there is no research directly addressing it. In current research, expected qualifications are based on MoNE's studies. Since pre-service teachers in Turkey will work under MoNE's regulations, it is necessary to study the national qualification criteria for teachers and teacher candidates. Although qualifications in this research based on MoNE's studies, it also has a universal character and can be used in other cultures since MoNE's studies are based on international literature, in cohesion with EU countries and with contribution of national and international educational experts and academicians (MoNE, 2017). So, comprehensive multidimensional scale development research studies are crucial to improve teacher education system and teachers. It is expected this study may guide the policy makers and practitioners to develop plans for teachers' professional development by determining the qualification of teacher candidates and teachers. Moreover, this research may support the researchers in terms of focusing on the problematic areas of teacher qualifications and help them to identify the areas necessary to work on. Hence forth, the purpose of the research is to develop a valid and reliable multidimensional measurement tool for assessing the perceptions of pre-service teachers about their professional qualifications.

METHODOLOGY

Research Model

The research was conducted using survey model in accordance with the purpose of devloloping the "Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers". Survey models aim to describe the world around us via people's attitudes, opinions, behaviors or characteristics (Creswell, 2012; Karasar, 2012). The aim is to get generalizable results (Newman and Benz, 1998) by gathering information about people's opinions related to a phenomenon or an event (Lodico, Spaulding and Voegtle, 2006; Scott and Morrison, 2007). To develop a valid and reliable measurement tool for assessing the perceptions of pre-service teachers about their professional qualifications, the best model is descriptive survey model.

Study Group

In scale development, there are different criteria for the number of sample (Mundfrom, Shaw and Lu Ke, 2005). Some says number of study group should be five (Bryman and Cramer, 2001; Büyüköztürk, 2012) or ten times (Tabachnick and Fidell, 2007) more of number of items for factor analysis. Some other says number of participants should be at least 100 subjects (Kline, 1994) and some says 200 is fair and 300 is good for a sample size (Comrey and Lee, 1992). In this study the 53 items scale was applied to 290 participants but 247 of the data were included in analysis which is accepted as fair. Also, if there are more than 4 items loading higher than 0.6 in any of the factors, this factor accepted as reliable independently from size of study group (Guadagnoli and Velicer; 1988 cited in Can, 2016). In this current study, all factors carry this assumption.

The study group of the research is determined as teacher candidates registered in Aydin Adnan Menderes University Faculty of Education Pedagogical Formation Certificate Program in 2015-2016 academic years. There are 14 classes in the program each of which consist of approximately 60 students. Each class is thought as clusters and 5 clusters were selected randomly. Data collection instrument was applied to students of those clusters and finally 290 answered survey form were gathered, 247 of them used for analysis. 67,5 % of the participants are female and 32,5 % of them are male. Their departments are social sciences (32,2 %), life and mathematical sciences (21,3 %), health sciences (6,5 %), applied sciences (18,7 %) and tourism (21,3 %).

Item Construction

In order to construct data collection instrument, the related literature was reviewed. "Teacher Profession General Qualifications" published by Ministry of National Education of Turkey (MoNE, 2006) was examined. This publication includes 7 comprehensive qualification fields. *Personal and Professional Values-Professional Development* field consist of 8 sub-qualification area and in total 73 performance criteria. *Recognizing Student* field consists of 4 sub-qualification area and in total 24 performance criteria. *Teaching and Learning Process* field consist of 7 sub-qualification area and in total 57 performance criteria. *Following and Assessing Teaching and Development* field consists of 4 sub-qualification area and in total 24 performance criteria. *School, Family and Society Relations* field consists of 5 sub-qualification area and in total 34 performance criteria and finally *Program and Content Knowledge* field consists of 3 sub-qualification area and in total 29 performance criteria (MoNE, 2006).

At the beginning of the item construction process, all the fields, sub-areas and performance criteria were analyzed. Some overlapping criteria were eliminated and 49 items were constructed. After gathering the opinions of two field experts, four more items were added to the item pool. At the end, the survey form was constructed by 53 items which describes behaviors of teachers related to their profession. Each item was written in the form of sentence that represents only one behavior. 5-point Likert scale was represented for each item in the scale from low to high degree. 1 demonstrates lowest, 5 demonstrates highest value for teacher qualification. There is no reverse coded item in item pool; all of them are positive sentences. Table 1 shows examples for the items and responses for them.

Table 1. *Sample items.*

#	Subject of Qualification	Level of Qualification Low ←- - - - - - → High				
1	Making each of my students to realize that they are valuable.	1	2	3	4	5
2	Respecting individual differences of my students.	1	2	3	4	5
3	Considering my students' needs while supporting each of their teaching process.	1	2	3	4	5

Content and Appearance Validity of the Instrument

One of the main advantages of quantitative research is to have the chance of getting valid results (VanderStoep and Johnson, 2009). For the validity of research, it is important to construct it on a theoretically strong base (Neuman, 2007). In this research some preparations were done to satisfy validity of the measurement tool. Content validity and face validity are the main

concerns of the researchers. The scale was developed based on the teacher qualification criteria of MoNE. The theoretical background of the scale is based on comprehensive content developed by MoNE. Moreover, two field experts examined the scale and agreed upon the items. So, the content validity of the scale is guaranteed. For the face validity of the scale, the introduction part was added which introduces the aim and researchers and gives instructions for answering the questions. Moreover, the structure and style were designed in a way that participants could easily read the items and distinguish each item easily to prevent confusions.

Data Analysis

The data analyzed by SPSS 21. First of all, 9 cases were eliminated since they were answered systematically. Then other extreme values were determined by Mahalanobis distance and 34 other cases were removed from the data set. Totally 43 cases were eliminated and 247 cases were used for the analysis.

In this scale development research, exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis techniques were used in order to construct valid and reliable measurement tool. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adequacy value and Bartlett's test result were used in order to determine if the data were appropriate for factor analysis as mentioned by Büyüköztürk (2012). As an extraction method, principal component analysis is used and as a rotation method Varimax with Kaiser Normalization is used in order to determine the factor loads and number of factors.

Factor analysis is a multivariate technique to assess the dimensionality of a set of variables (Green and Salkind, 2004). Factor load is a kind of relationship which shows item's correlation with the dimension it belongs to (Can, 2013). The strength of this relationship is included in the respective factor loading (DeCoster, 1988). In general, it is expected for an item to have a factor load more than 0.30 in order to measure a structure. 0.45 is accepted as a good level for factor loads (Büyüköztürk, 2012). Moreover, some indices of EFA are used to decide about the valid structure of the scale which are root mean square error of approximation (RMSEA), normed fit index (NFI), comparative fit index (CFI), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI) and standardized root mean square residual (SRMR).

FINDINGS

1. Findings Related to Validity of the Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers

Factor analysis was performed to determine the construct validity of the scale and factor loads of the items to assign them into dimensions. Priorly to determine whether the data is appropriate for factor analysis Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adequacy value and Bartlett's test result were used. KMO is expected to be higher than 0.60 to the relevance of the data for factor analysis and the significance of the calculated chi-square shows the relevance of the data matrix (Büyüköztürk, 2012). The Kaiser Meyer Olkin (KMO) value is .92 and Bartlett's Test of Sphericity (x^2=4026.780, df=378. p=.000) is significant which indicates that data set is perfectly suitable for factor analysis and significant. The KMO and Barlett's test results are shown in Table 2.

Table 2. *KMO & Barlett's test results of professional qualification scale for pre-service teachers*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adequacy value		0.920
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-square value	4026.780
	df	378
	p	.000

As it is decided the data displays perfect fit for factor analysis, as an extraction method, principal component analysis is used and as a rotation method Varimax from vertical rotation methods is used in order to determine the factor loads and number of factors. Since rotation of the axis increases the load of items over a factor while decreases them over other irrelevant factor it helps to interpret the factors easier (Büyüköztürk, 2012). During the analysis, items which have a factor load lower than 0.30 were eliminated which refers to 25 items. The rest of

the items have factor loads fluctuates between 0,586 and 0,811. These levels are higher than the suggested level 0.450. Table 3 shows the factor loads of 28 items, their factors and explained variances which refer to exploratory factor analysis results of the scale.

It is seen that 28 items are collected under 6 dimensions and all the items in scale acquired high load factors. The percentages of explained variances are as follows: 15,089 % for the 1st factor, 11,659 % for the 2nd factor, 11,415 % for the 3rd factor, 11,193 % for the 4th factor, 9,589 % for the 5th factor and 7,843 % for the 6th factor and 66,789 % in total. For the social sciences the total explained variance between 40 % and 60 % is accepted as sufficient for the social sciences (Tavşancıl, 2005).

It is concluded that the 28 items Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers consists of 6 dimensions (KMO=.97; p<.000), and there is 5 items in the first dimension, 4 items in the second dimension, 7 items in the third dimension, 3 items in the fourth dimension, 4 items in the fifth dimension and 5 items in the sixth dimension. Factor loads of the items in the first dimension fluctuated between .598 and .750, the ones in the second dimension ranged from .614 to .699, the ones in the third dimension ranged from .586 to .743, the ones in the fourth dimension ranged from .680 to .808, the ones in the fifth dimension ranged from .711 to .742, the ones in the sixth dimension ranged from .582 to .811.

Items 1, 2, 3, 4 and 5 are collected under 1st dimension named as "Personal and Professional Values". Items 8, 9, 10 and 11 are collected under 2nd dimension named as "Professional Development". Items 31, 32, 33, 35, 36, 37 and 38 are collected under 3rd dimension named as "Following and Assessing Teaching and Development". Items 39, 40 and 41 are collected under 4th dimension named as "School Environment". Items 44, 45, 46 and 47 are collected under 5th dimension named as "School-Family Relations". Finally, Items 49, 50, 51, 52 and 53 are collected under 6th dimension named as "Program and Content Knowledge".

Table 3. *Factor loads and factors of professional qualification scale for pre-service teachers*

Name of Factors	Item number	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Personal and Professional Values	M1	,694					
	M2	,743					
	M3	,732					
	M4	,675					
	M5	,586					
Professional Development	M8		,722				
	M9		,737				
	M10		,742				
	M11		,711				
Following and Assessing Teaching and Development	M31			,750			
	M32			,624			
	M33			,598			
	M35			,609			
	M36			,611			
	M37			,725			
	M38			,704			
School Environment	M39				,811		
	M40				,796		
	M41				,582		
School-Family Relations	M44					,808	
	M45					,828	
	M46					,686	
	M47					,680	
Program and Content Knowledge	M49						,614
	M50						,698
	M51						,699
	M52						,661
	M53						,684
Explained Variance		15,089 %	11,659 %	11,415 %	11,193 %	9,589 %	7,843 %
Explained total variance		66,789 %					

The validity of the 6-factor structure resulted in exploratory factor analysis was also analyzed by confirmatory factor analysis. The ratio of chi-square value calculated from the 28-item form's structural model to its degree of freedom (χ2/df) was found as 1.7. The value between 0-2 means perfect fit (Kline, 2005; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008). When modification indices were analysed, some modifications were seen to contribute significantly to the model. So, the modifications between error terms 10-11 in factor 2 and 44-45 in factor 5 were performed. The decision about modification is based on the data and theoretical framework as suggested by MacCallum and Austinin (2000). Model fit indices were found as follows: RMSEA=.05, NFI=.86; CFI=.94, GFI=.87, AGFI=.84 and SRMR=.06. Although there is no consensus on what is good fit value among researchers (Tanaka, 1993), some of those fit indices show good model fit (Tabachnick and Fidel, 2015). Based on these results, since the RMSEA value is .05, it shows an acceptable fit (Schumacher and Lomax, 2004; Tabachnick and Fidel, 2015), GFI value is .87 and it is also acceptable fit (Kline, 2005; Seçer, 2013). Also for the value of CFI, NFI and AGFI is very close to 1 and it demonstrates an acceptable fit. Schumacher and Lomax (2004) and Kline (2005) suggest those values vary between 0-1. 0 refers to no fit and 1 refers to perfect fit. The more the index value gets closer to 1, the higher the fit value becomes, so the model indices ensure acceptable fit. So, it is suggested that the scale had acceptable fit on the data of pre-service teachers. Figure 1 demonstrates the structure of the model of "Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers."

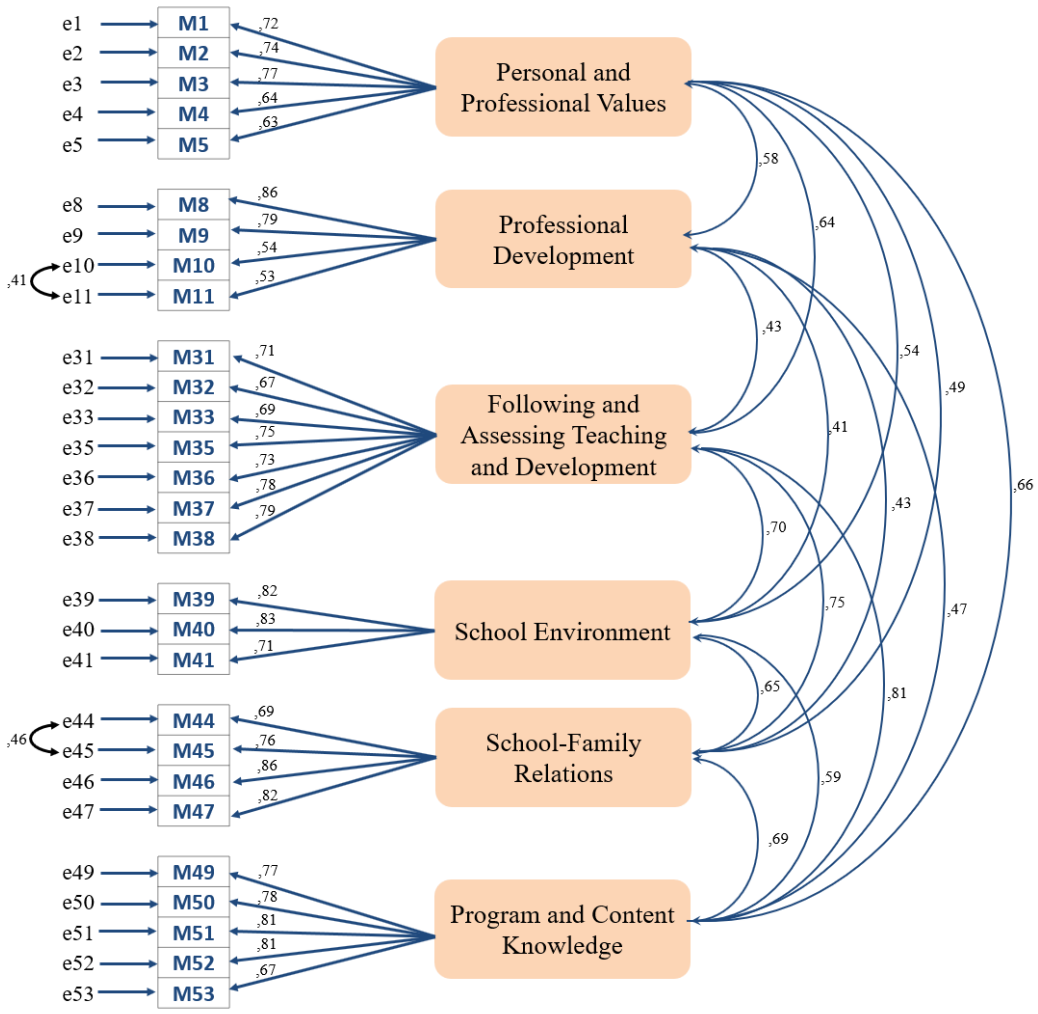


Figure 1. *The model of professional qualification scale*
(χ2=573,04, df=333 p< .05; RMSEA=.054, NFI=.86; CFI=.94, and SRMR=.06 and GFI=.87)

According to model fit indices, it can be concluded that the construct of the "Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers" is valid. Factor loads for personal and professional values dimension differs between ,63 and ,72, professional development dimension differs between ,53 and ,86, following and assessing teaching and development dimension differs between ,67 and ,79, school environment dimension differs between ,71 and ,83, school-family relations dimension differs between ,69 and ,82, and program and content knowledge dimension differs between ,67 and ,81 based on the CFA results.

For the validity of the scale the item-factor correlations and correlations between factors and total scale is also important. Item-factor correlations show the relationship of each item with the dimension it belongs and shows the consistency of factor. For each item, the item-factor correlation values are given in Table 4.

Table 4. *Item-factor correlations of the scale*

Factor 1 Personal and Professional Values		**Factor 2** Professional Development		**Factor 3** Following and Assessing Teaching and Development		**Factor 4** School Environment		**Factor 5** School-Family Relations		**Factor 6** Program and Content Knowledge	
Item	r	Item	r	Item	r	Item	r	Item	r	Item	r
M1	,780**	M8	,804**	M31	,772**	M39	,886**	M44	,852**	M49	,806**
M2	,771**	M9	,790**	M32	,737**	M40	,886**	M45	,883**	M50	,832**
M3	,805**	M10	,781**	M33	,753**	M41	,807**	M46	,855**	M51	,841**
M4	,746**	M11	,780**	M35	,787**			M47	,846**	M52	,840**
M5	,740**			M36	,762**					M53	,772**
				M37	,811**						
				M38	,815**						

** p<.01, N=247

As it is seen in Table 4, correlation coefficients vary between ,740 and ,805 for the 1st factor; ,780 and ,804 for the 2nd factor; ,737 and ,815 for the 3rd factor; ,807 and ,886 for the 4th factor; ,846 and ,883 for the 5th factor and ,772 and ,840 for the 6th factor. Each item of the scale has a significant and positive relationship with the factor it belongs (p<.01). This shows that all items serve to the purpose of the factor it belongs consistently and the level of distinctiveness of each item is quite high. Moreover, the correlations between factors is represented in Table 5.

Table 4. *Correlations between factors of the scale and the total scale*

	Factor 1 Personal and Professional Values	**Factor 2** Professional Development	**Factor 3** Following and Assessing Teaching and Development	**Factor 4** School Environment	**Factor 5** School-Family Relations	**Factor 6** Program and Content Knowledge
Total scale	,746*	,645*	,883*	,744*	,776*	,848*
Factor1	1	,495*	,561*	,474*	,423*	,559*
Factor2		1	,418*	,385*	,366*	,480*
Factor3			1	,619*	,644*	,720*
Factor4				1	,570*	,536*
Factor5					1	,586*
Factor6						1

*p<.01, N=247

Table 5 shows that the highest correlation is between factor 3 (Following and Assessing Teaching and Development) and factor 6 (Program and Content Knowledge), the lowest correlation is between factor 2 (Professional Development) and factor 5 (School-Family Relations). When the factor-total scale correlations examined it is seen that the highest correlated factor is factor 3 (Following and Assessing Teaching and Development), the lowest correlated factor is factor 2 (Professional Development) with the total scale. It can be concluded

that all factors are correlated with each other and with the total scale in a significant extent and all the factors are in the same structure.

Another criterion for the item discrimination is the significant difference between item mean scores of the upper and lower 27 % of the participants by total scores. If the item mean scores of the upper and lower 27% of the participants differ significantly, then it is concluded that the scale discriminates the individuals in terms of measured trait (Büyüköztürk, 2012). The independent samples t-test results of the upper and lower 27 % of the participants is represented in Table 6.

Table 6. *Item distinctiveness of the scale based on lower and upper 27% groups*

	Item	27%	x	sd	t
Personal and Professional Values	M1	Upper	4,75	,503	10,707*
		Lower	3,66	,664	
	M2	Upper	4,82	,386	9,482*
		Lower	3,90	,699	
	M3	Upper	4,69	,528	10,523*
		Lower	3,58	,678	
	M4	Upper	4,75	,472	8,256*
		Lower	3,90	,699	
	M5	Upper	4,81	,435	9,488*
		Lower	3,75	,804	
Professional Development	M8	Upper	4,61	,549	7,202*
		Lower	3,78	,775	
	M9	Upper	4,43	,609	6,254*
		Lower	3,70	,739	
	M10	Upper	4,64	,595	7,682*
		Lower	3,75	,746	
	M11	Upper	4,54	,636	7,119*
		Lower	3,63	,832	
Following and Assessing Teaching and Development	M31	Upper	4,72	,454	11,286*
		Lower	3,54	,725	
	M32	Upper	4,63	,517	11,373*
		Lower	3,42	,700	
	M33	Upper	4,61	,549	11,505*
		Lower	3,31	,743	
	M35	Upper	4,70	,461	13,362*
		Lower	3,37	,671	
	M36	Upper	4,69	,467	11,139*
		Lower	3,54	,703	
	M37	Upper	4,72	,454	12,257*
		Lower	3,46	,703	
	M38	Upper	4,69	,467	13,462*
		Lower	3,28	,714	
School Environment	M39	Upper	4,57	,609	9,354*
		Lower	3,42	,801	
	M40	Upper	4,60	,552	10,830*
		Lower	3,42	,700	
	M41	Upper	4,57	,557	10,998*
		Lower	3,37	,693	
School-Family Relations	M44	Upper	4,51	,637	10,637*
		Lower	3,25	,725	
	M45	Upper	4,58	,607	10,504*
		Lower	3,22	,867	
	M46	Upper	4,88	,327	12,423*
		Lower	3,54	,823	
	M47	Upper	4,66	,478	12,458*
		Lower	3,24	,799	
Program and Content Knowledge	M49	Upper	4,88	,327	14,150*
		Lower	3,63	,648	
	M50	Upper	4,81	,398	13,070*
		Lower	3,58	,655	
	M51	Upper	4,81	,435	11,972*
		Lower	3,49	,786	
	M52	Upper	4,82	,386	13,701*
		Lower	3,45	,724	
	M53	Upper	4,72	,572	10,272*
		Lower	3,54	,745	

*p<0.001, N1=N2=67

As Table 6 displays, all of the item mean scores differ significantly between upper and lower 27 % of the participants. So, it is concluded that the distinctiveness of the scale is good (p<0.001).

2. Findings Related to Reliability of The Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers

In this study, to determine the reliability, Cronbach's alpha coefficients were calculated for each factor and the overall scale. Table 7 shows the reliability coefficients of each factor and the total scale.

Table 7. *Reliability results for total scale and its' factors*

Name of Factors	Number of items	Cronbach's α
Personal and Professional Values	5	0,81
Professional Development	4	0,74
Following and Assessing Teaching and Development	7	0,87
School Environment	3	0,80
School-Family Relations	4	0,86
Program and Content Knowledge	5	0,86
Total scale	28	0,94

As shown in Table 7, Cronbach's alpha reliability coefficient of the 28 items total scale is 0.94 which indicates high reliability. Cronbach' alpha values for each factor are 0.81, 0.74, 0.87, 0.80, 0.86 and 0.86 respectively. So, results show that internal consistency of the scale is high enough.

DISCUSION AND CONCLUSION

The main purpose of this study is to develop a scale that defines valid and reliable measurement tool for assessing the perceptions of pre-service teachers about their professional qualifications. Initially, an item pool was constructed. Then, corrections were made with the help of field experts' opinions and 53 item survey forms was applied to 290 teacher candidates. With Mahalanobis distance calculation and expert opinions, 43 cases were eliminated. Finally, 247 case data used for factor analysis.

According to EFA, principal component analysis and varimax rotation revealed that the scale has 28 items and 6 dimensions. Factor loads for the all dimensions fluctuates between .582 and .811. Explained total variance of the scale is 66,789 %. CFA (RMSEA=.05, NFI=.86; CFI=.94, GFI=.87, AGFI=.84 and SRMR=.06.) also shows that those factors, in other words constructed model demonstrates an acceptable fit which means that the resulted scale is valid. In order to determine the item distinctiveness of the scale both item-factor correlations and difference between item mean scores of the upper and lower 27 % of the participants by total scores were examined. As a result, it is concluded that the distinctiveness of the scale is good. The reliability of the scale is tested by Cronbach's alpha value. The total scale's alpha is 0.94 and the alpha value of dimensions differ between 0.74 and 0.87 which indicates high reliability. The dimensions of the yielded scale and their explanations are given as follows:

- *Personal and Professional Values* dimension measures the qualification of individual in terms of valuing students, encouraging them and supporting each student individually by 5 items (1-5),
- *Professional Development* dimension measures the qualification of individual in terms of evaluating his/her own professional development critically by 4 items (6-9),
- *Following and Assessing Teaching and Development* dimension measures the qualification of individual in terms of following and assessing whether students achieve the objectives or not by 6 items (10-16),
- *School Environment* dimension measures the qualification of individual in terms of the analyzing and utilizing the environment in which the school operates by 3 items (17-19),
- *School-Family Relations* dimension measures the qualification of individual in terms of communicating and cooperating with family of students and making them to contribute teaching and learning process by 4 items (20-23),
- *Program and Content Knowledge* dimension measures the qualification of individual in terms of analyzing the curriculum of his/her field, taking action accordingly and organizing her/his teaching activities accordingly by 5 items (24-28).

The score can be obtained from the scale for each item is minimum 1, maximum 5 since the scale is 5-point Likert scale. The total score can be calculated for both scale and each dimension.

There are different classifications for teacher qualifications in many studies. According to Rice (2003) teacher experience, teacher preparation programs and degrees, type of teacher certification, specific coursework taken in preparation for the profession, and teachers' own test scores are dimensions of teacher qualification. On the other hand, Cannor et. al (2005) state three dimension of teacher qualification including elementary education certification, years of education, and years of experience on observed classroom practices across three dimensions as warmth/responsivity, control/discipline, and time spent on academic activities. A scale developed by Çapa et. al (2005) measure teacher qualifications as Efficacy in Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management.

MoNE summarizes teacher qualifications under six dimensions as Personal and Professional Values-Professional Development, Recognizing Student, Teaching and Learning Process, Following and Assessing Teaching and Development, School, Family and Society Relations, Program and Content Knowledge (MoNE, 2006).

This study represents a comprehensive examination of teacher qualifications based on MoNE's studies. According to the findings of the study it can be concluded that "Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers" is a valid and reliable tool to measure the perception of the pre-service teachers about their quality with its 6 dimensions as: Following and Assessing Teaching and Development, Program and Content Knowledge, Personal and Professional Values, School-Family Relations, Professional Development and School Environment. The scale form represented in appendix.

REFERENCES

Akbulut, E. (2012). Müzik öğretmenleri mesleki yeterlikleri ölçeği çalışması (Music teacher's professional competences scale study). *Fine Arts*, 7(4), 334-346.

Aktağ, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarinin mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi (Self-efficacy: A concept analysis). Turkish Studies, 11(19), 63-80. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001.

Arcagök, S , Demir, M , Şahin, Ç . (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Ilişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25) , 136-156 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47936/606387

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research, 2*, 2-12.

Baş, G., & Şentürk, C. (2019). The effect of teaching practices on pre-service teachers' sense of efficacy belief and attitude towards teaching profession. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *9*(1), 01-32. https://doi.org/https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.001

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, *27*(4), 793-818.

Bryman, A. & Cramer, Duncan. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows*. USA: Routledge.

Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, *66*(2), 103-115.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Data analysis handbook for social sciences). Ankara: Pegem A.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Quantitative data analysis with SPSS in scientific research prosess). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.

Celep, C. (2009). Meslek olarak öğretmenlik (Teaching as a profession). C. Celep (Eds.) in *Eğitim bilimine giriş* (Introduction to educational sciece) (pp.45-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Comrey, A. & Lee, H. (1992). A first course in factor analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, *43*(4), 343-375.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative.* NJ: Prentice Hall.

Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, *11*(33), 1-55.

Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi* (The Affect of the teaching applications in elementary educations on the newly candidate teachers's teaching adequacy). (Unpublished Master Thesis). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. Retrieved March 16, 2019, from http://www.stat-help.com/notes.html

Diken, I. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvernirlik çalışması (A study of the validity and reliability of the turkish version of the teacher efficacy scale). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 16,* 102-112.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, *76*(4), 569-582. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Goldhaber, D. (2006). Teacher pay reforms: The political implications of recent research. center for American progress. *University of Washington and Urban Institute.* Retrieved March 10, 2019 from www.americanprogress.ort/issues/2006/12/pdf/teacher_pay_report.pdf.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh analyzing and understanding data.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. (The research comparing the procrastination tendencies of teachers in terms of their professional efficacy perceptions, experiences and branch of study). (Unpublished Master Thesis). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Guskey, T. R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31* (3), 627-643.

Güven, Z. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlik Uygulaması Etkinliği: Örnek Olay Çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2) , 393-409 . DOI: 10.31464/jlere.695807

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, June). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200).

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, V. H., Polat, D. & Karamüftüoğlu, İ. Ö. (2014). Fen bilimleri öğretimine yönelik öz- yeterlik ölçeği geliştirme çabası (Development of self-efficacy scale for science education). *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS). 28*(II), 581-595. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490.

Kline, P. (1994). An Easy Guide to Factor Analysis. New York: Routledge.

Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. and Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology, 51*(1), 201-226.

MoNE (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. (Teaching profession general qualifications). Ankara. Retrieved Agust 12, 2019, from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

MoNE (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri* (Teaching profession general qualifications). Ankara. Retrieved February 5, 2020 from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Mundfrom, D. J, Shaw, D. G. & Lu Ke, T. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, *5*(2), 159-168. doi:10.1207/s15327574ijt0502_4

Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. USA: Pearson Education, Inc.

Newman, I. & Benz, R. C. (1998). *Qualitative-quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. USA: Board of Trustees.

OSYM (2013). KPSS'de uygulanacak testlerin kapsamları (Contents of the tests of Public Personnel Selection Exam). Retrieved March, 16, 2019 from, http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KILAVUZ13032017.pdf

Porter-Magee, K. (2004) Teacher quality, controversy, and NCLB, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies*, *78*(1), 26-29. doi: 10.3200/TCHS.78.1.26-29.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.

Schumacher, R. & Lomax, R. (2004). *A Beginner's guide to structual equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale. Retrieved February 5, 2020 from http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/

Scott, D. & Morrison, M. (2007). *Key ideas in educational research*. London: Continuum.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (Practical data analysis with SPSS and LISREL). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. (Prospective teacher's assessment of teacher competencies). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42*(42), 237-253.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Tanaka, J. S. (1993). Multifacated conceptions of fit in structural equation models. Kenneth A. Bollen and J. Scott Long (Eds.) in *Testing structural equation model*. (pp. 10-39). London: SAGE Publications.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (Measurement of attitudes and data analysis with SPSS) (2nd ed.). Ankara. Nobel.

Tepe, D. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme. (Development of declaratory scale for preschool teachers? self efficacy beliefs) (Unpublished Master Thesis). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Toprakçı, E. (2001) Okul Deneyimi-I Dersinin Teori ve Pratiği (the theory and practice of the school experience I course). *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.* Bolu: Abant Izzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, 7-9 Haziran 2001(ss.1964-1372).(Basılı)
Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-deneyimi-1.pdf

Toprakçı, E. (2003) Okul Deneyimi-II Dersinin Teori ve Pratiği (the theory and practice of the school experience II course). *Eğitim Araştırmaları Dergisi* Anı Yayıncılık Ltd.Şti. Yıl:3, Kış 2003; Sayı: 10, 146-152 http://ejer.com.tr/en/archives/2003-winter-issue-10 Ikinci
Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Okul-Deneyimi-II-Dersinin-ejer.pdf

Toprakçı, E. ve Üstün, A. (2003) Okul Deneyimi Pratiğine Uygulama Okulu Personelinin Bakışı -Sivas ve Amasya İlleri Karşılaştırması- (View of Practice School Staff on the practice of the School Experience course -Comparison of Sivas and Amasya Provinces). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergis*i. Eğitim Bilimleri Özel Sayı. Yıl: 2003, Sayı: 7. ss:291-303. http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/issue/view/282/showToc Ikinci
Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Okul-Deneyimi-Pratigi.pdf

VanderStoep, S. W. & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Yiğit, N. & Alev, N. (2007) Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* (EFMED) Cilt 1, Sayı 1, Aralık 2007, sayfa 85-101.

APPENDIX-1

Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers

#	Subject of the Qualification	Level of Qualification Low<----------->High				
1	Making each of my students to realize that they are valuable.	1	2	3	4	5
2	Respecting individual differences of my students.	1	2	3	4	5
3	Considering my students' needs while supporting each of their teaching process.	1	2	3	4	5
4	Aiming to increase each of my students' objectives (gaining) whatever their academic level is.	1	2	3	4	5
5	Making my students from different academic levels to gain self-efficacy for success.	1	2	3	4	5
6	Analyzing my quality about my in-class works objectively.	1	2	3	4	5
7	Analyzing my quality about my non-class works objectively.	1	2	3	4	5
8	Determining deficiencies of my personal development (critical thinking, problem solving, communication etc.).	1	2	3	4	5
9	Determining deficiencies of my professional development.	1	2	3	4	5
10	Developing appropriate measurement tools for assessing my students' objectives.	1	2	3	4	5
11	Using different measurement methods and strategies for determining my students' objectives.	1	2	3	4	5
12	Following my students' development regularly.	1	2	3	4	5
13	Interpreting the results of measurements with appropriate techniques.	1	2	3	4	5
14	Taking precautions if there exist weaknesses of my students according to measurement and assessment results.	1	2	3	4	5
15	Reviewing my lesson plans according to measurement and assessment results.	1	2	3	4	5
16	Reviewing activities according to measurement and assessment results.	1	2	3	4	5
17	Analyzing the socio-cultural characteristics of my school's environment.	1	2	3	4	5
18	Considering the socio-cultural characteristics of my school's environment in teaching process.	1	2	3	4	5
19	Benefiting the opportunities of school environment (cultural resources, public support, professional organization's support etc.) for the development of my students.	1	2	3	4	5
20	Organizing events for recognizing my students' parents.	1	2	3	4	5
21	Connecting with my students' parents.	1	2	3	4	5
22	Making my students' parents have confidence in school.	1	2	3	4	5
23	Making my students' parents contribute to teaching-learning process.	1	2	3	4	5
24	Organizing teaching activities appropriate with my field's principles and approaches of curriculum.	1	2	3	4	5
25	Following the changes in my field's curriculum.	1	2	3	4	5
26	Making suggestions for improving my field's curriculum based upon my problems I experienced in practice.	1	2	3	4	5
27	Evaluating subjects of my field's curriculum in terms of relevance to my students all developmental characteristics.	1	2	3	4	5
28	Selecting teaching material proper to my field's curriculum.	1	2	3	4	5

Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği[2]

Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
pinar@sarpkaya.net

Araş. Gör. Burcu ALTUN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
burcu.altun@adu.edu.tr

Özet:

Öğretmen eğitimi, eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir ve öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğretmen adaylarının öğretim becerileri ise onların mesleki yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını değerlendirmek için geçerli, güvenilir, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış olup, çalışmaya 247 öğretmen adayı katılmıştır. Veri analizi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, geliştirilen "Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği"nin, öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin algılarını ölçmede 0,94 Cronbach alfa değerine sahip geçerli, güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek öğretmen niteliklerini Öğretim ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Program ve İçerik Bilgisi, Kişisel ve Mesleki Değerler, Okul-Aile İlişkileri, Mesleki Gelişim ve Okul Ortamı olmak üzere 6 boyutta inceler.

Anahtar kelimeler: *Aday öğretmen, nitelik, mesleki gelişim, öz-yeterlik, ölçek.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 104-123

DOI: 10.19160/ijer.836733

Gönderim : 12.06.2020
Kabul : 12.02.2021

Önerilen Atıf:

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional Qualification Scale for Pre-service Teachers, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 104-123, DOI: 10.19160/ijer.836733

[2] Bu çalışmanın bir bölümü "International Symposium of New Issues in Teacher Education (2016)"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem durumu: *Ülkelerin refahında eğitim büyük önem taşımaktadır. Özellikle, öğretmen eğitimi, eğitimin gelişimi için anahtar faktördür. Öğretmen eğitiminin amaçlarına ulaşmak için eğitim sisteminin niteliğinin değerlendirilmesi ve buna göre politikaların geliştirilmesi gerekir.*
Eğitim araştırmaları, ikna edici bir şekilde, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmenin kalitesi olduğuna işaret etmektedir (Goldhaber, 2006). Eğitimin niteliği, birçok durumda öğretmen niteliğine paralel görünmektedir (Celep, 2009).
Öğretmen niteliğinin tanımı kültürden kültüre değişebilir. Rice (2003) öğretmen niteliğini yansıtan beş özelliği (1) öğretmen deneyimi, (2) öğretmenler için hazırlık programları ve dereceleri, (3) öğretmen sertifikasyon türü, (4) tamamlanan belirli kurslar ve (5) öğretmenlerin standart test puanları olarak özetlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2006; 2017) öğretmen niteliklerini Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğretme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve Alan Bilgisi olarak tanımlamaktadır.
Birçok araştırma çalışması, öğretmen becerilerini tanımlama ve geliştirme ihtiyacını ele almaktadır. Biriken araştırma sonuçları, öğretmen niteliğiyle ilgili kaygıların tanınmasını desteklemektedir (Darling-Hammond ve Sykes, 2003). Bu araştırma çalışmalarından bazıları öğretmen niteliklerinin ölçülmesi ile ilgilidir. Öğretmen niteliklerini tanımlamak, geliştirmek ve değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen bazı ölçekler vardır. Bazı araştırma çalışmaları öğretmen adaylarının yeterliğini ele alırken, bazıları sınıf yönetimi gibi belirli bir alandaki niteliklerine işaret etmektedir. Ancak belirli alanlarda ne kadar nitelikli olduklarına dair yeterliklerini kapsamlı bir şekilde ele alan bir araştırma yoktur. Dolayısıyla araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem: *Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için en iyi model betimsel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına kayıtlı öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Küme örneklemesine dayalı olarak 53 maddelik ölçek 290 katılımcıya uygulanmıştır. Madde oluşturma süreci 53 maddelik ölçek ile sonuçlanmış, her madde sadece bir davranışı temsil eden cümle şeklinde yazılmıştır. Düşük dereceden yükseğe doğru ölçekteki her bir madde için 5'li Likert ölçeği betimlenmiştir. Madde havuzunda ters kodlanmış madde bulunmamakta ve tamamı olumlu cümlelerden oluşmaktadır. Ölçme aracının içeriği ve görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Bu ölçek geliştirme araştırmasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi teknikleri kullanılmıştır.*

Bulgular: *Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemeden önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) yeterlik değeri ve Bartlett's test sonucu kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için mükemmel uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. Faktör analizi sonucunda 28 maddelik Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeğinin 6 boyuttan (KMO = .97; p <.000) oluştuğu belirlenmiştir: Birinci boyutta 5; ikinci boyutta 4; üçüncü boyutta 7; dördüncü boyutta 3; beşinci boyutta 4; altıncı boyutta 5 madde bulunmaktadır. 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler "Kişisel ve Mesleki Değerler" olarak adlandırılan 1. boyut altında toplanmıştır. 8., 9., 10. ve 11. maddeler "Mesleki Gelişim" olarak adlandırılan 2. boyut altında toplanmıştır. 31, 32, 33, 35, 36, 37 ve 38. maddeler "Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme" adı verilen 3. boyut altında toplanmıştır. 39, 40 ve 41. maddeler "Okul Ortamı" adı verilen 4. boyut altında toplanmıştır. 44, 45, 46 ve 47. maddeler "Okul-Aile İlişkileri" adlı 5. boyut altında toplanmıştır. Son olarak 49, 50, 51, 52 ve 53. maddeler "Program ve Alan Bilgisi" olarak adlandırılan 6. boyut altında toplanmıştır.*
Açımlayıcı faktör analizi ile sonuçlanan 6 faktörlü yapının geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ile de incelenmiştir. Model uyum indekslerine göre "Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği" yapısının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Madde-faktör korelasyonları, her bir maddenin ait

olduğu boyutla ilişkisini ve faktörün tutarlılığını gösterir. Her bir madde için madde-faktör korelasyon değerleri ve faktörler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin her bir maddesinin ait olduğu faktör ile anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu (p <.01) ve tüm faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu ve anlamlı bir ölçüde tüm faktörlerin aynı yapıda olduğu sonucuna varılmıştır.

Madde ayırt etmenin diğer bir ölçütü de katılımcıların %27'sinin üst ve alt kısımlarının madde ortalamaları arasındaki toplam puanlara göre anlamlı farklılık olmasıdır. Tüm madde ortalama puanları, katılımcıların alt ve üst % 27'si arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Böylece ölçeğin ayırt ediciliğinin iyi olduğu sonucuna varılmıştır (p <0.001).

Bu çalışmada, güvenirliği belirlemek için her faktör ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. 28 maddelik toplam ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,94 olup, yüksek güvenilirliği göstermektedir. Her faktör için Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.81, 0.74, 0.87, 0.80, 0.86 ve 0.86'dır. Dolayısıyla sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının yeterince yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar: *Elde edilen ölçeğin boyutları ve açıklamaları şu şekildedir:*

- *Kişisel ve Mesleki Değerler boyutu, bireyin öğrencilere değer verme, onları cesaretlendirme ve her bir öğrenciyi bireysel olarak destekleme yönünden yeterliğini 5 maddeyle (1-5) ölçer,*
- *Mesleki Gelişim boyutu, bireyin kendi mesleki gelişimini eleştirel olarak değerlendirme açısından yeterliğini 4 maddeyle (6-9) ölçer,*
- *Öğretimi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme boyutu, bireyin hedeflere ulaşıp ulaşmadığını takip etme ve değerlendirme açısından yeterliğini 6 maddeyle ölçer (10-16),*
- *Okul Ortamı boyutu, okulun faaliyet gösterdiği ortamı analiz etme ve kullanma açısından bireyin yeterliğini 3 maddeyle (17-19) ölçer,*
- *Okul-Aile İlişkileri boyutu, bireyin öğrenci ailesiyle iletişim kurma, işbirliği yapma ve öğretme ve öğrenme sürecine katkı sağlamaya yönelik yeterliklerini 4 maddeyle (20-23) ölçer,*
- *Program ve İçerik Bilgisi boyutu, bireyin kendi alanındaki programı analiz etme, buna göre harekete geçme ve öğretim etkinliklerini buna göre düzenleme açısından yeterliğini 5 maddeyle (24-28) ölçer.*

EK-2

Öğretmen Adayları için Mesleki Yeterlik Ölçeği

#	Yeterlik konusu	Yeterlik düzeyiniz Az <----------> Çok				
1	Öğrencilerimin her birinin önemli olduğunu onlara fark ettirme	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına saygı duyma	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin her birinin öğrenmesini desteklerken onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma	1	2	3	4	5
4	Düzeyi ne olursa olsun her bir öğrencimin kazanımlarını artırmayı hedefleme	1	2	3	4	5
5	Farklı düzeylerdeki öğrencilerimin başarılı olabileceklerine ilişkin her birine özgüven kazandırma	1	2	3	4	5
6	Sınıf içi çalışmalarım konusunda kendi niteliğimi tarafsızca değerlendirme	1	2	3	4	5
7	Sınıf dışı çalışmalarım konusunda kendi niteliğimi tarafsızca değerlendirme	1	2	3	4	5
8	Kişisel gelişimimdeki eksiklikleri (Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, estetik anlayış gibi) saptama	1	2	3	4	5
9	Mesleki gelişimimdeki eksiklikleri saptama	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerimin kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme araçları hazırlama	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin kazanımlarını belirlemek için farklı ölçme yöntem ve stratejilerini uygulama	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin gelişimlerini düzenli olarak izleme	1	2	3	4	5
13	Yaptığım ölçmelerin sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlama	1	2	3	4	5
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrencilerimin varsa zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik önlemler alma	1	2	3	4	5
15	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre ders planlarımda düzenleme yapma	1	2	3	4	5
16	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre etkinliklerde düzenleme yapma	1	2	3	4	5
17	Okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini analiz etme	1	2	3	4	5
18	Öğretim sürecinde okulumun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alma	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin gelişimi için okul çevresinin olanaklarından (kültürel zenginlikler, halkın ekonomik katkısı, çeşitli meslek kuruluşlarının katkıları vb.) yararlanma	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin ailelerini tanımaya yönelik etkinlikler düzenleme	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerimin aileleri ile etkili iletişim kurma	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerimin ailelerinin okula güven duymalarını sağlama	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerimin ailelerinin öğretme-öğrenme sürecine katkıda bulunmalarını sağlama	1	2	3	4	5
24	Branşımın / alanımın öğretim programının ilke ve yaklaşımlarına uygun öğretim etkinlikleri düzenleme	1	2	3	4	5
25	Branşımın / alanımın öğretim programında yapılan değişiklikleri izleme	1	2	3	4	5
26	Uygulamada yaşadığım sorunlardan hareketle, branşımın / alanımın programını iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirme	1	2	3	4	5
27	Branşımın / alanımın öğretim programındaki konularını öğrencilerimin tüm gelişim özelliklerine uygunluk açısından değerlendirme	1	2	3	4	5
28	Branşımın / alanımın öğretim programına uygun öğretim materyali seçme	1	2	3	4	5

Halk Eğitim Merkezi Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Doç. Dr. Nedim Özdemir
Ege Üniversitesi -Türkiye
nedim.ozdemir@ege.edu.tr

Aylin Özkanlı
İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
aylinozkanli@gmail.com

Fahri Altuntaş
İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
faltuntas44@gmail.com

Özet:

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından Halk Eğitim Merkezleri için hazırlanan denetim rehberinin temel bölümlerinin yasal belgeler ve denetim alanyazını açısından incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Halk Eğitim Merkezleri için hazırlanan denetim rehberi incelenmiştir. Bu kapsamda söz konusu belgenin denetim alanyazını ve yasal belgeler ile karşılaştırılması için internet ortamında son on yılda Halk Eğitimi Merkezlerinde Denetimi konu edinen tezler, makaleler ve rehberin içerisinde geçen yasal belgeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş, yasal belgeler ve alanyazın olmak üzere iki tema altında sunulmuştur. Araştırmada, rehberin yayın tarihinden sonra yayınlanan Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği nedeniyle yasal belgelere göre ana belge temelli tutarsızlıkların fazla olduğu bulunmuştur. Yasal belgelere göre tutarlı olan kısımları Halk Eğitimi Merkezleri ile dolaylı yoldan ilişkili olan hukuki dayanaklar olduğu tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında yayınlanan denetim rehberinin genel olarak tutarlı olduğu ve eğitim denetimine ilişkin bilgilerin yer aldığı saptanmıştır. Bu tutarlılığa rağmen denetim rehberinde alanyazın ile farklılık gösteren ifadelerde görülmüş "İçerik eksikliği", "Alan yazına Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırılık" olmak üzere dört kod ile eksiklikler tespit edilmiştir. Bulgular yasal dayanaklar ve alanyazın ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Keywords: Denetim, Denetim Rehberi, Halk Eğitim Merkezi

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 124-140

DOI: 10.19160/ijer.867017

Gönderim : 02.08.2020
Kabul : 28.03.2021

Önerilen Atıf

Özdemir, N., Özkanlı, A. ve Altuntaş, F. (2021). Halk Eğitim Merkezi Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 124-140, DOI: 10.19160/ijer.867017

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Denetim, örgütün hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirlemek, hedeflerin sonuçlarının etkisini görmek ve örgüt üyelerinin bu süreçteki ilerleyişini anlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim denetimi ise eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek ve daha nitelikli sonuçlar için tedbirler almayı öngörür (Toprakçı ve Akçay, 2016). Buna göre denetim, bir yönü ile paydaşların vizyon oluşturmaya katıldığı bir süreç olarak değerlendirilebilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Denetlenmeyen işlerin, önce kendi içinde amacından uzaklaşması, daha sonra ise eğitim kurumunun temel hedeflerine ulaşmasında güçlükler çıkarması muhtemeldir. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve temel aksaklıklar denetim ile ortaya çıkabilmektedir. Bu aksaklıkların ve temel problemlerin çözülmesi için hangi tür tedbirler alınacağı denetlemenin sonucuna göre belirlenmektedir (Altunay, 2016). Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan denetim, eğitsel aktiviteleri etkili ve verimli devam ettirmek için gerekli olan önemli bir süreçtir (Özdemir, 2020). Eğitimin öneminin vurgulandığı her durumda denetim olmazsa, eğitim desteksiz kalır. Çünkü denetim eğitimcilere bir rehber gibidir (Altınışık ve Binbir, 2015). Denetim süreçlerinin etkili biçimde uygulanması, eğitim yapısının düzenlenmesi ve iyileştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Beytekin ve Tas, 2017). Eğitimde yapılan işlemlerin, var olan hukuki duruma, belirlenen amaca, mevcut plana ve eldeki imkânlara (madde ve insan kaynaklarına) uyup uymadığını kontrol etme süreci eğitim denetimidir (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bagcivan ve Bayraktutan, 2010).

Halk eğitim, yetişkin eğitimi ya da hayat boyu öğrenme kavramları yaygın eğitim araştırmalarında kullanılan kavramlardır. Hayat boyu eğitim, örgün eğitimi hali hazırda almakta olan çocukların tamamlayıcı eğitsel faaliyetlerini kapsayabilir. Öte yandan, yetişkin eğitimi ve halk eğitim daha çok örgün eğitimi alamamış, yarım bırakmış veya bitirmiş bireyleri kapsadığı görülmektedir. Yaygın öğrenme, örgün ve yaşayarak öğrenme özelliklerini birlikte taşır. Yaşayarak öğrenmede kasıt ve amaç yokken, yaygın öğrenme amaçlı ve yapılandırılmıştır (Werquin, 2010). Bir yaygın eğitim kurumu olan Halk Eğitim Merkezlerinin denetimine ilişkin yapılan araştırmalar, denetimlerde yaşanan sorunları (Sabancı ve Rodoplu, 2013) ve denetim süreçlerinin etkililiğinin önemini (Güneş,1985) ön plana çıkarmaktadır. Sabancı ve Rodoplu (2013) çalışmasında, Antalya ilinde altı Halk Eğitim Merkezi müdürü ile yürütmüş olduğu çalışmada, denetim sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun çalışanların denetiminde yaşandığını raporlamıştır. Buna göre, çalışanların yürüttüğü işlerin kontrol odaklı ve şekil yönünden denetlenmesinin onlarda rahatsızlık oluşturduğu vurgulanmıştır. Güneş (1985) çalışmasında ise, araştırmaya katılan bakanlık denetçilerinin yarısına yakınının Halk Eğitim Merkezlerinin üç yıldan daha fazla süredir denetlenmediğini belirtmiştir. Ayrıca denetimlerin çoğunlukla maddi durum, büro işleri ve araç-gereç gibi konularda gerçekleştiğini; buna karşın eğitim ve öğretim işlerinin niteliğinin denetlenmediğini dile getirmiştir. Duman (1991), halk eğitimi alanında Bakanlık denetçilerinin ve uzmanlarının yetişmişlik seviyelerinin yetersiz olduğunu savunmaktadır. Yukarıda sıralanan çalışmalar denetçilerin farklı alanlara odaklandığını ve bu doğrultuda denetimde uyum birliğinin sağlanamadığını göstermektedir. Bu nedenle kurumsal hedefler ile çalışanların eylemleri arasındaki uyumun belirlenmesi güçleşmektedir. Bu sornunu azaltmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında faklı kurumların özelliklerine göre hazırlanmış 16 adet denetim rehberi yayımlamıştır. Söz konusu rehberler ile kurumların denetiminde hangi ölçütlerin göz önüne alınacağı belirlenmiştir. Bu araştırma ile Halk Eğitim Merkezleri için hazırlanan "Rehberlik ve Denetim Rehberinin" yasal belgeler ve alanyazın ile ne ölçüde uyum gösterdiğini incelemek ve devamında yapılacak araştırmalara, işleyişe yardımcı olmak istenmektedir. Halk eğitimi merkezleri rehberlik ve denetim rehberinde yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarsızlıkların belirlenmesi, uygulayıcılar ile araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. İncelenen denetim rehberi ile sorunların saptanması, denetim sürecinde standartların oluşmasına katkıda bulunacağı ve elde edilen bulgular ile denetim rehberinin güncellenmesinde bir kaynak olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yetişkin Eğitimi

Çağdaş toplumlar formal eğitime ağırlık verip informal eğitimi geri planda tutmayı istediğinden yaygın eğitime önem vermeye çalışır. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ya da dışında formal eğitimi de kapsar. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı formal eğitimin örgün ve yaygın eğitim basamaklarının ikisinden de sorumludur (Toprakçı ve Arslan,2016). Formal eğitim faaliyetleri devletin yönetimi ve denetimi altında iken informal eğitim faaliyetleri hayatın içinde kendiliğinden oluşur ya da belirli kişi ve kuruluşlar tarafından verilir (Toprakçı ve Akçay, 2016). Yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün eğitime devam eden ya da örgün eğitimi tamamlamış bireylerin yeteneklerini ve bilgilerini geliştirme amacıyla katıldıkları öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Okçabol'a (2006) göre, yetişkin eğitimi, sorunlara çözüm getirmeyi amaçlayan faaliyetlerdir. Yetişkinler, bilgi seviyelerini artırmak, maddi durumlarını iyileştirmek, boş vakitlerini değerlendirmek, mesleki gelişimlerini artırmak, yeni insanlarla taşımak ve/veya iş hayatında uzmanlaşmak gibi birçok nedenden dolayı bu etkinliklere katılım göstermektedir (Fidan, 1986). Yaşam boyu öğrenme mekân, zaman, yaş, maddi durum, eğitim seviyesi gibi ifadelerdeki kısıtlamaları kaldırmakta ve herkese fırsat eşitliği sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004). Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği'nin 1919 yılında yayınladığı raporda yetişkinlerin eğitim ve öğretimininim yaşam boyu devam etmesinin önemi vurgulanmıştır (Grace, 2000).

Bu kavram ilk olarak askeri alanda çalışan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek üzere gündeme gelmiştir (Field, 2001). Yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren UNESCO ise yetişkin eğitiminde ilk toplantısını 1949 senesinde gerçekleştirmiştir. Daha sonrasında UNESCO'nun eğitim faaliyetlerine üniversiteler ve sendikalar başta olmak üzere başka kuruluşlar da katılmaya başlamıştır (Yayla, 2009). Türkiye'de Cumhuriyet sonrası dönemde yetişkin eğitimi üzerinde yoğun bir şekilde durulmaya başlanmıştır. Millet Mekteplerinin açılmasıyla birlikte 16-40 yaş arasındaki bütün vatandaşlara okuma yazma öğretilmeye başlanmıştır. 1928 yılında başlayan Millet Mektebi uygulaması 1932 yılında Halk Evlerine dönüşmüş ve 1951 yılına kadar spor faaliyetleri, mesleki, kültürel ve boş vakit değerlendirme gibi etkinliklerini sürdürmüştür (Özacun, 2001). İlerleyen yıllarda tarım alanında çalışan yetişkinlerin eğitimi için Halk Eğitim Büroları açılmış; köy ve kasabalarda halka ait okuma odaları oluşturulmuştur. Halk Eğitim Merkezlerinin yaygınlaşmaya başladığı dönem ise 1956 yılı olarak gösterilebilir (Özacun, 2001). Bu merkezler, 1960 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmalarına devam etmiştir.

OECD üyesi ülkeler içerisinde yetişkin eğitimine katılım oranı ortalama %44 olarak gerçekleşmekle birlikte en yüksek oran %68 ile İsviçre'de yaşanmıştır. Türkiye ise %18 ile OECD ortalamasının altından kalmıştır (OECD, 2019). Türkiye'de yetişkin eğitimini gerçekleştiren kurumlar, (*i*) Halk Eğitimi Merkezleri, (*ii*) Olgunlaşma Enstitüleri ve (*iii*) Açık Öğretim okullarıdır (MEB, 2018). Halk eğitimi merkezleri Hayat Boyu Öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlardır. Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenen kurslar ile yetişkinler hem kendilerini geliştirmekte hem de sertifika ya da belge alabilmektedir (MEB, 2018). Yetişkin eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde sağlıklı yaşam, hayattan zevk alma, emeklilik döneminde bilgi edinme, farklı yaş gruplarıyla dayanışma ve sosyal sorumluluk (Canatan ve Boz, 2019) gibi olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın yaşam boyu eğitim ile yaşam doyumları arasında zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018). Türkiye'de yaygın eğitimin niteliği konusunda yapılan tartışmalar (Karabacak ve Kaygın, 2018; Yıldız vd., 2018) denetim süreçlerinin etkililiğini ön plana çıkarmaktadır (Güneş, 1985; Sabancı ve Rodoplu, 2013). Nitekim denetimin örgütsel amaçlara ulaşmada önemli bir süreç olduğu göz önüne alındığında bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Denetim

Toplumu oluşturan kurum ve kuruluşlar işleyiş olarak birbirlerine bağlıdır ve eğitim ve bilim devletin işleyişinin temel noktasını oluşturmaktadır (Toprakçı, 2013). Eğitimi bilimsel bir yaklaşımla ele alıp, yönetim ve denetim aşamalarında Bakanlıkların Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yararlanmaları önem arz etmektedir. Eğitim biliminin alt bilim dalları olarak eğitim yönetimi ve

denetimi gelmektedir (Toprakçı ve Kadı, 2014). Denetimin eğitim sistemleri üzerinde önemli etkileri vardır. Denetlenmeyen ve kontrol edilmeyen hiçbir çalışmanın daha iyi bir hale getirilemeyeceği ve iyileştirmeyeceği belirtilmektedir (Başar, 2000). Denetim sayesinde çıktı kalitesi daha iyi olan örnekler fark edilerek genele yayılmakta ve niteliksiz olanlar ise saptanmaktadır (Schleicher, 2007). Kamu eğitiminde profesyonel denetim, iç ve dış denetim olmak üzere ikiye ayrılır. İç denetim kurumda görevli kişilerin alanındaki uzmanlıklarına göre, ulusal hedefleri ve amaçları ne kadar yanıt verebildiği; öğrencilerin başarıları ve okul yönetiminin değerlendirmesi ve denetlemesi şeklinde olmaktadır. Derslerin öğretimleri ile ilgili işlemlerinde iç denetim gerçekleşir (MEB, 2007a). Dış denetim ise oldukça çeşitlilik ve farklılık gösterdiği görülmektedir (Özmen ve Yasan, 2007). Dış denetim, eğitim politikalarını hazırlamak, dersleri bizzat gözetleyerek performans değerlendirmesi yapmak için bir kuruma verilen görev olarak ifade edilir (MEB, 2007a).

PISA sınavında başarı gösteren ülkelerin denetim anlayışına bakıldığında öz denetim ve dış denetim ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Örneğin, İngiltere, Çin, Japonya ve Hollanda'da, iç ve dış denetim olmak üzere iki yöntemin varlığından söz edilebilir (Katıtaş, Coşkun ve Turpçu, 2019). Bu ülkelerde okullar için değerlendirme raporları performans göstergesi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Meşeci, 2007). İngiltere'de OFSTED Eğitimde Standartlar Bürosu bu süreç ile beraber faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu kurum resmi okullar, yüksekokullar, yetişkin ve öğretmen eğitimi denetimi ve eğitimde kalite gibi birçok konuda raporlar sunan bir kurumdur. Hazırlanan raporlar kurumun internet sitesinde yayınlanmaktadır (Katıtaş, Coşkun ve Turpçu, 2019). Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi için velilerin, öğrencilerin ve yöneticilerin görüşleri alınmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden öz değerlendirme yapmaları istenmektedir. Bunun yanında, derslerde kullanılan araç-gereçler uzmanlar tarafından izlenmektedir (Meşeci, 2007). İngiltere'de 2009 yılından itibaren yetişkin eğitiminin planlanması, pratiğe dökülmesi ve bütçeye ilişkin hukuki işlemler yerel yönetimlerdedir. Eğitimden sorumlu iki bakanlığı bulunan İngiltere'de İş, Yenilik ve Beceriler Birimi (BIS) yetişkin eğitiminden sorumludur. Yetişkin eğitimi veren kurumlara bütçeyi BIS'e bağlı SFA kurumu sağlarken, denetimi yine BIS'e bağlı Ofqual (Nitelik ve Sınav Düzenleme Ofisi) sağlamaktadır (Vezne, 2017).

Öz denetime önem veren Çin, öğrencilerin, velilerin, okul yönetimi ve diğer paydaşların bu değerlendirmeye katılımını sağlamaktadır. Japonya'da hükümet ve belediyeler eğitim denetiminden sorumludur. Hükümet adına eğitim politikalarını oluşturan Eğitim, Kültür, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) bulunmaktadır. Bu bakanlık eğitim sistemini denetleyecek yapıyı oluşturur, okullarda eğitim yönetimi sürecini, finansal kontrolü ve insan kaynakları yönetiminin denetimini gerçekleştirir. Japonya öz değerlendirme ile okulların her yıl kendilerini değerlendirmelerini ister. Okullar bu değerlendirmeyi internet sayfalarından yayınlar. Dış denetim işi müfettişler tarafından gerçekleşmektedir (Katıtaş vd., 2019). Hollanda'da ise eğitimi denetleme görevi "Eğitim Denetleme Kurulu" aracılığıyla yapılmaktadır. Bu kurum, eğitim kalitesi dışında kurumların işleyişi, bütçe kullanımı ve yasalara uygunluklarını denetler. Bu raporlar yıllık yayınlanır. Okullar dört yılda bir plan oluşturur ve performans, ilerleme, bütçe ve eğitim kalitesi ile ilgili yıllık rapor verir (Katıtaş vd., 2019). Eğitim Denetleme Kurulu'nda bulunan Başmüfettiş ve Müfettiş kurullarından her biri ilköğretim, ortaöğretim, yetişkin ve mesleki eğitim ile yükseköğretim gibi farklı bölümlerden sorumludur (MEB, 2007b). Finlandiya'da eğitim denetimi yerel düzeyde sorumlular ve okul yönetimi tarafından gerçekleştirilir. Okul yönetimi ve öğretmenler belirli aralıklarla toplanarak bilgi alışverişi ve değerlendirme yapmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde temel nokta öz değerlendirmedir. Bu süreçte öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin öğrenilmesi ve kendilerini geliştirmesi sağlanır (Williams ve Engel, 2012).

Toprakçı (2008) eğitim denetimini, yapılmış veya yapılmakta olan eğitim etkinliklerinin, amacına ne kadar ulaştığını araştıran, tanımlayan ve bu süreci öndeyileyen bilim dalı olarak tanımlamıştır. Türkiye'de denetim ve rehberlik görevlerinin yürütülebilmesi için iki farklı eğitim denetimi yapılanması bulunmaktadır. Bunlar, Milli Eğitim Bakanlığı (merkez) ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri (taşra) yapılanmasıdır. Görevlendirmeler merkez teşkilatında Teftiş Kurulu Başkanlığı, taşrada ise Maarif Müfettişleri Başkanlıkları tarafından yürütülmektedir (Durnalı ve

Limon, 2018). 2016 yılından itibaren denetim sistemi yeniden düzenlenerek, okul ve eğitim kurumlarında denetimlerinin daha verimli olması amacı ile denetim rehberleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu denetim rehberlerine internet ortamında ulaşılmaktadır (TKB, 2020). Bu rehberlerin okul ve tüm eğitim kurumlarına yol göstermesi ve denetim sürecine katkı sağlaması amacıyla güncel tutulması önemlidir. Denetimi gerçekleştirenlere göre eğitim ile ilgili sorunların başında öğretmenlerin niteliği, yönetim yetersizliği ve Türk Eğitim Sistemi'nin kendi özgün modelini oluşturamamış olması gelmektedir (Apay, 2010). Halk eğitim merkezlerinde denetim konusunda yapılan çalışmalar denetimin bazen habersiz yapıldığını ve denetimde uygulama birliğinin olmadığını göstermektedir (Sabancı ve Rodoplu, 2013). Bu açıdan denetim rehberlerinin yasal mevzuat ve alanyazın temelinde ele alınarak güncelliğinin incelenmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, çalışmanın dokümanına ve verilerin toplanması ile analiz sürecine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, olayları, olguları ve durumları derinlemesine yorumlamayı ve anlamlandırmayı hedeflemektedir (Neuman, 2008). Bu tür araştırmalar insanların, algıların ve olayların, kendi ortamlarında ayrıntılı incelenmesinin olduğu, farklı alanları birleştiren araştırmalardır (Merriam ve Grenier, 2019). Çalışmayı yapan kişi, olay ve olguların gerçek durumunu değiştirmeden sunar ve bu hallerini korumaya çalışır (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmanın verilerini gözlem, görüşme ve dokümanlar oluşturmaktadır (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2009). Doküman incelemesi, yazılı ya da internet ortamındaki kaynakları analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan bir nitel araştırma modelidir. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, anlam çıkarmak ve konu hakkında anlayışa sahip olmak üzere derinlemesine toplanan verilerin incelenmesi ve yorumlanmasına olanak sağlar (Bowen, 2009). Dokümanlar, kişisel ve kurumsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Corbetta, 2003). Kişisel dokümanlara örnek olarak mektuplar, anılar, günlükler ve fotoğraflar gösterilebilir (Bogdan & Biklen, 2007). Kurumsal dokümanlara ise kanunlar, yönetmelikler, kimlik kartları ve faturalar örnek verilebilir (Guba & Lincoln, 1981). Bu kapsamda kamu ve arşiv dokümanları üzerinde doküman incelemesi yöntemi kullanılabilir. Denetim rehberleri, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın kurumların denetimde uygulama birliğini sağlamak amacıyla yayınladığı kamu belgeleri olduğundan bu araştırmada doküman incelemesi yönteminin aşamalarına uygun bir yol izlenmiştir.

Çalışma Dokümanı

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında Bakanlığa bağlı kurumların denetiminde yol göstermesi amacıyla 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 16 adet denetim rehberi yayımlamıştır. Bu rehberler maarif müfettişlerinin denetim sürecinin nasıl ilerleyeceğine ilişkin esasları içermektedir. Mevcut çalışmanın dokümanı ise Halk Eğitim Merkezleri için hazırlanan denetim rehberi oluşturmaktadır. Söz konusu dokümana Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı internet sitesinin "Yayınlarımız" sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Yasal belgelere ve alanyazına ulaşmak için çevrim içi ortamlar (Google Akademik, Mevzuat – resmi siteleri, Google ve Yandex'de denetim rehberi, halk eğitimi merkezi denetim rehberi, halk eğitimi merkezi denetim vb. anahtar kelimeler) ile araştırmacıların gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklar kullanılmıştır. Ulaşılan belgeler (rehber hariç olmak üzere) sınırlığında bir incelemenin gerçekleştirildiğini belirtmek gerekir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Başarılı bir doküman incelemesi için dokümanı sınırlama, orijinalliğini teyit etme ve dokümanı detaylı okuma aşamaları oldukça önemlidir. Dokümanlara ulaşma aşamasında "Halk Eğitim

Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberine" Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden, rehberde bahsi geçen ilgili kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelere ise yine bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmıştır. Dokümanların orijinalliği (gerek uzmanlar gerekse diğer çevrimiçi olanaklar bağlamında) teyit edilmiştir. Dokümanların detaylı okunması aşamasında öncelikle ilgili rehber ardından rehberde bahsi geçen mevzuat detaylı olarak incelenmiştir.

Çalışma dokümanını analiz etmek için içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, araştırma verisinden içeriği ile ilgili yinelenebilir ve uygun sonuçlar çıkarmak için kullanılan nitel analiz yöntemlerindendir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasında diğer denetim rehberlerini inceleyen ekiplerle birlikte çalışma yapılmıştır. Tablo 1'de çalışmanın kod, kategori ve temalarına yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, rehberin tutarlılık ve tutarsızlık temaları altında hukuki belgeler ve alanyazın ile olan ilişkisi alt temalar olarak biçimlenmiş, "Yasal Dayanağa Uygunluk" , "Ana Belge Temelli Tutarsızlık", "Diğer Yasal Belgeler Temelli Tutarsızlık", "Alanyazına Uygunluk" ve "Alanyazında Tutarsızlık" şeklinde kategoriler oluşmuştur. Rehberde geçen yasal dayanaklardan incelenme tarihi itibariyle yürürlükte olan hukuki belgeler "Yasal Dayanağa Uygunluk" kategorisi ile tanımlanmıştır. Yasal dayanak olarak gösterilen Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin rehberin yayın tarihinden sonra yürürlükten kaldırılmış olması "Ana Belge Temelli Tutarsızlık" kategorisi altında "Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği" kodu ile belirtilmiştir. Rehberde geçen ama güncel olmayan diğer yasal dayanaklar ise "Diğer Yasal Dayanaklara Göre Güncel Olmama" kodunu oluşturmuştur. Verilerin bulguya dönüşmesinde anlaşılmayı kuvvetlendirmek için verilerin sayısallaştırılması yoluna da gidilmiştir. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan alıntılarla analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba (1985)'e göre nitel araştırmalarda, inandırıcılığın, aktarılabirliğin, tutarlığın ve teyit edilebilirliğin olması gerekmektedir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliği (inandırıcılık) sağlanmıştır. Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin temel resmi dayanağı olan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 2018 yılında kaldırılmış yeni Yönetmelik yayınlanmıştır. Bu durum toplantıda tartışılmış ve "ana belge temelli tutarsızlık koduyla incelenmesine karar verilmiştir. Uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı bir raporun oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapılması gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmıştır böylece dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. *Denetim Rehberi ile Yasal Mevzuat ve Alanyazının Karşılaştırma Süreci*

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler ve Gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Tutarlılık	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Dayanağa Uygunluk	Yasal Dayanakla Birebir Örtüşme	***Rehberde:*** *5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 59' ncu maddesindeki, "Bu kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür... Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır. "* ***Yasal belgedeki karşılığı:*** *MADDE 59- B* *Bu Kanunun uygulanmasına ilişkin işlemlerin denetimi, Kurumun denetim ve kontrol ile görevlendirilmiş memurları eliyle yürütülür* *. . . .* *Kamu idarelerinin denetim ve kontrolle görevlendirilmiş memurları, kendi mevzuatı gereğince işyerlerinde yapacakları soruşturma, denetim ve incelemeler sırasında, çalıştırılanların sigortalı olup olmadığını da tespit ederek, sigortasız çalıştırılanları Kuruma bildirmek zorundadır.*
				Sonuç: Rehberde geçen yasal dayanak ile Anayasa ve diğer yasal belgelerdeki ifadeler karşılaştırıldığında birebir aynı olduğu görülmüştür.
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılık	Alayazına Uygunluk	Alanyazına Uygunluk	***Rehberde:*** *2. RAPOR YAZIM İLKELERİ* *Raporun yazılması sırasında aşağıdaki ilkeler gözetilmelidir.* ***Doğruluk;*** *Raporun gerçeklere dayanmasını ifade eder.* ***Tarafsızlık;*** *Gözlem, tespit, sonuç ve önerilerin gerçeğe dayalı, çarpıtmadan uzak ve önyargısız olarak ortaya konulmasını ifade eder.* ***Açıklık****; Raporun yeterli bilgiyi anlaşılır şekilde ortaya koymasını ifade eder.* ***Ölçülebilirlik;*** *Raporda getirilen tekliflerin, önerilerin, yorumların karşılaştırılabilir ve rakamsal olarak ortaya konulmasını ifade eder.* ***Özlük(Kısalık);****Anlatılmak istenen ifadelerin uzun ve bağlantılı cümlelerden ziyade kısa, anlaşılabilir olarak ortaya konulmasıdır.* ***Yapıcılık****; Kişileri ve geçmişi eleştirmekten ziyade geleceğe ışık tutan, iyileştirmeye yönelik, sistemi değerlendiren ifadelerden oluşmalıdır.* ***Tamlık;*** *Raporu okuyan herkesin yeni bir açıklamaya ihtiyaç duymadan anlayabileceği şekilde yazılmasını ifade eder.* ***Zamanlılık;*** *Raporun idarenin işini kolaylaştıracak, ona değer katacak yeterli bir zaman içerisinde düzenlenmesini ve sunulmasını ifade eder.* ***Alanyazında:*** *Raporlama ilkeleri çok çeşitli olmakla birlikte tüm raporlar için ortak nitelikteki ilkeler aşağıda özetle belirtilmiştir (Tosun ve Cebeci, 2008).* ***a) Sorumluluk İlkesi****: Bu ilke düzenlenmesi gereken tüm mali rapor, mali istatistik ve diğer dokümanların, kamu mali yönetim ve denetim sisteminde mali saydamlığı ve sorumluluğu sağlayacak şekilde hazırlanmasına ifade eder. Zira mali saydamlık ve hesap verme sorumluluğu raporlamanın temel amaçları arasında bulunmaktadır.* ***b) Doğruluk ve Tarafsızlık İlkesi:*** *Düzenlenen rapor, istatistik ve diğer dokümanlarda yer alan bilgilerin doğru, güvenilir, önyargısız ve tarafsız olması gerekir. Aksi halde raporlamanın paydaşları yanıltılmış olur. Bu durum raporlamanın temel düşüncesine aykırılık teşkil eder.* ***c) Açıklık İlkesi:*** *Düzenlenen raporların ilgili tarafların ve kamuoyunun bilgi sahibi olmasını sağlamak üzere açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanılarak hazırlanması gerekir. Raporlarda teknik terim ve kısaltmaların kullanılması halinde bunların ayrıca tanımları veya kısa açıklamaları yapılmalıdır.* ***d) Tam Açıklama İlkesi****: Raporlarda yer alan bilgilerin eksiksiz olması, karar, işlem ve faaliyet sonuçlarını tüm boyutlarıyla açıklaması gerekir. İdarenin uğraşı konusu olmayan hususlara raporlarda yer verilmemelidir.* ***e) Tutarlılık İlkesi:*** *Mali karar, işlem ve faaliyet sonuçlarının gösterilmesi ve değerlendirilmesinde aynı yöntemler kullanılmalıdır. Eğer yöntem değişikliği olacaksa bunun raporda belirtilmesi gerekir. Zira raporlar yıllar itibarıyla karşılaştırmaya imkân verecek şekilde hazırlanır.* ***f) Dönemsellik İlkesi****: Düzenlenen raporlar esas itibarıyla yıllık olarak hazırlanır. Ancak bazı rapor, istatistik ve dokümanlar duruma göre 1, 3 veya 6 aylık olarak hazırlanabilir. Bu durumun raporlarda belirtilmesi gerekir.*
				Sonuç: Alanyazın ile Denetim Rehberi incelendiğinde tamamen aynı ifadelerle olmasa da yakın ifadelerle tutarlı olduğu görülmektedir.
Tutarsızlık	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Ana Belge Temelli Tutarsızlığı	Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği	**Rehberde:** *MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği* **Yasal belgedeki karşılığı:** *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*
				Sonuç: 11 Nisan 2018 tarihinde Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği yayınlanması ile birlikte Rehberin temel dayanağı MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği yürürlükten kalkmıştır.
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği	**Rehberde:** ***Grup Sorumlusu:*** *Rehberlik ve denetim grubundan sorumlu olan maarif müfettişini ifade eder.* **Alanyazında:** ***Grup Lideri:*** *Grup lideri olarak denetçi öğretim programı, öğretim ve çalışanların kendi kendilerini geliştirmesini sağlamak için grubun potansiyelini ortaya çıkarmaya çalışır. Denetçi bu rolünü başarabilmek için grup dinamikleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve liderlik becerileri sergileyebilmelidir. Denetçi gruba uzlaşma sağlama, grup amaçları doğrultusunda hareket etme, demokratik süreçleri uygulama hususlarında yardım etmelidir* (Ünal ve Üzüm, 2014).
				Sonuç: Rehberlik ve Denetim Rehberinde geçen bazı tanımlar alanyazına göre kısaca verilmiş yeterli açıklama yapılmamıştır.

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu

çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde "Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin" yasal belgeler ile alanyazın temelinde analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan temaların ve kodların dağılımına ve oluşan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Tema 1: Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Denetim rehberinde gönderme yapılan hukuki dayanaklar yasal belge olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada ilk olarak denetim rehberinin yasal belgeler ile tutarlılığına bakılmıştır. Yasal dayanağa uygun olan olanlar tutarlılık, uygun olmayanlar ise ana belge temelli tutarsızlık ve diğer yasal belgeler temelli tutarsızlık kategorisini oluşturmuştur. Ana belge temelli tutarsızlık kategorisi altında "Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği" , "Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge" kodları, diğer yasal belgeler temelli tutarsızlık kategorisi altında "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" , "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği" ve "Diğer Yasal Dayanaklara Göre Güncel Olmama" kodları yer almaktadır. Tablo 2'de Halk Eğitim Merkezleri denetim rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *Halk Eğitim Merkezleri Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi*

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	Yasal Belgelerle Tutarlılık	Yasal Dayanağa Uygunluk	Yasal Dayanakla Birebir Örtüşme	20
	Yasal Belgelerle Tutarsızlık	Ana Belge Temelli Tutarsızlık	Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği	46
			Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge	27
		Diğer Yasal Belgeler Temelli Tutarsızlık	Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği	7
			Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği	2
			Diğer Yasal Dayanaklara Göre Güncel Olmama	8
Tutarsızlık Toplamı				90

Tablo 2'ye göre, rehberde yer alan maddelerin yasal belgeler ile görece az örtüştüğü görülmektedir (n = 20). Yasal dayanağa uygunluk, rehberin içinde geçen hukuki dayanakların güncel ve geçerli olması şekliden kullanılmıştır. Bu kapsamda, rehberde geçen "*Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır.*" ifadesi ile 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 11. maddesindeki ifade bire bir örtüşmektedir. Rehberin yasal belgelerle çok az örtüşmesinin bir nedeni yönetmeliğin rehberin yayın tarihinden sonra değişikliğe uğramış olmasıdır. Bu kapsamda rehberin güncellenmediği anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 2 incelendiğinde, tutarsızlık teması içinde yer alan yasal belgelerle tutarsızlık alt teması, incelenen rehberin içinde geçen yasal dayanakların tutarsızlığını ifade etmektedir. Halk Eğitim Merkezleri denetim rehberindeki yasal dayanaklar incelendiğinde 90 madde üzerinde tutarsızlık yaşandığı anlaşılmıştır. Tutarsızlık alt teması ana belge temelli ve diğer belge temelli tutarsızlık kategorilerinde incelenmiştir. İncelenen rehberin temel dayanağı 2011 yılında yürürlükte olan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönergedir. Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 11 Nisan 2018 tarihinde kaldırılmış, 30388 sayılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği yayımlanmıştır. Rehberin yayın tarihi itibariyle yeni yönetmelik yayınlanmamış olması nedeniyle ana belge temelli tutarsızlık kategorisi altında "Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği" ve "Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge" kodları oluşmuştur. Rehberde Yaygın Eğitim

Kurumları Yönetmeliği'ne 46, Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönergesine 27 gönderme yapılmıştır. Denetim rehberinin bu iki yasal belgeyi güncellemediği görülmüştür.

Denetim rehberinde Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği dışında da yasal dayanaklarda tutarsızlıklar bulunmuştur. Bu tutarsızlıklar Diğer Yasal Belgeler Temelli Tutarsızlık kategorisi ile isimlendirilmiştir. Bu kategoriler altında Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ve diğer yasal dayanaklara göre güncel olmama kodları oluşmuştur. Bu yasal dayanaklardan en fazla gönderme yapılan Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğidir (n = 7). Rehberde Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğine gönderme yaparak aday çırak, çırak ve kalfalara ait iş ve işlemler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne devredilmiş ve mesleki eğitim merkezleri de Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Halk eğitim merkezleri denetim rehberinde bazı yasal dayanaklar rehberin yayınlandığı tarihten sonra güncellenmiş ya da yürürlükten kaldırılmıştır. Örneğin, "Geçici korum altındaki Suriyelilerin meslek eğitime kayıt işlemleri" için denetim rehberinde gönderme yapılan MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 10/08/2016 tarihli ve E.8542490 sayılı yazısı 03/02/2017 tarihinde güncellenmiştir. Bunun yanında denetim rehberinde yer alan MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi 20.02.2018 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır. Yasal belgelerdeki güncellemelerin denetim rehberine yansıtılmaması denetimde uygulama birliğini ve standartlaşmayı amaç edinen bu dokümanın güvenirliğine ve kullanışlılığına olumsuz yönde etkileyebilir.

Tema 2: Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Denetim rehberinin alanyazına göre incelenmesinden sonra "Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" teması altında "Alanyazınla tutarlılık" ve "Alanyazınla tutarsızlık" alt temaları oluşmuştur. Tablo 3'te denetim rehberi ile alanyazın arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. *Denetim Rehberi ile Alanyazın Arasındaki Tutarlılığın Karşılaştırılması*

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	Alanyazın ile Tutarlılık	Alanyazına Uygunluk	Alanyazına Uygunluk
	Alanyazın ile Tutarsızlık	Alanyazında Tutarsızlık	İçerik Eksikliği
			Alan yazına Atıfsızlık
			Kavram Tutarsızlığı
			Alanyazına Aykırılık

Tablo 3'e göre, denetim rehberinin alanyazın ile tutarlılığı alt teması altında "Alanyazına uygunluk" kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori alanyazınla uyum sağlayan rehber içeriği için kullanılmaktadır. Örneğin, Maarif Müfettişlerinin görevleri yasalarla belirtilmiş ve aşağıda da rehberde geçtiği bölümün bir kısmı verilmiştir;

> *"Maarif Müfettişlerinin Görevleri; a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde belirtilen görevleri yapmak b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak c) Rehberlik ve denetim çalışmalarında mesleğin gerektirdiği özeni ve titizliği göstermek. ç) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak d) Rehberlik ve denetimlerde hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata uygunluğunu kontrol etmek, tespit ettiği özellik arz eden hususları grup sorumlusuna bildirmek. e) Raporu, rehberlik ve denetim raporlama standartlarına uygun olarak düzenlemek. f) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak."*

Maarif müfettişlerinin görevleri arasında rehberlik çalışmaları ön planda bulunmaktadır. Alanyazında Müfettişlerin rehberlik görevlerinin ne kadar önemli olduğu belirtilmiştir:

> *"Çağdaş anlayışa göre bu rehberliğin müfettişler tarafından yapılması (Karagözoğlu, 1972) uzmanlıklarına uygunluğu açısından daha doğru görülmektedir. Günümüz eğitimcilerinin*

pek çoğuna göre teftiş, eğitim sürecinden daha iyi ürün alabilmek için, bu süreci oluşturan üyelere rehberlik etmektir (Bilir, 1998). Burada sadece aday öğretmenler değil, tecrübeli öğretmenler de, eğitsel ve yönetsel desteği sağlayabilecek bir uzmanın rehberliğine sürekli ihtiyaç duymaktadırlar (Sullivan ve Glanz, 2000). Denetimde, müfettişler rehberlik rollerine daha fazla önem verdiği takdirde öğretmen ve idareciler, müfettişleri okullarının gelişmesi, kalitesinin ve başarısının artması için yol gösteren, eğitim alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri öğretmen ve idarecilere aktaran bir lider olarak göreceklerdir (Taymaz, 2005)."

Öğretmenlerin bireysel ve mesleki olarak başarısının artmasında rehberlik oldukça önemli bir yere sahiptir. Rehberdeki müfettişlerin görevleri ve alanyazındaki müfettişlerin rehberlik görevinin uyum sağladığı görülmüştür. Rehberin genel olarak alanyazınla tutarlı çıkmasının nedeni denetim ile ilgili alanyazındaki çalışmalar hazırlanırken hukuki dayanaklardan da yararlanılmasıdır.

Yine Tablo 3 incelendiğinde, alanyazında rehber ile farklılık gösteren ifadelere rastlanmıştır. Bu ifadeler alanyazınla tutarsızlık kategorisi altında verilmiştir. Bu kategori kapsamında "İçerik eksikliği", "Atıfsızlık", "Kavram tutarsızlığı" ve "Aykırılık" olmak üzere dört kod tespit edilmiştir. Alanyazında tutarsızlık alt teması altında rehbere bakıldığında bu tutarsızlığın bazılarının rehberde bazı ifadelerin olmamasından kaynaklı olduğu görülmüş ve içerik eksikliği kodu oluşmuştur. Rehberde yer alan rehberlik ve denetim ilkelerine şu şekildedir:

"a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak. b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak. c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak. ç) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak. d) Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak. e) İşbirliği ve katılımı öngörmek. f) Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek. g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek. ğ) Objektif olmak. h) Gelecek yönelimli olmak. ı) Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak. i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek. j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek"

Rehberde bu ilkelerin açıklamalarına yer verilmemiştir. Aynı zamanda denetim ile ilgili alanyazın taramasında denetim ile beraber hesap verebilirlik ve şeffaflığında ön planda olduğu görülmüştür.

"Hesap verebilirlikte kamu kaynaklarının verimli kullanılabilmesi, yolsuzlukların asgari düzeye indirilmesi ve kamu yönetimine güvenin artırılması öncelikli ve önemlidir (Tutar ve Altınöz, 2017). Neden hesap verileceği boyutunda da yasa ve yönetmeliklere uygunluk, meslektaş örgütleri standartlarına uygunluk, şeffaflık, raporlama gereksinimleri, başarıya dair standartlara uygunluk gibi unsurlar yer almaktadır. Hangi konuda hesap verileceği ise belirlenen tüm standartlar ve hedeflere ulaşma durumu ve sonuçları olarak değerlendirilmektedir. Hesap verebilirlikte hesap soran ve hesap veren arasında kuralların, yükümlülüklerin belli olduğu, hesap soranın her zaman soru sorabildiği, hesap verenin de cevap verebilir olduğu bir yapı söz konusudur (Bovens, 2007)."

Denetimde yer alması gereken hesap verebilirlik ve şeffaflığa rehberde yeteri kadar değinilmemiştir. Bunun nedeni rehberi hazırlayan kişilerin alanyazını incelemeden bunu yayınlaması olabilir. Bu durum denetim ile ilgili görevli müfettişin temel kaynağı olan rehberin bilimselliğine gölge düşürmektedir. Alanyazınla tutarsızlık alt teması altındaki alanyazına atıfsızlık kodu rehberin konusu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalarla, çelişen durumlara ya da belgelere gönderme yapılmaması durumunu ifade etmektedir. Denetim rehberinde geçen "rehberlik" tanımına bakıldığında,

"Rehberlik: Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara faaliyetlerinde yol göstermek, programlar oluşturmak, eğitim-öğretim ile diğer çalışma ve uygulamalarda, kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak, verimliliği artırmak, mevzuata uygunluğu sağlamak, eğitim-öğretim düzeyini yükseltmek ile denetim ve rehberlik

çalışmaları sırasında görevlileri bilgilendirmek, onları hizmet içinde yetiştirmek için yapılan her türlü mesleki yardım ve önerileri kapsayan hizmetler bütünüdür."

ifadeleriyle tanım yapılmıştır. Bu tanımın nereden alındığına dair bilgilendirme yapılmamıştır. Bu kodun oluşmasının en büyük nedeni rehberin hazırlanmasında hukuki dayanakları ön planda tutması olabilir.

Alanyazın ile tutarsızlık kategorisi altında kavram tutarsızlığı koduna bakıldığında rehberdeki bazı ifadelerin alanyazındaki ifadelerle örtüşmediği görülmüştür. Rehberde denetimin tanımına bakıldığında,

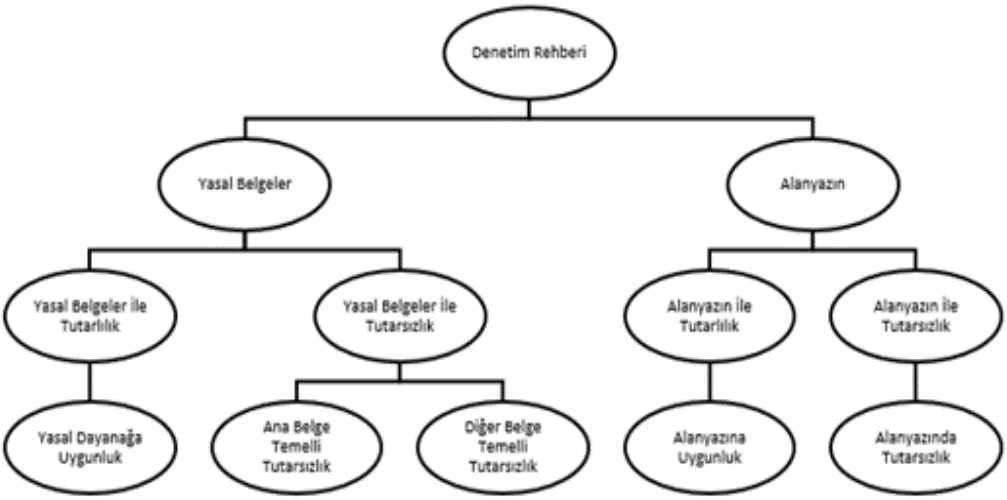
> *"Denetim: Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkân ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir."*

Alanyazındaki denetim tanımına bakıldığında,

> *Denetim, "Düzeltme, geliştirme amaçlı etkinlikler bütünüdür." Başar (2000). Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 2000). Başka bir tanımda Bursalıoğlu (1982) denetim, kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci olarak ifade edilmektedir. Denetim kavramı, soruşturma işlemlerini de kapsamakla birlikte kurumun amaçlarına ulaşması için personele yapılan mesleki rehberlik ve yardım olarak nitelendirilebilir (Taymaz, 2005).*

Denetim rehberi ile alanyazın karşılaştırıldığında, rehberde denetim tanımı ile rehberlik tanımı ayrı ayrı verilmiş kavram tutarsızlığı oluşmuştur. Alanyazında ise (Taymaz, 2005) denetim ile rehberlik aynı tanım içerisinde yer almaktadır. Bu kodun oluşmasının temel nedeni alanyazındaki ifadelerin farklı kaynaklar araştırılmadan alınması ya da doğru kaynaklardan alınmaması olabilir. Alanyazına aykırılık kodu alanyazındaki ifade ile rehberdeki ifadenin çelişmesi durumunda kullanılmaktadır. Rehberde tutarsızlık teması altında yer alan alanyazına aykırılık alt teması incelemiş alanyazına aykırı durum görülmemiştir.

Mevcut çalışma kapsamında elde edile bulgular Şekil 1'de özetlenmiştir:



Şekil 1. *Denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın ile karşılaştırılması*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Halk Eğitim Merkezleri için düzenlenen denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesini konu edinmiştir. Okul ve kurumlarda amacına uygun ve güvenilir bir yapılabilmesi için denetim rehberlerinin önemi oldukça fazladır. Çalışmada incelenen "Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinde" yasal belgeler açısından bazı tutarsızlıkların olduğu görülmüştür. Bu tutarsızlığın nedeni rehberin yayın tarihinden sonra yeni yönetmeliğin ve yönergelerin yayınlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum rehberin 2016 yılından sonra yayımlanan yasal belgelere göre güncellenmediğini göstermektedir. Altınışık ve Binbir (2015) çalışmasında 2000-2014 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminde mevzuatların sıklıkla değiştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Durnalı ve Limon'un (2018) çalışmasında, yasal belgelerde oldukça fazla yaşanan değişikliklerin, özellikle uygulayıcılar için gerekli olan kesinlik, fonksiyonellik, kararlılık ilkelerini göz ardı ettiğini belirtmiş, eğitimde devamlılık esas alınarak programlarda ve mevzuatta yapılan değişimlerin ihtiyaçlara yönelik olmasını, değişikliklere geçişin yumuşak olması gerektiğini vurgulamıştır. Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinde güncel olan yasal dayanaklar Halk Eğitim Merkezleri ile dolaylı ilgili dayanaklardır. Örneğin, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu kurumda çalışan personellerin haklarını korumaktadır. Denetim rehberinde bunun kontrolünde denetim yapılacağı belirtilmiştir. Denetim rehberi ile yasal belgeler arasında yaşanan bu uyumsuzluğun giderilmesi için denetim rehberinin her yıl güncellenmesi sağlanmalı ve ilgili yasal belgelere bağlantı adresi oluşturulmalıdır. Böylece takip etmek kolaylaşacaktır. Aypay (2010) çalışmasında Maarif Müfettişlerinin yaptıkları denetimlerin başarı ile gerçekleşmesi için internetin aktif kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yasal belgelerde yapılan güncellemeler Maarif Müfettişlerine dijital ortamdan ya da kısa mesaj yoluyla ulaştırılabilir. Böylece takip etmeleri kolaylaştırılır.

Bu çalışma Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi dokümanı içerik analizi yönünden incelenmiştir. Araştırmacılar benzer bir araştırmayı Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan yöneticilere, öğretmenlere ya da maarif müfettişlerine anket yoluyla yapılabilir, onların görüşleri alınabilir. Böylece rehberdeki denetimin uygulanma aşaması değerlendirilip rehbere katkı sağlanabilir. Türkiye'de mevcut denetim modeli, gereksinim odaklı değil, standart değerlendirme odaklıdır (Aydın, 2009). Performansı yeterli olsun ya da olmasın, tüm kurum ve çalışanlar aynı standart süre ve şekilde değerlendirilmektedir. Denetçiler hem ceza veren hem de rehberlik eden konumunda olmamalıdır. Bu denetçiler için dezavantajdır. Oysa AB ülkelerinde eğitim deneticilerinin görev sorumluluğu eğitim ve yönetimle sınırlıdır. Soruşturma görevini ayrı bir birim yürütmektedir (Özmen ve Yasan, 2007). Denetim sisteminin, bu sistemde yer alan maarif müfettişlerinin saygınlığının artması, eğitim çalışanları nezdinde güven veren bir yapıda olması Teftiş Kurulu Başkanlığınca düzenlenen denetim rehberlerinin eksiksiz olması ile sağlanabilir. Rehberde ağırlıklı olarak hukuki dayanakları kullanılmakta buna karşın alanyazın desteği yer almamaktadır. Alanyazın taraması yapıldığında tutarsızlıkların içinde içerik eksikliği, alanyazına atıf yapılmaması ve kavram tutarsızlığı oluştuğu görülmektedir. Denetimden daha fazla verim alınması açısından alanyazın desteği önemlidir. Alanyazın temelli tutarsızlıkları gidermek için denetim rehberinde alanyazına atıf yapılabilir. Rehber güncellemeleri yapılırken üniversitelerde denetim alanında uzman kişilerden görüş istenebilir. Rehber içerisinde bu görüşlere yer verilebilir. Rehberin karşılaştırılması için alanyazında bu konuda yapılmış çalışma bulunmadığından bu konuda ileride yapılacak araştırmaların bu tutarsız bulguların geçerliliğini sınamaya katkıda bulunacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Akçay Güngör, A. (2020). Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y . (2018). Halk Eğitim Merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018*(48), 301-324.

Altınışık, S. ve Binbir, Ü. (2015). *Son onbeş yılda Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin yapılan tezlerin analizi*. Prof. Dr. Mustafa AYDIN'a Armağan: eğitim ve toplum yazıları. Editör: Mualla BİLGİN AKSU, Hasan ŞİMŞEK (1.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Altunay, E. (2016). Eğitim denetimi. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitbilim: Pedandragoji* içinde. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Apay, A. (2010). Denetici profiline ilişkin sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8*(3), 593-622

Aydın, İ. (2009). Eğitim denetiminde değişim ihtiyacı ve yeni paradigmalar. I. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (221-224), Ankara.

Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. (Yenilenmiş dördüncü baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Beytekin, O. F. ve Tas, Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(33), 115-128.

Bilir, M. (1998). Çağdaş denetçi rolleri. İlköğretim Müfettişleri Semineri (27 Temmuz- 21 Ağustos 1998) Ders Notları (74-98). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. Boston: Pearson.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal, 13*(4), 447-468.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Bursalıoğlu, Z. (1982), *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (Altıncı baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Canatan, Ü. ve Boz, H. (2019). Hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımın aktif yaşlanmanın desteklenmesindeki rolü. *Social sciences, 14*(3), 343-363.

Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage

Dinevski, D. and Dinevski, I. V.(2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review, 11*(3), 227-235.

Duman, A. (1991). Halk eğitiminde denetim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(1), 37-44.

Durnalı, M. ve Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal,26*(2),413-425

Fidan, N. (1986). *Okulda örenme ve öğretme*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education, 20*(1-2), 3-15.

Glikman, C. D., Gordon, S. P ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım*. (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Grace, A. P. (2000). Canadian and US adult learning (1945–1970) and the cultural politics and place of lifelong learning. *International Journal of LifelongEducation, 19*(2), 141-158.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*(105), 163-194.

Güneş, Y. (1985). Halk eğitim merkezlerinde yapılan denetimin etkinliği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Karabacak, S. ve Kaygın, H. (2018). Uluslararası yetişkin becerileri araştırmasına (PIAAC) yönelik halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 13*(11), 745-762.

Karagözoğlu, G. (1972). Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü. (Araştırma Özeti), Ankara: MEB. Plânlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.

Katıtaş, S., Coşkun, B. ve Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Journal of Socialand Humanities Sciences Research, 6*(48), 4681-4696.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage publications.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage

MEB. (2007a). Millî eğitim bakanlığı iç denetim yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1680.pdf. Erişim tarihi: 30.04.2020.

MEB. (2007b). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. https://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf Erişim tarihi: 27.01.2021.

MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği. http://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/789. Erişim tarihi: 30.04.2020.

Merriam, S. B. and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Meşeci, F. (2007). İngiltere'de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 79-105.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.

OECD (2019). Education at a glance 2019. Erişim: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi*) (3. baskı). İstanbul: Ütopya Yayınevi.

Özacun, O. (2001). *CHP Halkevleri yayınları bibliyografyası*. İstanbul: Kitap Matbaacılık.

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu Denetim Rehberi Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration, 58*(6), 585-603.

Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 204-210.

Sabancı, A. ve Rodoplu, D. (2013). Halk eğitim merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar. *E-İnternational Journal of Educational Research, 4*(2), 61-77.

Schleicher, A. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Paris: OECD

Sullivan, S. and Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching strategies and techniques*. California, USA: Corwin Pres.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

TKB.(2020).Teftiş Kurulu başkanlığı yayınlarıhttp://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13. Erişim tarihi: 30.04.2020.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*, Pegem Yayınları, Ankara

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5*(1), 29-52.

Toprakçı, E. ve Arslan, M. (2016). Yönetim süreci bağlamında sendikalardaki eğitsel faaliyetlerin yönetimi (yasal belgeler temelinde nitel bir analiz). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2),1-13

Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bagcivan, 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, 12*(4), 1-18

Toprakçı, E, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, 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. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Tosun, H. ve Cebeci, A. U. (2006). *5018 Sayılı kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu (Açıklamalı ve Karşılaştırmalı),* Ankara: MUK-DER Yayını.

Tutar, H. ve Altınöz, M. (2017). Hesap verebilirlik bağlamında iç denetim ve sorun alanları: Eleştirel bir analiz. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(15), 225-248.

Ünal A. ve Üzüm S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. V. Eğitim Yönetimi Formu içinde (s. 82-91). Ankara.

Vezne, R. (2017). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Werquin, P. (2010). Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices. Paris: OECD Publishing. http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf. Erişim: 23 Ocak 2021.

Williams, J. H. and Engel, L. C. (2012). How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan, 94*(4), 53-57

Yayla, D. (2009). Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi. Ankara: MEB Yayınları. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf. Erişim tarihi: 30.04.2020.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, A., Dindar, H., Derya, Ü., Gökçe, N., Kocakurt, Ö. ve Kıral, A. Ö. (2018). Yetişkin yeterliklerinin uluslararası değerlendirilmesi programı (PIAAC) sonuçları bağlamında Türkiye'de temel eğitim sorunlarını yeniden düşünmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(2), 209-237.

Examination of the Public Education Center Supervisory Guideline on the Basis of Legal Documents and Literature

Assoc. Prof. Nedim Özdemir
Ege University -Turkey
nedim.ozdemir@ege.edu.tr

Aylin Özkanlı (Graduate)
İzmir Provincial Directorate of National Education-Turkey
aylinozkanli@gmail.com

Fahri Altuntaş (M.A.)
İzmir Provincial Directorate of National Education-Turkey
faltuntas44@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the basic parts of the supervision guide prepared by the Ministry of Education chairmanship of the supervision Committee, which is prepared for Public Education Centers, in terms of legal legislation and audit literature. By this means, it is desired to create a new perspective on the supervision guides which serve as the manual of Education Inspectors. In the study, a qualitative research method was adopted and the document analysis technique was used. During the document scanning for this research, doctoral-level theses and articles themed as an "Audit in Public Education Centres", in the last 10 years on the internet, and legal documents included in the guideline were examined. The data obtained were resolved by using content analysis and presented under two themes: legal documents and literature. In the study, it was found that there are many main document-based inconsistencies according to the legal documents due to the Lifelong Learning Institutions Regulation published after the publication date of the guide. It has been determined that the parts that are consistent according to the legal documents are the legal bases indirectly related to the Public Education Centers. When the literature is regarded, it has been determined that the published supervision guide is generally consistent and includes information related to educational supervision. Despite this consistency, in the audit guide, along with the four codes namely "Lack of Content", "Non-attribution", "Concept inconsistency" and "Contradiction" which were seen in the expressions that differ from the literature, the deficiencies were identified. Findings have been interpreted with the support of legal bases and literature.

Keywords: Supervisory Guideline, Supervision , Public Education Center

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp.124-140

DOI: 10.19160/ijer.867017

Received: 02.08.2020
Accepted: 28.03.2021

Suggested Citation:

Özdemir, N., Özkanlı, A. & Altuntaş, F. (2021). Examination of the Public Education Center Supervisory Guideline on the Basis of Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 124-140, DOI: 10.19160/ijer.867017

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Public Education Centers are one of the common educational institutions in Turkey. The professional programs, examinations, documents and consultancy of the Public Education Centers are under the control and control of the Ministry of Education. The efficiency and effectiveness of public education centers will increase, like all other institutions in the Turkish education system, with the audits commissioned by the Directorate of Guidance and Supervision Board within the structure of the Ministry of National Education. Public Education Centers Guidance and Supervisory Guideline has been prepared to guide the inspectors through this supervision process. This guide is expected to guide both inspectors and public education centers without deviating from the original purpose of the supervision. In order to achieve this, the audit guide must be prepared in accordance with legal documents and information, in other words with the literature. The study on the supervision of Public Education Centers in the literature is very few. There are no studies on the Guidance and Supervisory Guideline of Public Education Centers. In this study, the Guidance and Supervisory Guideline of Public Education Centers was examined both in terms of legal documents and in terms of the field, and recommendations were made to practitioners and researchers.

Method: Document examination from qualitative research methods was used in this research. Supervision guides were published by the Ministry of Education, evaluated as a public document and a path was followed in accordance with the stages of the document review method. Public Education Centers Guidance and Supervisory Guideline, one of the 16 Supervisory Guidelines published in 2016, is the document of this study. The data in the document was analyzed by content analysis then codes, categories, subthemes and themes were created according to the relevant legal documents after preliminary examinations. Digitization method was also used in order to give an easy to understand perspective of the transformation of data into findings. Finally, the analysis is supported and interpreted with citations determined during the use of the data, which are appropriate according to themes. The internal validity (reliability) of the data has been provided with expert review and professional approval. For this purpose, researchers who examined the supervision guidelines of different institutions met on a specific day and time each week with live meeting tools over the internet. The researchers analyzed codes and themes, by analyzing the content of the guidelines they examined and investigated similar and different aspects of them. In addition, an academic and an inspector attended these meetings and gave feedback. In addition, the raw data of the research is stored for external reliability (verifiability).

Results: The guide was analyzed in regards of legal documents and literature. Consistency and inconsistency subthemes have been established based on these themes. The Regulation of Common Educational Institutions, which is the basis of the Guidance and Supervisory Guideline of Public Education Centers, was abolished on April 11, 2018, and the publication of the Directive on the implementation of Lifelong Learning Institutions Regulation and Public Education Activities constituted the main document-based discrepancies. The inconsistency in which some legal documents have not been updated or repealed has also been inconsistent with other legal documents. After inspecting the field, it was observed that some expressions were in accordance with the literature, and some expressions contained deficiencies or discrepancies. Finally, none of the statements contained in the guide have been referred to scientific research.

Recommendations: Web links may be provided to link current regulations, guidelines, laws and articles in the constitution to resolve the lack of updates in the legal documents contained in the guide. Updates can be delivered to auditors via digital media or SMS. In-service training programs and guidance tasks to be given to supervisors can be prioritized. Formal training and widespread training separation in the education system can also be done in the appointment of inspectors. This distinction may lead them to follow the changes and learn more about institutions. Researchers may get opinions by organizing surveys to the administrators, teachers or education inspectors so that they can contribute to the development of the guide. Scientific sources can be cited for the expressions contained in the guide. Thus, literature screening of future studies becomes easier. When preparing an audit guide, it is recommended to consult with experts in the field of supervision at universities or from experts in adult education.

Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Çeşitli Değişkenler, Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığı Açısından İncelenmesi[1]

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Manap
Batman Üniversitesi-Türkiye
abdullahmanap@gmail.com

Doç.Dr. Emine Durmuş
İnönü Üniversitesi-Türkiye
emine.durmus@inonu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı; dijital ebeveynlik farkındalığını; cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, akıllı telefon kullanım süresi, aile içi rolle ve çocuğun internet bağımlılığına göre incelemektir. Çalışma, ilkokula devam eden çocuğa sahip ebeveynleri kapsamaktadır. Araştırma, tarama tipi araştırma modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ), Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız örneklem t-test, tek yönlü anova ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; sağlıklı aile içi role sahip ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin, sağlıksız aile içi role sahip ebeveynlere göre daha düşük olduğu; verimli kullanım ve risklerden koruma düzeylerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun internet bağımlılık düzeyinin olumsuz model olma ve dijital ihmal ile pozitif yönde, risklerden koruma ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile içi rollerin sağlıklı veya sağlıksız oluşunun dijital ebeveynlik farkındalığına ve özellikle olumsuz model olma ve dijital ihmalin çocuğun internet bağımlığına etki ettiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; anne-babalara dijital ebeveynlik farkındalıklarını arttırmaya yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Ebeveynlik, Dijital Ebeveynlik Farkındalığı, İnternet Bağımlılığı

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 141-156

DOI: 10.19160/ijer.837749

Gönderim: 12.08.2020
Revizyon: 16.11.2020
Kabul : 02.02.2021

Önerilen Atıf

Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 141-156, DOI: 10.19160/ijer.837749

[1] Bu çalışma yazarın "Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir. İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı (Danışman: Doç. Dr. Emine Durmuş)

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Dijital dünyada en geniş risk grubunu çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Dijital dünyanın yaratıcılığı geliştirmek için pozitif etkileri olsa da (Middlebrook, 2016), risklerin farkında olamayacak kadar tecrübesiz olan çocukların korunabilmesi için ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Bu ihtiyaç dijital çağda ebeveynlere yeni bir ebeveynlik alanı, sorumluluğu ve rolü yüklemiştir: Dijital ebeveynlik (Parmar, 2017; Yay, 2017: 1; Yurdakul ve diğerleri, 2013; Rode, 2009). Okul çağındaki çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel problemlerine ilişkin aile yapısı, aile-çocuk ilişkisi, aile bireylerinin etkileşimi ve özelliklerinin önemi alan yazın araştırmaları ve kuramlarıyla da desteklenmektedir (Yavuzer ve diğerleri, 2013; Toprakçı, 2013). Psikodinamik yaklaşımlar (Corsini ve Wedding, 2015: 96; Corman, 1996), aile sistemleri yaklaşımı (Nazlı, 2016), bilişsel-davranışçı yaklaşım gibi önde gelen birçok kuram tarafından bir çocuğun gelişiminde en etkin rol modelin aileler olduğu (Yavuzer, 2000: 135; Yıldız, 2004), çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sorunların ebeveynlerinden bağımsız araştırılamayacağı (Austin ve Sciarra, 2015: 380) savunulmaktadır. Bu bağlamlarda düşünüldüğünde çocukların dijital ortamlardaki güvenliği için dijital ebeveynliğin kilit bir rolü olduğunu söylenebilir (Rode, 2009).

Literatür incelendiğinde; Rode (2009) dijital ebeveynlik kavramını kullanırken çocukların çevrimiçi güvenliği ve ebeveynlerin koruma sorumluluğu olduğunun üzerinde durmaktadır. Huang ve diğerleri (2018) dijital ebeveynlik kavramını; koruma sağlama, sosyal medya kullanımını izleme, bilgi ve kaynak bulma ve ilişki kurma şeklinde kavramsallaştırmışlardır. Yurdakul ve diğerleri (2013) dijital ebeveynliği; dijital çağın gereksinimlerine göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hakim, imkanların farkında olan, çocuklarını bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, gerçek hayatta olduğu gibi sanal ortamda da kişi haklarına saygılı olmayı çocuklarına aşılayan, hızla değişen ve gelişen teknolojik yeniliklere açık olan birey şeklinde tanımlamıştır. Dijital ebeveynlik kavramının kullanımına ve yapılan çalışmalara göre dijital ebeveynlik; ebeveynlerin çocukları açısından dijital teknolojilerin risklerinin ve fırsatlarının farkında olan, çocukların problemli kullanımlarını göz ardı etmeyen, çocuklarını dijital dünyada kontrol edebilen ve olumlu rol model olabilen ebeveynlik rolüdür şeklinde tanımlanabilir.

Sunulan fırsatların kontrol ve sınırlanmasının güç olması, her an ulaşılabilir olması çocukların ve gençlerin ebeveynlerin gözetimi olmaksızın yoğun ve kontrolsüz kullanımı arttırmaktadır. Bu durum dijital dünyaya özgü problemli davranışlara gerekçe oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde; özellikle çocuk ve ergenlerde dijital ortamlarda geçirilen süre ile duygusal ve davranışsal problemler arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir (Jang, Hwang ve Choi, 2008; Harman, Hansen, Cochian ve Lindsey, 2005; Colwell ve Kato, 2003). Ortaya çıkan problemlere ilişkin araştırmalar incelendiğinde; fizyolojik açıdan obeziteye (Christakis, Ebel, Rivara ve Zimmerman, 2004), uykusuzluk ve fiziksel problemlere neden olduğu (Doğan, 2013) bilinmektedir. Psiko-sosyal açıdan kişiler arası ilişkilerde güçlük (Suhail ve Bargees, 2006), sosyal kaygı (Zorbaz, 2013; Caplan, 2006), siber zorbalık (Subrahmanyam ve Smahe 2011; Hinduja ve Patchin, 2008; Li, 2007), utangaçlık (Öztürk ve Özmen-Kaymak, 2011), depresyon, sosyal izolasyon, yalnızlık (Kraut ve diğerleri, 1998; Gross, 2004; Castell, 2013: 477), akademik başarısızlık (Hamutoğlu, Gezgin, Samur ve Yıldırım, 2018) gibi problemlere neden olmaktadır. Özellikle çocuk ve ergenlerde dijital ortamların kullanımı sonucu ruh sağlığını olumsuz etkileyen duygusal, davranışsal ve psiko-sosyal problemler (Van Mierlo, 2014) ve bu problemlerin teknolojik gelişmelere bağlı olarak artması daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çocuklar bir teknolojiyi kullanıp kullanamayacağını veya hangi yolla kullanacaklarını tek başlarına belirleyememektedir (Selwyn ve Odabaşı, 2017: 5). Çocukların bu konuda çevresinden destek alması gerekmektedir. Destek verme sorumluluğu olanların başında ebeveynler gelmektedir (Babaoğlan, Çelik ve Nalbant, 2018) . Ebeveynlerin çocuklarına destek olabilmeleri için teknolojik gelişmeler ve dijital teknolojileri kullanım açısından bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak ebeveynlerin; çocuklarının dijital ortamlardan beklentileri, dijital araç kullanımına yaklaşımları ve karşılaştıkları problemlerle baş etme yolları hakkında da bilgi sahibi olmaları

gerekmektedir. Çünkü, çocukların dijital teknolojiyi problemli kullanımı içsel nedenlere bağlı olduğu gibi dışsal nedenlere de bağlıdır (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015; Nikken ve Schols, 2015; Valcke, Bonte, DeWever ve Rots, 2010). Özellikle çocukluk döneminde dışsal faktörlerin başında ebeveynler gelmektedir. Aile ilişkileri (Van Den Eijnden, Spijkerman, Vermults, van Rooij ve Engels, 2010), ebeveyn-çocuk bağlamında kuşak çatışmaları (Shek ve Yu, 2016), aile içinde yüklenen roller, ebeveynlerin tutumu (Eşği, 2014), dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi gibi ailesel özelliklerin de çocukların dijital teknolojileri kullanım biçimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Yurtiçindeki çalışmalar incelendiğinde dijital ebeveynliğe ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yaman ve diğerleri (2019) tarafından yapılan dijital ebeveynlik öz-yeterlilik ve İnan-Kaya (2018) tarafından yapılan dijital ebeveynlik tutumu çalışmalarının ölçek geliştirme araştırmaları olduğu göze çarpmaktadır. Alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmanın amacı; dijital ebeveyliğin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, akıllı telefon kullanım süresi, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin; cinsiyet, eğitim düzeyi ve aile içi rollere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tarama tipi araştırma modeli kullanılmıştır (Gökçe, 2018: 243; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017: 15; Can, 2017: 8). Büyüköztürk ve diğerlerine (2017: 15) göre tarama tipi araştırmaları; bir grubun, özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir. Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi ile yaş, akıllı telefon kullanım süresi ve çocuğun internet bağımlılık düzeyinin birlikte değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Gökçe, 2018: 243; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017: 15; Can, 2017: 9). Can'a (2017:9) göre birden fazla özelliğe ilişkin toplanan veriler arasındaki ilişkileri sorgulamak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama tipi araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli aynı zamanda kesitsel tarama olarak da kabul edilmektedir (Gökçe, 2018: 244).

Çalışma Grubu:

Bu çalışmada ilkokulda öğrenim gören çocuğa sahip 420 ebeveyne ulaşılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Elde edilen formların 11'i eksik ve hatalı olduğu gerekçesiyle geçersiz sayılarak veri setinden çıkarılmıştır. Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Ebeveynlerin Demografik Özellikleri.*

Ebeveyne İlişkin Bilgiler		N	%	Standart Sapma
Cinsiyet	Kadın	313	76.5	.424
	Erkek	96	23.5	
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	63	15.4	1.197
	Ortaokul	60	14.7	
	Lise	108	26.4	
	Üniversite	146	35.7	
	Lisansüstü	32	7.8	
İş/Meslek	Ev Hanımı	202	49.4	1.923
	Eğitimci	71	17.4	
	Memur	22	5.4	
	İşçi	40	9.8	
	Sağlık Per.	21	5.1	
	Ser. Mes.	33	8.1	
	Diğer	20	4.9	
TOPLAM		**409**	**100**	

Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde çoğunluğun annelerden oluştuğu (kadın: N: 313, %76.5, erkek: N= 96, %23.5) görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından üniversite mezunların (%35.7) ve iş/meslek açısından ev hanımlarının (%49.4) en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş ortalamasının 36.26±5.19 olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada anne babaların dijital ebeveynlik farkındalığını ölçmek amacıyla, Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)", Eşgi (2014) tarafından geliştirilen "Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği", Bulut (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Aile Değerlendirme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği. Bu ölçek, Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyu vardır. Bu boyutlar; (a) Risklerden Koruma (RK, 4 madde), (b) Verimli Kullanım (VK, 4 madde), (c) Olumsuz Model Olma (OMO; 4 madde) ve (d) Dijital İhmal (Dİ, 4 madde) şeklinde ifade edilmiştir. Ebeveynlerden, her bir ifadeyle hangi sıklıkta karşılaştıkları likert tipi derecelendirme ile göstermeleri istenmiştir. Maddelere verilen tepkiler, 1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman şeklinde derecelendirilmiştir. DEFÖ'nün alt boyutları birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmektedir. Toplam puan alınmamaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek puanlar 4–20 arasında değişmektedir. Risklerden Koruma ve Verimli Kullanım alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması dijital ebeveynlik farkındalığının yüksek olduğunu; Olumsuz Model Olma ve Dijital İhmal alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması dijital ebeveynlik farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir (Manap ve Durmuş, 2020) Güvenirlik bulguları incelendiğinde; DEFÖ'nün cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Olumsuz Model Olma alt boyutu için .799; Dijital İhmal alt boyutu için .785; Verimli Kullanım alt boyutu için .717 ve Risklerden Koruma alt boyutu için .634 değerlerini aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Test yarılama analizinin sonuçlarına göre; Form tek ($\bar{x}$= 32.04±4.48) ile Form çift ($\bar{x}$= 29.71±5.17) arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (N:461, p=.000, r= .694).

Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği. Bu çalışmada Young (1996) tarafından geliştirilen Eşgi (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 20 maddelik ve 4 alt ölçeğe sahip "Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nin "Yoksunluk" alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .91, "Yoksunluk" alt boyutu için .89 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ise "Yoksunluk Alt Ölçeği" Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kabul edilebilir güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Aile Değerlendirme Ölçeği. Bu çalışmada herhangi bir aile kurumunda yaşayan bireylerin aile içi işlevlerini ölçmek amacıyla Epstein, Baldwin ve Bishop (1983) tarafından ABD Brown Üniversitesi ve Butler Hastanesinde Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirilen "Aile Değerlendirme Ölçeği (Family Assessment Device)"nin alt boyutu olan "Aile İçi Roller Alt Ölçeği" kullanılmıştır. Bulut tarafından (1993) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin "Aile İçi Roller Alt Boyutu"nun Cronbach alfa katsayısı .42 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise aile içi roller alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kabul edilebilir güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Aile Değerlendirme Ölçeği; ailenin yapısal ve örgütsel özelliğini ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi, "sağlıklı" ve "sağlıksız" olarak ayırt edilebilecek şekilde tanımlanmıştır (Bulut, 1993: 61).

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, akıllı telefon kullanım süresi, ilkokula giden çocuk sayısı vb. bilgiler içermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmaya ait verileri toplamak amacıyla ebeveynlere çevrimiçi ortam aracılığı ile ulaşılmıştır. Veriler gönüllü olan ebeveynlerden toplanmıştır. "Google Form" üzerinden elektronik tablo oluşturularak doldurulan formların aynı anda otomatik olarak "Microsoft Excel Çalışma Sayfası"na veri olarak eklenmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve aile içi rollere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü anova ve bağımsız örneklem t-test analizi; dijital ebeveynlik farkındalığı ile yaş, akıllı telefon kullanım süresi ve çocukta algılanan internet bağımlılığı arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla da pearson korelasyon testi analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bulguların ilk bölümünde dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi cinsiyet (Tablo-2), eğitim düzeyi (Tablo-3, Tablo-4), yaş ve akıllı telefon kullanım sürelerine (Tablo-5) göre incelenmiştir. İkinci bölümde; aile içi rollere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Tablo-6). Üçüncü bölümde ise dijital ebeveynlik farkındalığı ile çocukta internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir (Tablo-7).

1. Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş ve Akıllı Telefon Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

Bu bölümde ilk olarak dijital ebeveynlik farkındalığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre T-testi Sonuçları.*

		Olumsuz Model Olma			Dijital İhmal			Verimli Kullanım			Risklerden Koruma		
	N	**x̄**	**Ss**	**t**	**x̄**	**Ss**	**t**	**x̄**	**Ss**	**t**	**x̄**	**Ss**	**t**
Kadın	313	7.62	2.52	-4.903*	8.28	3.12	-2.109**	16.3	2.89	4.626*	15.78	3.66	4.544*
Erkek	96	9.07	2.53		9.06	3.31		14.7	3.2		13.82	3.77	

*N= 409, *p< .05, **p< .001*

Tablo 2'ye göre Ebeveynlerin cinsiyete göre olumsuz model olma (p<.05, t= -4.903), dijital ihmal (p<.001, t= -2.109), verimli kullanım (p<.05, t= 4.626), ve risklerden koruma (p<.05, t= 4.544) alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır. Kadın ebeveynlerin, olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu; verimli kullanım ve risklerden koruma düzeylerinin ise erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin erkek ebeveynlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Alt Boyutlarına İlişkin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları*

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	x̄	F	p
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	44.869	2	22.434		
	Grup içi	2699.718	406	6.65	3.374	.035*
	Toplam	2744.587	408			
Dijital İhmal	Gruplar arası	1.638	2	0.819		
	Grup içi	4114.166	406	10.133	0.081	.922
	Toplam	4115.804	408			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	52.762	2	26.381		
	Grup içi	3708.734	406	9.135	2.888	.057
	Toplam	3761.496	408			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	25.087	2	12.544		
	Grup içi	5794.311	406	14.272	0.879	.416
	Toplam	5819.399	408			

**p<.05*

Ebeveynlerin, Eğitim düzeyine göre dijital ebeveynlik farkındalığının farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; mezun olunan okul ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasında olumsuz model olma boyutu dışında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ebeveynlerin olumsuz model olma durumunun eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (F=3.374, p=0.035, p<.05). Olumsuz model olma alt boyutunun aksine dijital ihmal, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin Olumsuz model olma durumunun hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Tablo-4'te Tukey-HSD sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Olumsuz Model Olma Alt Boyutunun Eğitim Düzeyine Göre Tukey-HSD Bulguları.*

	Mezuniyet	N	x̄	Mezuniyet	x̄	S.h.	p
Olumsuz Model Olma	**İlköğretim**	123	7.56	Ortaöğretim	7.84	.34	.686
				Üniversite	8.32	.30	.032*
	Ortaöğretim	108	7.84	İlköğretim	7.56	.34	.686
				Üniversite	8.32	.31	.275
	Üniversite	178	8.32	İlköğretim	7.56	.30	.032*
				Ortaöğretim	7.84	.31	.275
	Toplam	409					

**p< .05*

Ebeveynlerin, eğitim düzeyine göre dijital ebeveynlik farkındalığının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü anova analizi sonuçlarına göre incelendiğinde; mezun olunan okul ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasında olumsuz model olma dışında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Tablo-3 incelendiğinde; ilköğretim mezunu (N=123, x̄=7.56) ve üniversite mezunu (N=178, x̄=8.32) ebeveynler arasında ilköğretim mezunu olan ebeveynler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (p=.012, p<.05). Üniversite mezunu olan ebeveynlerin ilköğretim mezunu olan ebeveynlere göre olumsuz model olma düzeyleri daha yüksektir. Ortaöğretim mezunu (N=108, x̄=7.84) ebeveynler ile ilköğretim ve üniversite mezunu ebeveynler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Tablo 5. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutları ile Yaş ve Akıllı Telefon Kullanım Süresi Arasındaki Korelasyon Bulguları*

	Olumsuz Model Olma	Dijital İhmal	Verimli Kullanım	Risklerden Koruma
Yaş	.039	.034	-.036	-.102*
Akıllı Tel. Kul. Süresi	.277**	.113*	-.013	-.058
Olumsuz Model Olma	1	.394**	-.250**	-.262**
Dijital İhmal		1	-.248**	-.370**
Verimli Kullanım			1	.459**
Risklerden Koruma				1

*N=409, * p< .05, ** p< .001*

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; olumsuz model olma, dijital ihmal ve verimli kullanım alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı; risklerden koruma alt boyutunda (N=409, r= -.102, p=.039) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaşı ilerledikçe risklerden koruma düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Ebeveynlerin akıllı telefon kullanım süresi ile olumsuz model olma (N=409, r= .277, p=.000) ve dijital ihmal (N=409, r= .113, p=.022) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ile karşılaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre ebeveynlerin akıllı telefon kullanım süresi yükseldikçe olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri artmaktadır.

2. Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile İçi Rollere Göre İncelenmesi

İkinci bölümde dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi rollere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aile İçi Rollere Göre T-test Analiz Sonuçları.*

		Olumsuz Model Olma			Dijital İhmal			Verimli Kullanım			Risklerden Koruma		
	N	x̄	Ss	t	x̄	Ss	t	x̄	Ss	t	x̄	Ss	t
Sağlıklı	207	7.32	2.44	-4.834*	7.91	2.86	-3.623*	16.5	2.7	4.020*	16.19	3.23	4.847*
Sağlıksız	202	8.57	2.6		9.03	3.37		15.32	3.23		14.43	4.08	

*N= 409, *p< .05,*

Dijital ebeveynlik farkındalığı aile içi roller açısından değerlendirildiğinde; aile içi rollere göre olumsuz model olma (p<.05, t=-4.834), dijital ihmal (p<.05, t=-3.623), verimli kullanım (p<.05, t=4.020) ve risklerden koruma (p<.05, t=4.847) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sağlıklı aile içi role sahip ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin sağlıksız aile içi role sahip ebeveynlere göre daha düşük olduğu; verimli kullanım ve risklerden koruma düzeylerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular; sağlıklı aile içi rollere sahip ebeveynlerin çocuklarını risklerden koruyabildikleri ve çocukların dijital araçları verimli kullanmalarını sağladıkları; sağlıksız aile içi rollere sahip ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

3. Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Çocuğun İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi

Bulgular kısmının üçüncü bölümünde dijital ebeveynlik farkındalığı alt boyutları ile çocuğun internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo-7).

Tablo 7. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutları ile Çocuğun İnternet Bağımlılığı Arasındaki Korelasyon Bulguları*

	Olumsuz Model Olma	Dijital İhmal	Verimli Kullanım	Risklerden Koruma
Çocuğun İnternet Bağımlılığı	.249*	.526**	-.074	-.239**
Olumsuz Model Olma	1	.394**	-.250-**	-.262**
Dijital İhmal		1	-.248**	-.370**
Verimli Kullanım			1	-.459**
Risklerden Koruma				1

*N=409, * p< .05, ** p< .001*

Çocukların internet bağımlılığı ile olumsuz model olma (N=409, r= .249, p=.000) ve dijital ihmal (N=409, r= .526, p=.000) arasında pozitif yönde; risklerden koruma (N=409, r= -.239, p=.000) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri yükseldikçe çocukların internet bağımlılık düzeyi de yükselmektedir. Ebeveynlerin risklerden koruma düzeyleri yükseldiğinde ise çocukların internet bağımlılığının düştüğü söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadaki birinci alt problem sonuçlarına göre anneler çocuklarını babalarına göre risklerden daha fazla koruyabilmekte ve dijital teknolojileri çocukları açısından daha verimli kullanabilmektedir. Bununla birlikte anneler çocuklarını babalarına göre daha az dijital ihmal ediyor ve daha az olumsuz model oluyor. Kennedy (2011: 185) yapmış olduğu çalışmada kadınların çocukları ile birlikte dijital araçlarla erkeklere göre daha kaliteli vakit geçirdiğini; Anderson (2016), annelerin babalara göre çocuklarla dijital araç kullanımı konusunda daha fazla ilgilendiğini belirtmektedir. Bu durum bu çalışmadaki verimli kullanım ve risklerden koruma boyutlarının sonuçlarını da desteklemektedir. Eu Kids Online (2011) verilerine göre de erkek ebeveynlerin, kadın ebeveynlere göre günlük internet kullanım süresinin daha yüksek olduğu ve çocukların kullanım sürelerini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada dijital araç kullanımında kadınların olumsuz model olan davranışlarının erkelerden daha düşük çıkması Ersoy ve Arseven'in de (2021) belirttikleri üzere, erkeklerin dijital bağımlılıkları ile ilişkilendirilebilir. Türk toplum yapısında çocuk bakımı ve yetiştirme konusunda annelerin babalara göre daha fazla sorumluluk aldığı bilinmektedir. Bu durumun dijital ebeveynlik boyutlarında da kendini gösterdiği söylenebilir. Üniversite mezunu ebeveynlerin ilköğretim mezunu ebeveynlere göre olumsuz model olan davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatüre göre çocukların dijital araç kullanımında ebeveynlerin dijital farkındalıklarına ilişkin farklı bulgular olduğu görülmektedir. Redmiles (2018) eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin güvenli paylaşım davranışlarını öğretmede çocuklarına yardımcı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Gençer (2016) ilköğretim mezunu ebeveynlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin üniversite mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Göldağ (2018) ve İkiz ve diğerleri (2015) ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarda problemli internet kullanımının arttığını belirtmektedir. Eğitim düzeyi ile çocuklar açısından dijital araç kullanımı ile ilgili anlamlı bir farklılık ortaya koymayan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Yaman ve diğerleri, 2019; Çalışkan ve Özbay, 2015; Çevik ve Çelikkaleli, 2010). Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, üretim maliyetlerinin düşmesi ve dijital araçların yaygınlaşması küresel bir ortak kültür kavramını gündeme getirerek eğitim düzeyine ilişkin yargıları da değiştirmeye başlamıştır. Buna bağlı olarak yapılan bilimsel araştırmalarda eğitim düzeyine göre dijital ebeveynliğe ilişkin birbirinden farklı sonuçların olması doğal karşılanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin yaşları düştükçe risklerden koruma düzeyleri yükselmektedir. Bazı araştırmacılar bu fikre tamamen katılmasa da (Selwyn ve Odabaşı 2017; Thomas, 2011), Prensky (2001) 20. yüzyılın son çeyreğinde doğan çocukları dijital yerli, öncesinde doğanları ise dijital göçmen kavramları ile açıklamaktadır. Özellikle ergenlik ve

sonrasında sık kullanımın arttığı ve dijital araç kullanım becerilerinin yaşlandıkça düştüğü bilinmektedir. Dijital yerlilerin dijital göçmenlere göre daha genç olduğu (Şad ve Durmuş, 2017; Oh ve Reeves, 2014; Sprenger, 2010: 3; Prensky, 2001a), ebeveynlerin yaşları düştükçe dijital okuryazarlık ve dijital öz-yeterliliklerinin (Yaman, 2018; Lou, Shih, Liu, Guo ve Tseng, 2010) daha yüksek olduğu düşünüldüğünde; ebeveynlerde yaş küçüldükçe risklerden koruma düzeyinin artmasına ilişkin bulguların alanyazın ile desteklendiği görülmektedir. Dijital teknolojilere ilişkin insanların hayatlarında ciddi değişimlere neden olan gelişmeler yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğine denk gelmektedir. Yaş faktörüne ilişkin bulgulara göre; ebeveynlerde yaş ilerledikçe dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü ve dolayısıyla risklerden koruyabilecek becerilerinde düştüğü söylenebilir. Birinci alt problemin son bulgusuna göre; ebeveynlerin akıllı telefon kullanım süresi arttıkça olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ebeveynler, ekran başında geçirdikleri zaman dilimlerinde ve akıllı telefon kullanımı esnasında çocukluklarına olumlu ya da olumsuz rol model olmaktadır (Lauricella ve diğerleri, 2015). Toran ve diğerleri (2016) yapmış oldukları nitel çalışmada ebeveynlerin; "Çocukların oyun bağımlılıklarının sebeplerinden biri bizi örnek almalarıdır." şeklinde görüşlerinin olduğunu ifade etmiştir. Akıllı telefonların yoğun kullanımı veya internet bağımlılığı; aile içi ilişkilere olumsuz etki eden temel görevleri ihmal etme, yorgunluk, sosyal izolasyon, depresyon ve benzeri psikolojik problemleri arttırmaktadır (Ümmet ve Ekşi, 2016; Mojaz, Paydar ve Ebrahimi, 2015; Block, 2008; Beard ve Wolf, 2001; Young ve Rogers, 1998). Literatürdeki çalışmalara bağlı olarak; aşırı kullanımın ortaya çıkardığı sorunların, ebeveynlik sorumluluklarını da yerine getirmeyi engellediği yorumu yapılabilir. Bu çalışmada ebeveynlerin aşırı kullanımı arttıkça dijital ihmal düzeylerinin de yükseldiği, sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu ile alanyazın araştırmalarının örtüştüğü düşünülmektedir. Akıllı telefonun uzun süre kullanılması ve telefondan uzaklaşamama çocukların olduğu ortamlarda da gerçekleşebilmektedir. Uzun süre akıllı telefon kullanma alışkanlığı olan ebeveynler, çocuklarla ilgilenmek yerine akıllı telefonla vakit geçirmeyi tercih edebilmektedir. Bu zaman dilimlerinde çocuk da dijital araçlara yönelebilmektedir. Ebeveyn, kendi telefonu ile vakit geçirdiği için o anlarda çocuğu hem kullanım süresi hem de kullanım şekli açısından denetleyememektedir. Bu durum ev ortamında neredeyse hergün yaşanabilmektedir. Çocuklar, ebeveynlerin akıllı telefon ile vakit geçirdiği zamanlarda aldığı hazzı gözlemleyerek, aynı davranışı sergileme eğilimi gösterdiği yorumu da yapılabilir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin bulgulara göre; sağlıklı aile içi rollere sahip ailelerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin sağlıksız aile içi rollere sahip ailelere göre daha düşük olduğu; verimli kullanım ve risklerden koruma düzeyinin ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Rode (2009) tarafından yapılan çalışmada; aile içi roller içerisinde önemli bir yere sahip olan ebeveynlik rollerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilememesi, çocuklarda problemli internet kullanımını arttırabilmektedir. Aile içi rollerin sağlıksız oluşu, boşanmış anne-baba vb. durumlar ailedeki tüm bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını olumsuz etkilemektedir (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009). Dijital ebeveynlik farkındalığının anne babaların ebeveynlik rollerinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde; aile içi rollerin sağlıksız oluşu ihmalkârlığa ve buna bağlı olarak dijital ihmale, olumsuz davranışlar sergilenmesine ve bu duruma bağlı olarak olumsuz rol model olmaya etki ettiği söylenebilir. Etkileri ve işlevi düşünüldüğünde, günümüzde dijital araçlar; aileler için bir araç değil, ailelerin bir parçasıdır (Haddon, 2006). Aile içi rollerin tam olarak yerine getirilememesindeki en önemli faktörün ebeveynler olduğu söylenebilir. Buna göre aile içi rollerin sağlıksız oluşunun dijital ebeveynlik farkındalığına olumsuz etki etmesi beklenebilir. Sonuç olarak; aile içi rollerini sağlıklı bir şekilde yerine getiren ebeveynler, hem dijital araçları verimli kullanma becerisine sahip olabilemkte hem de çocuklarını risklerden koruyabilmektedir.

Bu çalışmanın son ve üçüncü alt problemine göre çocukların internet bağımlılık düzeyleri ile olumsuz model olma ve dijital ihmal arasında pozitif yönde; risklerden koruma ile negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dijital ebeveynlik farkındalığının çocukların internet bağımlılığı konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aile özelliklerinin, ebeveynlik rollerinin yerine getirilmemesinin, anne-baba tutumlarının, aile içi iletişimin çocukların internet bağımlılık düzeyini etkilediğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların desteklendiği

görülmektedir (Wu ve diğerleri, 2016; Ayas ve Horzum, 2013; Floros ve Siomos, 2013; Leung ve Lee, 2012). Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde; aile içi roller sağlıksız olduğunda olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyinin arttığı, risklerden koruma ve verimli kullanım düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; aile içi roller sağlıklı bir şekilde yerine getirilmediğinde olumsuz model olma ve dijtal ihmal düzeyi artmakta ve buna bağlı olarak çocuktaki internet bağımlılığı da yükselmektedir, yorumu yapılabilir. Çocuklar çevrelerinden edindikleri davranışların birçoğunu, anne veya babayı model alarak kazanmaktadır. Bu çalışmada ebeveynlerin olumsuz model olma düzeyi arttıkça çocukların algılanan internet bağımlılığının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci alt problemde elde edilen bulgulara göre; akıllı telefon kullanım süresinin olumsuz model olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Beşinci alt problemin sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre (Burger, 2006); davranış öğrenmede çocukların en etkili modeli ebeveynlerdir. Olumsuz model olma ve çocukta internet bağımlılığı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin buna bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. İnternet bağımlılığı çocuklar için psikolojik açıdan bir problem ve risk olarak kabul edilmektedir. Çocuklar için dijital dünyanın risklerinden biri internet bağımlılıdır. Ebeveynlerin risklerden koruma düzeyi ile çocukların algılanan internet bağımlılığı düzeyi arasında negatif yönde ilişki çıkması bu duruma bağlanabilir. Anne babaların ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmemesi, çocukların psiko-sosyal ihtiyaçlarına gerekli ilgiyi göstermemesi bir ihmal göstergesidir. Ebeveynlerin ihmalkâr davranışları çocuklara bilişsel ve davranışsal problemler yaşatmaktadır (Runyan, Wattam, Ikeda, Hassan ve Ramiro, 2002). Çocuklar ihmal edilen durumlara göre sorunlar yaşamaktadır. Örneğin; okul yaşamını ihmal etmek akademik başarısına, sosyal hayatını ihmal etmek sosyal gelişimine, dijital araç kullanımlarını da ihmal etmek dijital araçların problemli kullanımına sebep olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını sakinleştirmek amacıyla dijital araç kullanımına teşvik etmek, misafirleri veya işleri ile meşgul olurken çocuklarının dijital araçları yoğun kullanımına göz yummak dijital ihmal davranışlarına örnek olarak gösterilebilir. Ebeveynlerin buna benzer dijital ihmal davranışlarının, çocukların internet bağımlılığının artmasına neden olduğu yorumu yapılabilir. Lim ve You (2019), Kwak, Kim ve Joon (2018) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin ihmal davranışlarının çocuklarda akıllı telefon bağımlılığını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yurt içinde de benzer şekilde Ayas ve Horzum (2013) tarafından yapılan araştırmada ihmalkâr internet tutumunun, internet bağımlılığını arttırdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak; dijital ihmal davranışlarının çocukta algılanan internet bağımlılığını arttırdığı ve elde edilen bulgunun alanyazı ile desteklendiği görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çocukların gelecekte bilinçli teknoloji kullanıcısı bireyler olabilmeleri için anne babalara bir takım önerilerde bulunmak mümkündür. Çocukların bilişim araçlarını sağlıklı kullanımı konusunda yalnızca annelerin değil, babaların da rol ve sorumluluk üstlenmeleri önerilebilir. Ailelere sağlıklı aile içi ilişkiler ve çocukla sağlıklı ilişkiler kurmaları önerilebilir. Yetişkin ebeveynler dijital araçlardan uzak durmak yerine, genç yetişkin ebeveynlerden dijital araç kullanımı konusunda destek alabilirler. Ebeveynler, çocukları ile birlikteyken akıllı telefon ile geçirdikleri süreyi en aza indirebilirler. Araştırmacılara ise; dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin bir psikoeğitim programı geliştirip etkililiğini test etmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, M. (2016). *Parents, teens and digital monitoring.* Pew İnternet & American Life Project. Retrieved November, 9, 2019 https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/

Austin, V. L., ve Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (çev. M. Özekes). İstanbul: Nobel Yayınları.

Ayas, T., ve Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(39). 46-57.

Babaoğlan, E., Çelik, E., ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 51-65.

Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior, 4*(3), 377-383.

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. T*he American Journal of Psychiatry, 165*(3). 306-307.

Bulut, I. (1993). *Ruh sağlığının aile işlevlerine etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.

Burger, J. M. (2006) *Kişilik.* (çev. İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (23. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. CyberPsychology & Behavior, 10(2), 234-242.

Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunun Yükselişi.* (3.Baskı). (çev. E. Kılıç,). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Christakis, D. A., Ebel, B. E., Rivara, F. P., & Zimmerman, F. J. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of pediatrics, 145*(5), 652-656.

Colwell J., & Kato M. (2003) Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychol, 6*(2), 149-158.

Corman, L. (1996). *Psikanaliz açısından çocuk eğitimi.* (çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Corsini R. J., ve Wedding, D. (2015). *Modern psikoterapiler.* (çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çalışkan, Ö., ve Özbay, F. (2015). 12-14 Yaş aralığında ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Journal of International Social Research, 8*(39). 441-458.

Çevik, G. B., ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 19*(3), 225-240.

Çivitci, N., Çivitci, A., ve Fiyakalı, N. C. (2009). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(2), 493-525.

Doğan (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı.* Unpublished Thesis. Dokuz Eylül Üniversitesi Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programı. İzmir.

Eşgi, N. (2014). Aile-çocuk internet bağımlılığı ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 807-839.

Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy, 9*(2), 171-180.

Ersoy, M., & Arseven, İlhami. (2021). Examination of teacher candidates' social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-International Journal of Pedandragogy*, *1*(1), 87–105. Retrieved from https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/ersoy-arseven

Eu Kids Online (2011). *Avrupa çevrimiçi çocuklar projesi (AÇÇAP) özet bulgular.* Retrieved June, 29, 2018 http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsExecSummary/TurkeyExecSum.pdf.

Floros, G., & Siomos, K. (2013). The relationship between optimal parenting, Internet addiction and motives for social networking in adolescence. *Psychiatry research, 209*(3), 529-534.

Gençer, E. (2016). Okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 24*(5), 2235-2252.

Gökçe, A. (2018). Geçerlik ve güvenirlik. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Editörler). *Eğitim yönetiminde araştırma.* Ankara. Pegem Akademi. ss. 239-269.

Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1287-1315.

Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: what we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology. 25*(6), 633-649.

Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. The information society, 22(4), 195-203.

Hamutoğlu, N., Gezgin, D., Samur, Y., ve Yıldırım, S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8*(2), 212-231.

Harman, JP., Hansen, CE., Cochian, ME., & Lindsey CR. (2005). Liar, liar: Internet faking but not freguency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *Cyber Psychol Behavior, 8*(1): 1-6.
Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to off ending and victimization. Deviant Behavior, 29(2), 129-156.
Huang, G., Li, X., Chen, W., & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-behind parents? The ınfluential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist, 62*(9), 1186-1206.
İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., ve Sakarya, Ö. (2015). Problemli internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi, 5(*2), 7-15.
Jang K. S., Hwang S. Y., & Choi J., Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among korean adolescents. *Journal of School Health, 78*(3): 165-171.
Kennedy, T. L. M. (2011). *Weaving the home web: a Canadian case study of internet domestication.* Unpublished doctoral dissertation. Retrieved Agust, 29, 2018 https://search.proquest.com.
Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukophadhyay T., & Scherlis W. (1998). Internet paradox: A social teknology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American Psychologist. 53*(9): 1017-1031.
Kwak, J. Y., Kim, J. Y., & Yoon, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child abuse & neglect, 77.* 75-84.
Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015**).** Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 11-17.
Leung, L., & Lee, P. S. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society, 14*(1), 117-136.
Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*(4), 435-45.
Lim, S. A., & You, S. (2019). Effect of Parental Negligence on Mobile Phone Dependency Among Vulnerable Social Groups: Mediating Effect of Peer Attachment. *Psychological reports, 122*(6), 2050-2062.
Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C. & Tseng, K. H. (2010). The influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 9(*4), 173-184.
Manap, A., ve Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 978-993.
Middlebrook H. (2016). *New screen time rules for kids, by doctors.* CNN. Retrieved June, 10, 2018, from http://edition.cnn.com/2016/10/21/health/screen-time-media- rules-children-aap/.
Mojaz, Z. H., Paydar, M. R. Z., & Ebrahimi, M. E. (2015). The relationship between the internet addiction and the use of Facebook with marital satisfaction and emotional divorce among married university students. *Indian J Fund Appl Life Sci, 5*(3), 709-717.
Nazlı, S. (2016). *Aile danışmanlığı.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies, 24*(11), 3423-3435.
Öztürk, E., ve Özmen-Kaymak, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemli internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 1785-1808.
Parmar, N. (2017). *Digital parenting. United Learning Schools, Ashford, Kent.* Retrieved May, 05, 2018 https://issuu.com/loughboroughendowedschools/docs/digital_parenting_29-06-2017.
Redmiles, E. M. (2018). Net benefits: digital ınequities in social capital, privacy preservation, and digital parenting practices of us social media users. *In Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media.*
Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan, F., & Ramiro, L. (2002). *Child abuse and neglect by parents and other caregivers.* E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy (eds.). World Health Organization, Geneva. 57-86.
Selwyn N. ve Odabaşı H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri, H. F. Odabaşı (Editör), *Dijital Yaşamda Çocuk*. Ankara. Pegem Akademi.
İnan-Kaya, G., Bayraktar, D., ve Yılmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46.* 149-173.
Oh, E., & Reeves, T. C. (2014). *Generational differences and the integration of technology in learning, instruction, and performance.* In Handbook of research on educational communications and technology. Springer, New York.
Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, 9*(5), 1-6.

Prensky, M. (2001a). *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do They really think differently?.* Retrieved August, 27, 2018 http://www.marcprensky.com/writing/Prensky %20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immi grants%20-%20Part2.pdf

Rode, J. A. (2009, September). Digital parenting: designing children's safety. *In Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology* (pp. 244-251). British Computer Society.

Selwyn N. ve Odabaşı H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri, H. F. Odabaşı (Editör), *Dijital Yaşamda Çocuk.* Ankara. Pegem Akademi.

Shek, D. T., & Yu, L. (2016). Adolescent internet addiction in Hong Kong: prevalence, change, and correlates. *Journal of pediatric and adolescent gynecology, 29*(1), 22-30.

Subrahmanyam, K. & Šmahel, D. (2011). The darker sides of the internet: violence, cyber bullying, and victimization. *Digital Youth: Advancing Responsible Adolescent Development,* 179-199. Retrieved June, 15, 2018 http://libgen.io/book/.

Suhail K,. & Bargees Z. (2006) Effects of excessive internet use on undergraudate students in Pakistan. *Cyber Psychol Behaviour. 9*(3), 297-307.

Sprenger, M. (2010). *Brain-based teaching in the digital age.* Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). USA.

Şad, S., ve Durmuş, V . (2017). Öğretmenlik mesleği bağlamında dijital yerlilik, dijital göçmenlik ve dijital melezlik. *Electronic Journal of Education Sciences, 6*(11), 11-21.

Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies.* Taylor & Francis. New York.

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 24(*5), 2263.

Toprakçı, E.(2013). *Sınıf yönetimi,* Ankara: PegemA Yayınları. ISBN 978-605-364-458-3470

Ümmet, D., ve Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. Addicta: *The Turkish Journal On Addictions, 3*(1), 29-53.

Valcke, M., Bonte, S., DeWever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454–464.

Van Den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent–child relationships. *Journal of abnormal child psychology, 38*(1), 77-89.

Van Mierlo, T. (2014). The 1% rule in four digital health social networks: an observational study. *Journal of medical Internet research, 16*(2).

Wu, C. S. T., Wong, H. T., Yu, K. F., Fok, K. W., Yeung, S. M., Lam, C. H., & Liu, K. M. (2016). Parenting approaches, family functionality, and internet addiction among Hong Kong adolescents. *BMC pediatrics, 16*(1), 130-140.

Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerinin incelenmesi.* Unpublished Doctorial Thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A., N., ve Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 44* (199). 149-172.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi.* 19. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., ve Ekşi, H. (2013). *Anne baba tutumları.* Ankara: Timaş Yayınları.

Yay, M. (2017). *Dijital ebeveynlik.* İstanbul: Yeşilay Yayınları.

Yıldız, S. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi, 6*(3), 131-150.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological reports, 79*(3), 899-902.

Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior, 1*(1), 25-28.

Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 883-896.

Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Investigation of Digital Parenting Awareness According to Various Variable, Family Roles and Internet Addiction in Children

Dr. Abdullah Manap
Batman Unıversity-Turkey
abdullahmanap@gmail.com

Assoc. Prof.Dr. Emine Durmuş
İnönü Unıversity-Turkey
emine.durmus@inonu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to examine digital parenting awareness according to gender, education level, age, smartphone usage time, child's Internet addiction and family roles. The study includes parents who have children attending primary school. The research is carried out by using the scanning type research model and the relational scanning model. Digital Parenting Awareness Scale (DPAS), Family-Child Internet Addiction Scale, Family Evaluation Scale and Personal Information Form developed by the researcher are used as data collection tools. In data analysis, independent samples t-test, one-way ANOVA and correlation analysis are used. According to the findings; it is concluded that negative model and digital negligence levels of parents with healthy family roles are lower than parents with unhealthy family roles and also their efficient use and risk protection levels are higher than the ones with healthy family roles. It is determined that the Internet addiction level of the child is positively related to being a negative model and to digital negligence, negatively associated with protection from risks. It is found that the healthy or unhealthy roles of the family is an important factor in digital parenting awareness and especially being negative model and digital negligence affect the child's Internet addiction significantly. According to the results, suggestions are made for parents to increase their digital parenting awareness.

Keywords: *Digital Parenting, Digital Parenting Awareness, Internet Addiction*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 141-156

DOI: 10.19160/ijer.837749

Received: 12.08.2020
Revision: 16.11.2020
Accepted: 02.02.2021

Suggested Citation:

Manap, A. & Durmuş, E. (2021). Investigation of digital parenting awareness according to various variable, family roles and internet addiction on children, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 141-156, DOI: 10.19160/ijer.837749

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Children and young people constitute the largest risk group in the digital world. While the digital world has positive effects to improve creativity (Middlebrook, 2016), parents are responsible to protect children who are not too experienced to be aware of the risks. This phenomenon has cast parents new parenting responsibilities and roles in the digital age: Digital Parenting (Parmar, 2017; Yay, 2017: 1; Yurdakul et al., 2013; Rode, 2009). The importance of family structure, family-child relationship, interaction between family members and the family members characteristics related to the emotional, behavioral and cognitive problems of school-age children is emphasized by literature researches and theories (Yavuzer et al., 2013). By many leading theories such as psychodynamic approaches (Corsini & Wedding, 2015: 96; Corman, 1996), family systems approach (Nazlı, 2016), cognitive-behavioral approach; it is argued that families are the most effective models in the development of a child (Yavuzer, 2000: 135; Yıldız, 2004) and also, the problems experienced by children and adolescents cannot be investigated independently from their parents (Austin & Sciarra, 2015: 380). In this context, it can be inferred that digital parenting is a key factor for the safety of children in digital environments (Rode, 2009). This study will contribute to the literature by examining whether there is a relationship between children's problematic Internet use and digital parenting awareness and whether parents' digital parenting awareness changes according to family characteristics.*

Method: *Screening type research model was used to examine whether digital parenting awareness level differs according to gender, education level and family roles (Gökçe, 2018: 243; Büyüköztürk et al., 2017: 15; Can, 2017: 8). Relational screening model was used to determine whether digital parenting awareness level, age, smartphone usage time and child's Internet addiction level change accordingly (Gökçe, 2018: 243; Büyüköztürk et al., 2017: 15; Can, 2017: 9). Screening type research method and relational screening model are also accepted as cross-sectional screening (Gökçe, 2018: 244). In this study, 420 parents (female: N: 313, 76.5%, male: N = 96, 23.5%) who have children in primary school are reached out. The data were collected online.*

Findings: *In this section, firstly, independent sample t-test analysis is conducted to examine whether digital parenting awareness differs by gender. According to these results, it is concluded that female parents' digital parenting awareness level is higher than that of the males.*

When it is analyzed that whether the parent awareness level is differed according to the education level or not, according to the results of one-way ANOVA analysis, it is seen that there is no significant difference between the graduated school and digital parenting awareness other than being a negative model. According to these results, parents who have undergraduate degree has a higher level of being negative model than primary school graduates.

When the findings obtained by age variable are examined, there is no significant relationship between being negative model, digital negligence and efficient use sub-dimension but it is observed that there is a significant negative relationship in the risk protection sub-dimension ($N = 409$, $r = -.102$, $p = .039$). It can be inferred that the level of protection from risks decreases as the parents get older. It is found that there is a significantly positive relationship between being negative model, smartphone usage time ($N = 409$, $r = .277$, $p = .000$) and digital negligence ($N = 409$, $r = .113$, $p = .022$). According to these results; as the parents' Internet usage time increases, being negative model and digital negligence levels also increase.

In the second part, independent sample t-test analysis is conducted to examine whether digital parenting awareness differs according to intra-family roles. When digital parenting awareness is evaluated in terms of intra-family roles, it has been realized that parents with healthy family roles have lower levels of being negative model and digital negligence than parents with unhealthy family roles and also they have higher levels of efficient use and risk protection than those with unhealthy family roles. According to the findings; parents with healthy family roles can protect their children from risks and enable their children to use digital tools more efficiently. On the other hand, parents

with unhealthy family roles have higher levels of being negative model and expressing digital negligence.

In the third part of the findings, pearson correlation coefficient is calculated to examine the relationship between digital parenting awareness sub-dimensions and the child's Internet addiction. There is a positive relationship between children's Internet addiction, and being a negative model (N = 409, r = .249, p = .000) and digital negligence (N = 409, r = .526, p = .000) but a negative relationship with protection from risks (N = 409, r = -.239, p = .000). Thus, as parents' being negative model and digital negligence levels increase, the Internet addiction level of children increases. Also, it can be inferred that when the level of parents' protection from risks increases, the Internet addiction of children decreases. As a result; it is found that digitally negligence behaviors increase child Internet addiction and these findings are supported by the literature. According to the research results, the following recommendations are made to parents. It is recommended that not only mothers but also fathers should take responsibilities for the children's healthy use of digital tools. It is advised that families should establish a healthy relationship among themselves as well with their children. Adult parents should get support from young parents in using digital tools rather than avoiding from digital tools. Parents should minimize the amount of time they spend on smartphones while they are with their children.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi

Prof. Dr. Çağlar Çağlar
Adıyaman Üniversitesi -Türkiye
ccaglar@adiyaman.edu.tr

Hasan Çınar (Y.L)
Adıyaman il Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
ht.hasantosun@hotmail.com

Özet:

Bu çalışma ile okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini tespit etmek amacıyla araştırmada; Topluer (2008), tarafından Türkçeye uyarlanan "İletişim Becerileri Ölçeği" ile Dağlı, Elçiçek ve Han (2018), tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Adıyaman ilinde görev yapmakta olan 341 öğretmen katılmıştır. Bulgular, iletişim yeterlikleri algısının; okul türüne göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin, aynı kurumda çalışma süresine göre süre arttıkça ve mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdemde olanların algısının daha yüksek olduğu; örgütsel bağlılığın, okul türüne göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin, aynı kurumda çalışma süresine göre süre arttıkça ve mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdemde olanların algısının daha yüksek olduğu; öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının (varyansın) %38'inin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim yeterliği, Örgütsel bağlılık, Okul müdürü

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 157-170

DOI: 10.19160/ijer.831956

Gönderim : 26.11.2020
Kabul : 11.02.2020

Önerilen Atıf

Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 157-170, DOI: 10.19160/ijer.831956

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

İletişim karmaşıktır, ustalık gerektirir, her zaman her yerde karşımıza çıkar ve önemlidir; okul hayatının da her bölümünde yer alır. Üst yöneticiler ve okul müdürleri de zamanlarının büyük bir bölümünü iletişim içinde geçirirler. Yöneticiler, zamanlarının %70-80'ini kişilerarası iletişim için harcamaktadırlar (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2011; Lunenburg ve Ornstein, 2012). Yöneticilerin örgütlerdeki iletişim için ne kadar zaman harcandıkları göz önünde bulundurulduğunda yöneticinin genel iş yükü içinde iletişimin ne kadar merkezi bir yer tuttuğu daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri iletişimi yalın bir şekilde anlamak zorundadırlar (Hoy ve Miskel, 2012).

İletişim, bireyi, grubu, örgütü ve çevresini birbirine bağlayan bir süreçtir. Daha açık belirtmek gerekirse iletişim, örgütün çevreden aldığı girdiler ve örgütün çevreye verdiği çıktılara aracılık eder. İletişim örgütlerde merkezi bir yer işgal eder çünkü örgütlerin yapısı, kapsamı ve faaliyet alanı iletişim teknikleriyle belirlenir. Başka bir ifadeyle iletişim örgütün özüdür (Lunenburg ve Ornstein, 2012). İletişim, kişilerarası, kurumsal veya yönetimsel süreçleri ve okulların yapısının temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden iletişim becerileri, etkili bir yönetici için gerekli bir araçtır (Hoy ve Miskel, 2012). Başka bir ifadeyle okul müdürleri isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde karşısındaki kişilere aktarabilmelidir. Okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede, okul yöneticisinin kişisel özellikleri arasında sayılan iletişim becerileri, son derece önemli rol oynar (Gürgen, 1997).

Okul yöneticilerinin amaçları belirlemek, görevleri düzenlemek, çalışanları motive etmek, sonuçları gözden geçirmek ve karar almanın da içinde olduğu çok yönlü görevleri vardır. Okul yöneticileri planlar, organize eder, iş bölümü yapar, yönlendirir, eşgüdümler ve değerlendirir. Yeterli iletişim olmadan görevler başarılı bir şekilde yapılamaz, amaçlara ulaşamaz ve kararlar uygulanamaz (Lunenburg ve Ornstein, 2012; Konan ve Mermer, 2021).

Okul çalışanlarının kendilerinden beklenen görevleri tam olarak kavramaları ve yerine getirmeleri okulda var olan iletişimin etkililiğiyle mümkündür. Bu nedenle etkili bir yönetim sürecinin temelinde etkili bir iletişim sürecinin olduğu söylenebilir (Şimşek, 2003). Okul yönetiminde iletişim önemlidir. Buna bağlı olarak okul müdürlerinin üst düzeyde iletişim yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Müdürlerin "iletişim yeterliği" nin düzeyini artırmak üzere gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programlarında "iletişim" üzerinde durulması gerektiği açıktır (Toprakçı, 2001).

Kişiler arası ilişkilerde, etkili iletişim becerilerine sahip olma, okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlik alanlarından biridir. Düşüncelerin açık bir biçimde ortaya konulması ve aydınlatılması, çift yönlü iletişime önem verilmesi, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasının sağlanması, karşıdaki kişiye duyarlı olunması ve empatik davranma, dinleyenlerin gereksinimlerinin dikkate alınması, okul müdürlerinin iletişim sürecinde göz önünde bulundurması gereken temel öğelerdir (Şişman, 2012). Okul müdürünün okulda sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken iletişim sürecinin temel özelliklerini dikkate alması gerekir.

Okul örgütünde, okul müdürü ile öğretmen iletişiminin niteliği, okulun diğer öğeleri olan öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli iletişimini etkilemektedir. Bir okulda demokratik bir atmosfer yaratılabilmesi ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öncelikle, müdür-öğretmen, öğretmen-müdür iletişimine; yani çift yönlü iletişime ve bu iletişim süreçlerinin niteliğine bağlıdır (Celep, 2000).

Birçok faktörden dolayı okul içi iletişim süreçlerinde engeller meydana gelebilmektedir. Bu durumda iletişimde aksaklıklar ve anlaşılmazlık oluşur. Bu durum insan ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. İletişim sürecinde engeller, bir iletinin verilmesini veya alınmasını güçleştiren tüm faktörlerdir (Ergin ve Birol, 2000). Bu faktörler, okullarda iletişim süreçlerini ve sonuç da okulu olumsuz yönde etkiler.

İletişim sürecini olumsuz etkileyen iletişim engellerine yol açan nedenlerin bir bölümü bilinçli, bir bölümü ise farkında olmadan yapılan davranışların sonucudur (Cüceloğlu, 1994, s.167). Bu nedenle, iletişim sürecinde kaynak tarafından gönderilen iletiler, anlamlarını kaybetmeden, eksiksiz bir biçimde genellikle alıcıya ulaşamazlar. Kaynak tarafından gönderilen ileti ile alıcı

tarafından anlaşılan iletiler çoğu kez farklılık gösterir. Bu farklılık ne kadar az ise iletişim o kadar sağlıklı; ne kadar fazla ise iletişim o kadar sağlıksız ve hatalıdır. Düşünce yapılarındaki farklılıklar, filtreleme davranışları, örgütsel yapı, aşırı bilgi yüklenmesi, aynı kelimelerin farklı bireyler için farklı anlamlara gelmesi statü farklılıkları gibi etkenler iletişim sürecinde, kaynaktan alıcıya ulaşıncaya dek iletilerin bozulmasına ya da çarpıtılmasına neden olmaktadır.

Okulun etkililiği açısından iletişim süreci ile ilgili olarak okul müdürlerinin iletişim engelleriyle baş edici bir özellikte gerekir. Okul müdürlerinin bu konulardaki bilgi ve becerisi, okuldaki iklimin oluşumunda ve olumlu iklimin devam ettirilmesinde önemli yer tutar.

Günümüz örgütlerin üzerinde önemle durduğu konulardan biri iş görenlerin örgüte bağlılığıdır. Örgütsel bağlılık olarak adlandırılan bu kavram, işgörenlerin, örgüte sadakatleriyle ilgili tutumu, kendini örgütle özdeşleştirmesine ve örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi, aktif olarak örgüte katılımı sürdürme derecesi ya da örgüt ile işgörenin amaçlarının bir bütünlük içinde olması olarak farklı biçimlerde ifade edilebilir (Luthans, 1995; Newstrom ve Davis, 1993; Robbins ve Coulter, 2003).

Örgütsel bağlılık, iş görenin örgütü ile olan aidiyet bağı ile üyesi olduğu örgütle iletişimini ve örgüte olan üyeliğini sürdürme arzusunun düzeyini etkilemektedir. Bu düzey, bir ucunda örgütten ayrılma diğer ucunda ise örgüt üyeliğini sürdürme arasında yer alır. Örgütsel bağlılık ne derece güçlüyse, iş görenin örgüt üyeliğini sürdürme arzusu da o kadar yüksek olacaktır. Örgütsel bağlılığın güçlü olmadığı durumlarda iş görenin işten ayrılma ya da yeni arayışlar içine girme olasılığı artmaktadır. Örgütsel bağlılığın düzeyi, işi bırakma ya da işe devam etmenin yanı sıra iş görenin iş başarımı ve motivasyon düzeyini de olumlu ya da oluşuz bir biçimde etkilemektedir. İş görenin örgütle ilgili tutumunu yansıtan örgütsel bağlılığın, işe devamsızlık, geç kalma, işi bırakma, işi yavaşlatma, iş performansı düşüşü sergileme gibi olumsuz iş gören davranışlarını azaltırken örgütsel performansı artırdığı belirtilmektedir (Bülbül, 2007: 1).

Örgütsel bağlılığın yüksek olmasının örgüt için doğuracağı olumlu sonuçlar, işe devamın sağlanması, geç kalmaların veya kaytarmaların azalması ve iş görenlerin örgütün hedeflerini önceleyerek çoğu kez kendi özel amaçlarını ikinci plana atması veya her ikisini özdeşleştirmesidir. Bu durum güdülenmenin yüksek olduğu bir örgüt iklimi anlamına gelmektedir. Örgüt ikliminin açık olduğu durumlar, çalışanları daha mutlu, daha verimli ve daha yüksek bir iş doyumu olması yönünde olumlu etkilemesi, örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Yücel ve Bektaş, 2012).

Örgütsel bağlılığı konu edinen çalışmalar, örgütsel bağlılığın farklı boyutları olduğunu ileri sürmektedirler. Örgütsel bağlılığı, Aronson (1999), ödüle ulaşma ya da cezadan kaçınma için sergilenen tutum ve davranışları tanımlayan *uyum*, bireyin etkiyi yaratan olguya benzeme isteği duymasını tanımlayan *özdeşleşme* ve doğru olanı yapma tutumunu tanımlayan *içselleştirme* aşamalarından oluşan üç boyutlu bir tutum olarak boyutlandırırken, Meyer ve Allen (1991), örgütsel bağlılığı, *duygusal*, *devam* ve *normatif bağlılık* olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir.

1. Duygusal Bağlılık: Çalışanların örgüte duygusal bağlılıklarını, kendilerini örgüt ile özdeşleştirmeleri ve örgütsel süreçlere katılmaları durumunu ifade etmektedir. Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler "istedikleri için" örgütte kalırlar ve örgütün çıkarları için büyük çaba göstermeye istekli olurlar (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018). Örgütlerde gerçekleşmesi en çok arzu edilen ve çalışanlara aşılanmak istenen bağlılık türü (Afşar, 2011) olan duygusal bağlılık iş görenlerin var olan durumdan kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlar ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha fazla çaba göstermelerine yol açmaktadır.

2. Devam Bağlılığı: Çalışanların örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağını düşünerek, ihtiyaçları olmaları nedeniyle örgütte kalmaya devam ettikleri durumları tanımlamaktadır. Devam bağlılığında iki temel etken; bireylerin örgüte yapmış oldukları yatırımın düzeyi ile diğer alternatifleri algılamanın azlığıdır. Yatırım düzeyi ne derecede yüksek ve alternatifler ne derecede az ise devam bağlılığı o düzeyde artacaktır.

Devam bağlılığının yüksek olduğu çalışanlarda, örgütte çalışmanın sağladığı yarar algısı ve bunların kaybedilme kaygısı yüksektir. Bu durumdan yararlanmaya devam etmek veya kaybetme

kaygısından kurtulmak için örgütte kalmayı bir zorunluluk olarak görürler. Böyle bir durumda çalışanlar, yalnızca ödüllerin beklentileriyle uyuştuğunda en iyi çabayı gösterirler (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018).

3. Normatif Bağlılık: İşgörenlerin ahlaki olarak örgütte kalmak zorunda oldukları durumları ifade etmektedir. Bu tür bağlılıkta çalışanlar kişisel yararlardan çok ahlaki değerlere önem verirler. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar örgütte çalışmaya devam etme duygusunun oluşmasına yol açan toplumsal normlara dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görürler. Normatif bağlılıkta bir zorunluluğa vurgu yapılır. Normatif bağlılık, bireylerin kendilerinden beklenen davranışları yapmış olmak ve toplumsal düzen içinde kendisine biçilen rolü yerine getirmek için örgütte kalma davranışı göstermeleri durumunda oluşmaktadır. Bu kişiler var olan kurallara veya otoriteye uymaya oldukça önem verirler.

İşin bazı aşamalarında denetim yetki verme, örgütün vizyonu, mücadele ruhu, ekip çalışması yapma, örgüt kültürü, çabaların karşılığını alma, değer verme, örgütün teknolojisi, çalışanı geliştirmeye teşvik etme gibi etmenlerin yanı sıra iletişim de örgütsel bağlılığı etkileyen bir etmendir (Balay, 2000).

Araştırmalar, örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Atlamaz, 2019; Erbaş, 2008; Kıraç, 2012; Saltık, Ünsar ve Oğuzhan, 2015; Taşlıyan ve Hırlak, 2014; Tümkaya ve Asar, 2016; Yıldız, 2019). Okul yöneticisinin iletişim becerilerinin de örgüte ilişkin bir özellik olması nedeniyle, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Etkili bir okul, okul ve görevleriyle özdeşleşmiş öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Düşük öğretmen bağlılığı okul etkililiğini azaltan önemli etkenlerden biridir. Öğretmenlerin okula bağlılığının artmasının okulun etkililiğine katkı sağlayabileceği düşüncesi, bağlılık düzeyini olumlu etkileyebilecek etkenlerin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Bu nedenle, araştırmada, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problemi "Okul müdürlerinin iletişim yeterliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ne düzeydedir? Bu düzeyler çeşitli değişkenlerden (Cinsiyet, Görev yaptığı okul türü, Aynı okulda çalışma süresi, Mesleki kıdem) etkilenmekte midir? Ve son olarak Okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?" şeklinde özetlenebilir.

Okul müdürlerinin iletişim yeterlikleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesinde okul müdürlerinin olumlu iletişim kurmaları önemli bir etki oluşturmaktadır. Bu araştırmada okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelleridir. İlişki aramalarındaki betimlemeler var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür (Karasar, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Adıyaman il merkezindeki MEB'e bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise okul türlerinde görev yapan 9561 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeklerin yer aldığı formlar, Google anket uygulaması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Formlar, araştırmacı tarafından 710 öğretmene ulaştırılmış. Dağıtılan formlardan 353 adet geri dönüş olmuştur. Elde edilen 353 formun 12 tanesi çeşitli eksikliklerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma analizi için 341 form değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler		Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	133	39
	Erkek	208	61
Çalıştığı Kurum	Okul Öncesi	17	5
	İlkokul	84	25
	Ortaokul	174	51
	Lise	66	19
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	25	7
	6-10 yıl	75	22
	11-15 yıl	85	25
	16-20 yıl	75	22
	21 yıl ve üzeri	81	24
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-3 yıl	127	37
	4-6 yıl	124	36
	7-9 yıl	57	17
	10 yıl	33	10

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra, Topluer (2008), tarafından Türkçeye uyarlanan "İletişim Becerileri Ölçeği" ile Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018), tarafında Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği: İletişim Yeterlikleri Ölçeği (Communicative Competence Scale), Topluer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde; anlama ve empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme olmak üzere üç boyutu olduğu ortaya konulmuştur. Analizde; faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının, anlama-empati boyutu için %39, destekleme boyutu için %11, ve sosyal rahatlık boyutu için %10 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan üç boyutun varyansa yaptıkları toplam katkı %59,97'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) "anlama ve empati kurabilme" boyutunda .99, "sosyal rahatlık" boyutunda. .76, "destekleme" boyutunda .86, genel olarak da .93 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi verileri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" "duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere 3 boyut ve 18 madden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın %35'ini, ikinci faktörü %9'unu, üçüncü faktörü %8 ini açıklamaktadır. Tüm faktörler toplamda örgütsel bağlılığı %52,72 oranında açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin faktör yükleri .33 ile .80 arasında dağılmaktadır. Cronbach-Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .80, ikinci boyutta .73, üçüncü boyutta .80 ve ölçek toplamında ise .88 olduğu görülmüştür. Bu veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR VE YORUM

1- Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene $_{(\text{İletişim Yeterlikleri Algısı})}$ = .00, p>.05); (Levene$_{(\text{Örgütsel bağlılık})}$= .14, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Örgütsel Bağlılığın Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	*N*	x̄	Ss	T
İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı	Kadın	133	3,76	,56	,428
	Erkek	208	3,70	,73	
Örgütsel Bağlılık	Kadın	133	3,31	,58	,397
	Erkek	208	3,25	,63	

*p <.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı [$t_{(341)}$ = .427; p <.05] ve Örgütsel Bağlılık [$t_{(341)}$= .397; p <.05], boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Atlamaz'ın (2019) cinsiyet değişkenine göre iletişim yeterliği ve örgütsel bağlılık algıları açısından gruplar arasında anlamı bir fark olmadığını gösteren bulgusu çalışma bulgularını destekler niteliktedir. İletişim yeterliği boyutunda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını destekleyen bir çalışma da Çubukçu ve Dündar'a (2003) aittir.

1.1. Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi ($Levene_{(İletişim\ Yeterlikleri\ Algısı)}$ = .00, p>.05); ($Levene_{(Örgütsel\ bağlılık)}$ = .14, p>.05) sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüş, sonrasında yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Örgütsel Bağlılığın Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Kurum	N	x̄	ss	*F*	Fark LSD
İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı	Okul Öncesi (1)	17	3.97	.406	9.945**	1>3
	İlkokul (2)	84	3.98	.388		2>3
	Ortaokul (3)	174	3.54	.757		3<1,3<2,3<4
	Lise (4)	66	3.74	.628		4>3
Örgütsel Bağlılık	Okul Öncesi (1)	17	3.39	.419	3.126**	
	İlkokul (2)	84	3.43	.574		2>3
	Ortaokul (3)	174	3.19	.623		3>2
	Lise (4)	66	3.29	.654		

**p <.01

Tablo 3. incelendiğinde iletişim yeterliklerine yönelik algı ile öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurum değişkeni arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (f=9.945; p<.05). Farkın kaynağını görebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin (x̄=3.98), ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerine (x̄=3.54) göre daha olumludur. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri (x̄=3.98) ile liselerde çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri (x̄=3.79), ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerine (x̄ =3.54) göre daha olumludur. İletişim yeterliği boyutunda benzer bir sonuç Çubukçu ve Dündar (2003) ve Gülmez'in (2017) çalışma bulgularında da ortaya çıkmaktadır.

1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi ($Levene_{(İletişim\ Yeterlikleri\ Algısı)}$= .00, p>.05); ($Levene_{(Örgütsel\ bağlılık}$= .14, p>.05) sonucunda varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Örgütsel Bağlılığın Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Kıdem	n	x̄	Ss	F	Fark LSD
İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı	1-5 yıl (1)	25	3.62	.84	3.666	
	6-10 yıl (2)	75	3.63	.66		
	11-15 yıl (3)	85	3.83	.54		
	16-20 yıl (4)	75	3.65	.77		
	21 yıl ve üzeri (5)	81	3.88	.60		
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl (1)	25	3.27	.77	4.374 *	
	6-10 yıl (2)	75	3.07	.63		2<3, 2<5
	11-15 yıl (3)	85	3.37	.56		3>2
	16-20 yıl (4)	75	3.21	.65		
	21 yıl ve üzeri (5)	81	3.43	.52		5>2

*p <.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin (x̄=3.43), mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine (x̄=3.21) ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine (x̄=3.07) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (x̄=3.37) diğerlerine oranla en düşük düzeydedir. Atlamaz (2019), çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre iletişim yeterliği boyutunda kıdem arttıkça algının yükseldiğini, örgütsel bağlılık boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Gülmez'e (2019) göre mesleki kıdem değişkenine göre iletişim yeterliği boyutunda kıdem arttıkça algı yükselmekte iken Çubukçu ve Dündar'a (2003) göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

1.3. Bulunulan Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin bulunulan kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi ($Levene_{(İletişim\ Yeterlikleri\ Algısı)}$= .00, p>.05); ($Levene_{(Örgütsel\ bağlılık)}$= .14, p>.05) sonucunda varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı ile Örgütsel Bağlılığın Öğretmenlerin Bulundukları Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Çalışma Süresi	N	x̄	Ss	F	Fark LSD
İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı	1-3 yıl (1)	127	3.58	.75	7.159**	1<3, 1<4
	4-6 yıl (2)	124	3.67	.71		2<3, 2<4
	7-9 yıl (3)	57	3.92	.36		3>1,3>2
	10 yıl ve üzeri (4)	33	4.08	.33		4>1, 4>2
Örgütsel Bağlılık	1-3 yıl (1)	127	3.17	.64	3.785**	1<3, 1<4
	4-6 yıl (2)	124	3.26	.66		
	7-9 yıl (3)	57	3.43	.42		3>1
	10 yıl ve üzeri (4)	33	3.48	.58		4>1

**p <.01

Tablo 5. incelendiğinde iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyi ile öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (f=7.159; p<.01).

Öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri arttıkça iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Bulundukları kurumdaki çalışma süreleri 1-3 yıl olan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri (x̄ =3.58) en düşük, çalışma süreleri 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri (x̄ =4.08) en yüksek

olduğu görülmüştür. Oysa Çubukçu ve Dündar (2003), bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre bir fark olmadığını ileri sürmektedirler.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (f=3.785; p<.01). Öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

2- Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Tablo 6. *İletişim Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Standart Hata	Beta	F	R	ΔR^2
İletişim Yeterliklerine Yönelik Algı	Örgütsel Bağlılık	1.183	.15	.613	204.37**	.61	.38**

**p <.01

Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı davranışlarını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediği görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri .38 olarak hesaplanmıştır (R^2=.38; p<.01). Bu değer öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının (varyansın) %38'inin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri puanı tarafından açıklandığını göstermektedir. Okullar müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrencileriyle beraber bir yaşam alanı oluşturmaktadır. Bu yaşam alanındaki ilişkilerin olumlu ya da olumsuz olmasında şüphesiz tüm paydaşların katkısı vardır. Ancak okul müdürleri okulun diğer tüm üyelerinin amiri konumunda olduklarından ve okulun yönetiminde son söz sahibi olduklarından örgüt iklimine diğer üyelerden daha fazla etki ederler. Öyle ki yönetim tarzı, kişisel özellikleri, işindeki profesyonelliği ve olumlu iletişim becerileri sayesinde okullarında, aile olma ve birlikte çalışma arzusunu arttıran okul müdürleri vardır. Diğer yandan tüm öğretmenlerin şikayetçi olduğu ve olumsuz tutumlarından dolayı öğretmenlerin büyük bölümünün diğer okullara tayin istediği okul müdürleri de vardır. Dolayısıyla okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki eden en önemli faktörlerden biridir

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin ele alındığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

İletişim yeterliklerine yönelik algı ile öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha olumlu çıkmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da okul müdürleri iletişim becerisi bakımından öğretmenler tarafından olumlu, yeterli vb. olarak değerlendirilmekle birlikte bu değerlendirmenin farklı okul kademelerine göre değişiklik gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Çınar'ın (2010) yaptığı araştırmada branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine nazaran okul müdürlerini iletişim sürecinde daha ilgili bulmuşlardır. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin diğerlerine oranla düşük çıkmasında okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi ve dışındaki iş ve işlemlerinde okul müdürlerinden daha bağımsız davranabilmelerinin etkisi

olabilir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ders programı, sınıf içi düzenlemeler, diğer öğretmenlerle birlikte eğitim etkinlikleri düzenleme vb. konularda ortaokul ve liselerde çalışan branş öğretmenlerinden daha fazla özgürlük alanına sahiptir. Bu durum okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin okul müdürleriyle olası anlaşmazlık alanlarını azalttığından okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine bakış açıları daha olumludur.

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyinin, liselerde çalışan öğretmenlerin iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeyinden daha düşük olmasında ise bu iki okul düzeyindeki öğrencilerin farklı yaş aralığında ve bu yaşların gerektirdiği farklı gelişim özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ortaokul 11-14 yaş aralığında ergenlik dönemine denk gelmektedir. Doğan (2007) ergenlik dönemini ruh bilimciler, çalkantılı, tedirgin çelişkilerle dolu, hızlı bir büyüme çağı, bağımsızlığa yönelme ve cinsel uyanış dönemi olarak tanımlanmaktadır. Normal her ergen az ya da çok bu ruhsal sıkıntıları geçirebilir. Ergenin hem kendi içinde hem çevre ile ilişkilerinden kaynaklanan beklentileri vardır. Ergenin yeni bedeni, yeni hormonlara, ana baba yerine geçen yeni ilişkilere, yeni değer yargılarına uyumu kolay olmamaktadır. Bu nedenle her ergende zaman zaman çok çeşitli tepkiler, sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Mangır ve Çağatay-Aral, 1992). Tüm bu gelişim özellikleri ortaokulların daha gürültülü ve öğrenci kavgaları gibi istenmeyen davranışların daha sık yaşanmasına ve dolayısıyla hem öğretmenlerde hem de okul müdürlerinde stres düzeyinin daha fazla olmasına neden olmaktadır. Lise öğrencileri ise ergenlikteki çalkantılı dönemi aşmış ve daha durgun gelişim özellikleri göstermektedir.

Örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurum değişkeni arasında ilişki de bu verilerle paralellik göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının; ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Balay (2014) çalışmasında, liselerde görev yapan öğretmenlerin diğer düzeylerde eğitim yapan okullarda görev yapanlara göre bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında sağlanan imkânların belirleyici olabileceğini belirtmiştir. Serin ve Buluç (2012) araştırmasında örgütsel bağlılık anketine verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının bulgularımızla paralel olarak "katılıyorum" derecesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu neticeye göre öğretmenlerin genel olarak okullarına bağlı oldukları söylenebilir ancak yine sonuçlara göre çok yüksek bir bağlılıktan da söz etmek mümkün değildir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algı düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Can (2001), yaptığı çalışmada hizmet süresi değişkenine göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında; tutumlar, dinleme becerisi, dönüte verilen önem ve iletişimin zamanlaması boyutlarında farklılık bulunmuştur. Hizmet süresi fazla olan öğretmenler belirtilen boyutlarda okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Analiz sonucu esas alınarak mesleki kıdem arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin arttığı söylenebilir. Çetin (2011) yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri arttıkça iletişim yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Okul müdürlerinin her birinin yaptığı iş biri birine benzemesine rağmen kişilik özellikleri, yaşanmışlıkları, aldıkları eğitim, mesleki kıdemleri gibi özellikler onları farklılaştırmaktadır. Öğretmenlerin aynı kurumdaki çalışma süreleri uzadıkça okul müdürünün kişilik özelliklerini, yönetim tarzını vb. özelliklerini daha fazla bildikleri kabul edilebilir bir olgudur. Öğretmen ve okul müdürünün aynı okulda çalışma süresi uzadıkça karşılıklı olarak tanınma düzeyi artacaktır. Biri birlerini yakından tanıma imkanına sahip olan bireylerin kuracakları iletişim daha iyi olacağından aynı kurumda çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine yönelik algıları daha yüksek çıkmaktadır.

Öğretmenlerim örgütsel bağlılığı ile öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri arasındaki ilişkide de benzer bir durum vardır. Öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma

süreleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. İnsanlar sosyal bir varlık olarak vakit geçirdiği insanlarla ve çevrelerle duygusal bağ kurmaktadır. Bir okula yeni atanan öğretmenin yeni ortama uyum sağlaması belli bir zaman alacaktır. Zamanla okulun iklimine ve kültürüne uyum sağlayan öğretmenler örgütsel sosyalleşme sayesinde zamanla kendilerini okulun bir parçası, örgütün bir üyesi olarak hissederler. Öğretmenlerin aynı kurumdaki çalışma süreleri uzadıkça fiziki ve sosyal çevreye alışma ve uyumu da daha fazla olmaktadır. Bu sebeplerden ötürü aynı kurumdaki çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri artmaktadır. Çetin (2011) yaptığı araştırmada çalışanların kurumlarındaki çalışma süresi ile doğru orantılı olarak örgütsel vatandaşlık davranışında artış olduğu belirtmektedir. Ordu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öneriler

1-. Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının (varyansın) %38'inin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bu, oldukça yüksek bir orandır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması amacıyla okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığınca hizmet içi eğitim kursları yerinde bir uygulama olacaktır. Göreve yeni başlayan okul müdürleri gerekli görülen diğer alanlarla birlikte mutlaka örgüt içi iletişimini sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

2- Araştırma bulgularından elde edilen veriler aynı kurumda çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılığının arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumunda daha uzun süre çalışmalarını teşvik edecek uygulamalar yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin bazı bölgelerde ve okullarda daha uzun süre çalışmalarını sağlamak amacıyla yıllık kazanılan hizmet puanını %50 artırımlı uygulamaktadır. Bu uygulamanın benzeri öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresini uzatmak amacıyla da uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü.* Ankara: Pegem Akademi.

Afşar, S. T. (2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aronson, E. (1999). The social animal. New York: Worth Publishers.

Atlamaz, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim yeterliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Balay, R. (2000). *Örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, *Eğitim Araştırmaları*. 5(1): 36-44.

Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çetin, F. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasında örgütsel bağlılık, iş tatmini, kişilik ve örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. ve Dündar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi,* 157;

Dağlı, A., Elçiçek, Z., ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(68), 1765-1777.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(13), 155-187.

Ergin, A. ve Cem B. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülmez, S.B. (2017). *Okul müdürlerinin iletişim yetkinliği becerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama.* (Çev Ed. S. Turan). İstanbul: Nobel Yayın.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, İstanbul: Nobel Yayın.

Kıraç, E. (2012). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli

Konan, N., & Mermer, S. (2021). Kuantum liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 74–86. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/konan-mermer

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2012). *Eğitim yönetimi.* (Çev.Ed. G.Arastaman). İstanbul: Nobel Yayın.

Luthans, F. (1995). Organizational behavior, New York: McGraw-Hill.

Mangır, M. Ve Çağatay-Aral, N. (1992). Ergenlik Dönemi Özellikleri ve Sorular, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*., Cilt:8 Sayı;4.

Meyer, J. S. & Allen, N. J. (1991). A three- component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1(1), 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extensionand test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.

Newstrom, J.W. & Davis, K. (1993). Organizational behavior: human behavior at work. New York: McGraw-Hill

Ordu, A., Bakay, M. E., ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, ss. 101-115

Robbins, S.P. & Coulter, M. (2003). Management, New Jersey: Prentice Hall.

Saltık, B., Ünsar, A.S. ve Oğuzhan, A. (2015). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa olan etkisi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar.* 52 (600), 47-58

Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 435-459.

Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Topluer, A. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi, Malatya*.

Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim 71; Eylül-Temmuz, ss,29-33 Erişim:* https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf

Yıldız, P. (2019). *Örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel güven ve örgütsel iletişimin etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma..* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Yücel, I. ve Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in turkey: younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 46, 1598-1608.

The Effect of School Principals 'Communication Competencies on Teachers' Organizational Commitment

Prof. Dr. Çağlar Çağlar
Adıyaman University -Turkey
ccaglar@adiyaman.edu.tr

Hasan Çınar
Adıyaman Provincial Directorate of National Education-Turkey
ht.hasantosun@hotmail.com

Abstract

With this study, the effect of school principals' communication competencies on teachers' organizational commitment was aimed to be revealed. In the study, in order to determine the communication competencies of school principals, "Communication Skills Scale", adapted to Turkish by Topluer (2008), and "Organizational Commitment Scale, adapted to Turkish by Dağlı, Elçiçek, and Han (2018), were used. 341 teachers working in Adıyaman province participated in the study. The findings obtained revealed that perceived communication competencies differed among the groups according to the variables of school type, working period in the same institution, and professional seniority and that 38% of the organizational commitment behaviors (variance) of teachers was explained by the communication competencies of the school principals.

Keywords: Communication, Communication competencies, Organizational commitment, School principal

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp.157-170

DOI: 10.19160/ijer.831956

Received: 26.11.2020
Accepted: 11.02.2020

Suggested Citation:

Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021) The Effect of School Principals 'Communication Competencies on Teachers' Organizational Commitment , *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 157-170, DOI: 10.19160/ijer.831956

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Many factors affect the success and failure of communication, which can be explained as the sharing of emotions and thoughts between the sender and the receiver. The high level of communication skills of the people in managerial positions in organizations directly affects the climate of that organization and the happiness and work efficiency of the employees. One of the most important processes that play a role in the success of managers and the efficiency of organizations is the communication process. Communication, defined as the process of transmitting all kinds of concepts and symbols with the aim of changing human behavior, is an indispensable requirement for organization and management activities. Communication, which has a great impact on interpersonal relationships, is also an important process that ensures the regular functioning of school life. School principals spend most of their time communicating. In this context, as communication forms the basis of interpersonal, institutional, or administrative processes and the structure of schools, school administrators have to understand communication very well. Therefore, communication skills are a necessary tool for an effective manager. School principals have responsibilities such as establishing communication, coordination, and relationships between the inner and outer environment of the school. It is emphasized that the school administration should do activities such as establishing a communication network, influencing people, and managing conflicts in order to create a healthy and open school climate. It has been stated that one of the issues that a process-oriented school administrator will attach importance to in his (her school is healthy communication, and that open communication channels will help identify and solve many problems at school. On the other hand, closed communication channels, unhealthy functioning of communication, and lack of communication have a fatal impact on the school, just as the disruption of communication between the limbs of the body would kill the living creature. It has been stated that communication is the lifeblood of the school, an important management skill, and school administrators spend more than 70% of their time on communication (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2011). In this study, it was aimed to determine the effects of school principals' communication competencies on teachers' organizational commitment.

The problem of the research can be summarized as follows: "What is the level of communication competence of school principals and organizational commitment of teachers? Are these levels affected by various variables (gender, type of school in the same school, professional seniority)? And finally, what effect does school principals 'perception of communication competencies have on teachers' organizational commitment?"

Based on previous research conducted, it was assumed that there was a relationship between the school principals' communication competencies and the organizational commitment of teachers. To increase teachers' organizational commitment, it is necessary that school principals establish positive communication. In this study, it was aimed to reveal to what extent the communication competencies of school principals affect teachers' organizational commitment.

Method: In the research, the relational screening model, one of the general survey types, was used. The universe of the study consisted of 9,561 teachers working in Pre-Schools, Primary Schools, Secondary Schools, and High Schools affiliated with MoNE in Adıyaman provincial center in the 2019-2020 academic year. The sample of the study was composed of 341 teachers.

In the study, "Communication Skills Scale", adapted to Turkish by Topluer (2008), and "Organizational Commitment Scale", developed by Meyer, Allen, and Smith (1993) and adapted to Turkish by Dağlı, Elçiçek, and Han (2018), were employed. In addition, the personal information form, which would serve as a basis for the analysis and interpretation of the data obtained from these scales, was also used along with the scales.

Findings: In the t-test analysis conducted in order to determine whether the perceived communication competencies of school principals and the organizational commitment levels of teachers differed according to the gender variable, no statistically significant difference was found between the groups in terms of gender.

In the analysis performed in order to identify whether the perceived communication competencies of school principals and the organizational commitment levels of teachers varied according to the institution they worked in, a statistically significant difference was found between the groups. Communication competence perceptions of the teachers working in pre-school education institutions, the teachers working in primary schools, and the teachers working in high schools were determined to be more positive than the communication competence perception of the teachers working in secondary schools.

In the analysis performed in order to determine whether the perceived communication competencies of school principals and the organizational commitment levels of teachers differed according to the variable of working period in their current institution, no statistically significant difference was identified between the groups. It was observed that as the working period of teachers in their institution increased, their perception of communication competencies improved.

In the analysis done in order to determine whether the perceived communication competencies of school principals and the organizational commitment levels of teachers varied according to the professional seniority variable, while no significant difference was found between the groups, a significant difference between the variables of teachers 'organizational commitment level and teachers' professional seniority was found. It was observed that the organizational commitment levels of teachers with professional seniority of 21 years and more were higher than the others with less seniority.

In the regression analysis carried out in order to determine the effect of perceived communication competencies of school principals on the organizational commitment levels of teachers, it was observed that the communication competencies of school principals affected teachers' organizational commitment behaviors positively at a moderate level. The data obtained showed that 38% of the organizational commitment behavior (variance) of teachers was explained by the communication competencies of school principals.

To increase the communication competencies of school principals in terms of increasing the organizational commitment levels of teachers, in-service training courses to be provided by the Ministry of National Education will be an appropriate practice. Newly appointed school principals who start to work should have the knowledge and skills to ensure communication within the organization along with other areas deemed necessary.

Practices should be implemented to encourage teachers to work longer in the educational institution where they work. The Ministry of National Education is currently following a policy of a 50% increase in the annual service points earned in order to ensure that teachers work longer in certain regions and schools. Similar practices can be applied to extend the working period of teachers in the same school.

İlkokul Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi

Irmak Akbal (Y.L.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
irmak.akball@gmail.com

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet:

Bu araştırmada İlkokul Denetim Rehberinin alanyazın ve yasal belgelerle uyum veya uyumsuzluklarının saptanarak öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma dokümanını ''İlkokul ve Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin İlkokul kısmı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırmaya dayalı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Rehberdeki ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlıkları saptanmıştır. Bu tutarsızlıklar En azdan en çoğa göre; Yasal belgelere göre güncel olmama, Yasal belgelere göre eksik ifade edilme, Yasal boşluk, Yasal belgelerin hatalı ifade edilmesi, Yasal belge belirsizliği, Yasal belgelere eksik gönderme, Yasal belgelere internet ortamında ulaşamama gibi kodlarda somutlanmıştır. Denetim rehberinin alanyazınla genel olarak tutarlılığa sahip olduğu ve denetim bilimine ilişkin üretilen bilgiler rehberde yer almakla birlikte, alanyazına atıfsızlık, içerik eksikliği, aykırılık ve kavram tutarsızlığı kodlarında tutarsızlıkları göze çarpmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ilkokulların denetiminin ve rehberin daha nitelikli olması adına araştırmacı uygulamadakilere dönük önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim Denetimi, İlkokul Denetimi, Denetim Rehberi, Özel Okul, Devlet Okulu.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 171-189

DOI: 10.19160/ijer.867862

Gönderim : 22.11.2020
Revizyon1: 25.01.2021
Kabul : 04.03.2021

Önerilen Atıf

Akbal, I. &. Toprakçı, E. (2020). İlkokul denetim rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 171-189, DOI: 10.19160/ijer.867862

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Toplum için eğitim vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Çocuğun kendi özellikleri ve mevcut şartlar altında önce kendisinin, sonra içinde yer aldığı toplumun, daha sonra da bulunduğu evrensel yapının nitelikli bir bireyi olana dek geçirdiği süreç eğitimdir (Toprakçı, 2017). Eğitimin örgütsel bir yapıya sahip olması insanlık tarihiyle beraber değerlendirildiğinde uzun bir zaman almıştır. Okula benzer ilk yapıların Sümerler tarafından kurulduğu düşünülmekte olup dünya tarihinde yazının yine Sümerler tarafından MÖ3000-3500 seneleri arasında bulunduğu kabul edilmektedir. Yine bu okullarda matematik, madenbilim, coğrafya, bitkibilim, hayvanbilim, dilbilgisi vb. eğitimleri alan öğrenciler yetişmiş olup bu öğrencilerden bu bilimlere katkıda bulunan bilim insanları da çıkmıştır (Kramer, 2002; çev. Koyukan, 2002). Türk tarihi içinse ilköğretimdeki gelişmelerin cumhuriyet döneminde en çok dikkat çeken eğitim hareketi olduğu göze çarpmaktadır. Tanzimat dönemi rüştiyeler, 2. Abdülhamid devri idadiler ve meşrutiyet dönemi sultaniler devri olmuşsa, Cumhuriyet'in 1950'ye kadarki dönemi de de ilkokul devri olarak isimlendirilebilir. Ülkemizde okulu, kültürünü, yönetimini, sınıfı ve eğitimi demokratikleştirme çalışmaları daha Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri söz konusu olmuştur (Kafadar, 1997'den akt., Hesapçıoğlu, 2009). Eğitim sisteminin bir üretim organı olarak özel ve devlet okulları; okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerine göre çeşitlenebilmektedir (Üstün, 2017).

Denetim, örgütsel hedeflerin hayata geçirilebilmesi için örgüt planlamasına ait faaliyetlerin takip edilmesi, varsa gereken yerlerinin düzeltilmesi ve geliştirilmesi sürecinin tümüdür (Başaran, 2000). Aydın (2014)'a göre ise örgütsel eylemlerin esas alınan hedefler doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygunluğunun tespit edilme süreci denetimdir. Taymaz (2011) da teftişi, görevli memur veya müfettiş tarafından yapılan, kamu kurumlarında çalışan personelin görevlerini kanuna göre gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini, dikkatsizlik veya ihmal sonucunda bir hata yapılıp yapılmadığını belirleyen denetleme işi olarak tanımlamıştır. Eğitim ile ilgili bütün iş ve işlemlerin, plana, amaca, mevcut kanun, madde ve insan kaynaklarına uygunluğunu etik kurallar çerçevesinde (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan, Bayraktutan, 2010) tespit etme süreci eğitim denetimini ifade etmektedir. Denetime olan ihtiyaç kurum hizmetlerinin genişlemesiyle artmıştır. Eğitim alanında yapılan teftişlerden biri de kurum teftişidir. Kurum teftişi eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirmesinde gerekli kaynakların sağlanması, yararlanılma durumunun incelenmesi, kontrol edilmesi ve standartlara göre değerlendirilmesidir. Her bakanlık veya kurum denetim işlerini yürütmek adına bünyesinde birim ve teftiş personeli bulundurma ihtiyacı duymuştur (Taymaz, 2011).

Eğitim kurumunun hedeflerini açık şekilde belirtmesi ve örgüt vizyonu oluşturması, profesyonel beceri ve bilgilerle donanımlı olup bunlardan yararlanılması, plan ve programların öğretmenler ile değerlendirilmesi, kurumun tüm kaynaklarının en verimli şekilde idare edilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine destek veren bir ortam oluşturulması arzulanmaktadır (Tonbul ve Baysülen, 2017). Eğitim kurumlarındaki kaynak sınırlılığıyla mali yönetimi sağlamaya çalışan idareciler ciddi sıkıntılarla mücadele etmektedirler. Eğitim ve finansmanı belirleyenler ve yönetimdekilerin uygun altyapıyı sağlaması ile nitelikli koşullar oluşmaktadır. Bunun için mali sıkıntıların belirlenmesi, kurum odaklı önlemlerin alınması ve çözüm için seçenekler oluşturulması önemlidir (Altunay,2017). Nitekim Şimşek'e (2014) göre toplumun istemiş olduğu nitelikli eğitimin devlet tarafından karşılanmasındaki yetersizlik ve var olan rekabetçi ortam özel okulların kurulmasında Türk aydınları ve eğitimcilerinin bu hedefte ilerlemelerini sağlamıştır.

Yakın tarih itibariyle, ilköğretim programları önce 2004 yılında sonrasında da 2012 yılında yenilenmiştir. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Bakanlık yapısı ve görevleri, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile de eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir (Özdemir,2014). Okullardaki kurum denetimi 20.08.2017 tarihli 30160 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanmış ve MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'ne göre maarif müfettişlerine verilmiştir. Müfettişlerin görevi kapsamındaki kurum teftişlerine kılavuz olması için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, denetim rehberleri hazırlanmıştır. Bunlardan bir tanesi de

2016 yılında yayınlanan *İlkokul Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*dir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'ndaki tanımıyla ilköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. 26.07.2014 tarihinde 29072 sayısıyla Resmî Gazete'de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nce, ilköğretim kurumlarının Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esaslarını düzenlemek amaçlanmıştır.

İlkokul kademesinde görev yapan kişilerin kendilerini geliştirmeleri ve yeni düzenlemelere ayak uydurabilecek esasta olması gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde de bu gelişimlere rehberlik ederek bilgilendirici ve yol gösterici nitelik sağlayacak birimler vardır. Bunlardan birisi de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının hizmet birimlerinden birisi olan Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı'dır. Rehberlik ve denetim hizmetlerinde verimliliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapılarak gerekli işlemler yürütülmektedir. Hazırlanan denetim rehberleriyle dikkat edilmesi gereken noktalar ifade edilmiş, iş birliği çerçevesinde amaç, performans ve kalitenin analizini yapabilmek ve raporlayabilmek hedeflenilmiştir. Bu noktada denetim rehberinin kurumlar ve denetçiler için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Alanyazın taramasında da denetimle ilgili yapılmış birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Bunların çoğunluğunun müdürlerin ders denetimi (Yeşil ve Kış, 2015; Beytekin ve Taş, 2017; Sabancı ve Akcan, 2019), müfettişlerin mesleki görüşleri (Şahin, Çek ve Zeytin, 2011; Sabancı ve Şahin, 2007) yönetmelik değişikliği (Tonbul ve Baysülen, 2017; Durnalı ve Limon, 2018) karşılaşılan sorunlar (Özmen ve Şahin, 2010; Kocabaş ve Yirci, 2011; Öztürk ve Gök, 2010; Kayıkçı, 2005; Ekinci ve Sabancı, 2020) uygulamalar (Göker ve Gündüz,2017; Memduhoğlu ve Zengin, 2012) müfettişlere yönelik algılar (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014; Boydak ve Şener, 2015) denetimin işlevselliği (Ekinci ve Karakuş, 2011; Kapusuzoğlu, 2008) vb. konulardan oluştuğu görülmüştür. İlkokul **"**Denetim Rehberi**"** başlığı kapsamında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı "İlkokul ve Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi"nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenerek, uygulayıcılara yol göstermesi adına elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın "alt problemleri Denetim Rehberinin yasal belgelerle ve alanyazınla ilişkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir Denetim rehberinin kapsam genişliğinden ötürü çalışma, sadece ilkokul kısmı itibariyle sınırlandırılmıştır. Rehberin eksik yönlerinin değerlendirilip daha nitelikli bir hale getirilmesi için bu çalışma önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada *ilkokul rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın (eğitim denetimi) temelinde* değerlendirilmesi ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmış, bu bağlamda nitel araştırma kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerle durumların bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 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. Rehberlik ve denetim rehberleri de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının denetimde uygulama birliği ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleri olarak doküman incelemesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

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. Çalışma dokümanı yayınlanan rehberler

arasında yer alan *"İlkokul Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin ilkokul kısmıdır"*. Bu nedenle makale boyunca kullanılan 'denetim rehberi' ya da 'rehber' kelimeleri sözkonusu kısımı ifade etmektedir.

Tablo 1: *İlkokul rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ile alanyazın temelindeki analizi sonucu belirlenen kod, kategori ve temalara ilişkin örnek ifadeler*

Temalar	Kategoriler	Kodlar	İFADELER
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	Yasal belgeye uygunluk	**Rehberde;** "Öğretmenlerce yapılan sınavlarda farklı soru tiplerine yer verilmesi, soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi *(MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 22/b)"* şeklinde olan maddenin, **Yasal Belgedeki Karşılığı;** "Öğretmenlerce yapılan sınavlarda farklı soru tiplerine yer verilir. Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilir" şeklindedir.
		Rehberde belirtilen maddenin, gönderme yapılan yasal belgedeki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "*yasal belgeye uygunluk kodu*" tercih edilmiştir.	
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal belgeye göre güncel olmama	**Rehberde;** "Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi ile ilgili iş ve işlemlerin yapılması *(MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi)*" şeklinde olan maddenin, **Yasal Belgedeki Karşılığı;** "MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 20/02/2018 tarih ve 3544594 sayılı ilgi yazısı ile "*Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi*" yürürlükten kaldırılmıştır." şeklindedir.
		Rehberde belirtilen maddenin, gönderme yapılan yasal belgedeki yürürlükten kaldırılma ifadesinden dolayı "yasal belgeye göre güncel olmaması kodu" tercih edilmiştir.	
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	**Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	Uygunluk	**Rehberde;** "Zümre öğretmenler kurulu ile diğer kurul ve ekiplerin çalışmalarının eşgüdüm içerisinde yürütülmesi" şeklinde olan maddenin, **Alanyazındaki Karşılığı;** "Zümre toplantıları eğitim-öğretim çalışmalarında öğretmenler arasında eşgüdümü sağlamaya yönelik olarak yapılan toplantılardır (Büte ve Balcı, 2010)." şeklindedir.
		Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ifadeyle örtüşmesinden dolayı "uygunluk kodu" tercih edilmiştir.	
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik eksikliği	**Rehberde;** "Çocuk Kulübü etkinliklerinden faydalanmak isteyen öğrenci sayısına göre etkinlik saatlerinin düzenlenmesi *(MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi Md.7)"* şeklinde olan maddenin, **Alanyazındaki Karşılığı;** "Bir çocuk kulübünün açılabilmesi için en az 10 öğrencinin başvuru yapması gerekmektedir. Ayrıca kulüpteki çocuk/öğrenci sayısının okul öncesi eğitim kurumlarında 20'yi, ilköğretim kurumlarında 30'u geçmemesi esastır. Çocuk kulübüne devam etmeyen çocukların durumu aileye ivedilikle bildirilmektedir. Bunun yanı sıra, mazeretsiz ve kesintisiz 20 gün devam etmeyen çocukların kulüple ilişiği kesilmekte ve ailelerine de bilgi verilmektedir (Yolcu, Barış ve Bakar, 2017)." şeklindedir.
		Rehberde belirtilen maddenin, alanyazındaki ilave bilgisinden dolayı "içerik eksikliği kodu" tercih edilmiştir.	

Doküman incelemesi belli başlı 5 aşamada yapılabilir. Bunlar, dokümana ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanmadır (Forster,1995: akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın ana dokümanı "rehber" dir. Rehbere, 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 gerekmeyebilir ancak veriler yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Rehberin yasal belgeler ile ilişkisi için rehberde bahsi geçen

yasal belgelere (kanun, khk, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgeler) Bakanlığın kendi sitesinden ulaşılmış ve orijinalliği teyit edilmiştir. Öte yandan alanyazın ile ilişkisi ise çalışmayı yapanların çevrim içi ortam ile gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklar ile "alanyazınsal bilinç kapsamı" sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. Rehberin alanyazın ile ilişkisinin analizi işlemini biraz daha somutlamak gerekirse, araştırmacılar rehberi "alanyazınsal bilinç kapsamı" temelinde aşkınlık seviyesine gelinceye kadar okumuş ve okuma esnasında ilişkiye dair kod, kategori ve temalara ulaşamışlardır. Bu süreçte çelişkiye düşülen durumlarda kaynaklara, meslektaş teyidine, uzman görüşüne başvurulmuştur. Tablo 1'de söz konusu süreç örnekli olarak açıklanmıştır.

Tablo1'e göre; denetim rehberinin *yasa ve alanyazın ile olan ilişkisi* **temalar** olarak biçimlenirken, yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisinde *tutarlılık ve tutarsızlık* **kategoriler** olarak biçimlenmiş ve son olarak ayrı ayrı olmak üzere onların altında da *"Yasal dayanağa uygunluk"*, *"Yasal dayanağa göre güncel olmama"*, *"Yasal dayanak belirsizliği"*, *"İlgili yasal dayanaklara eksik gönderme"*, *"Yasal boşluk"*, *"Yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama"*, *"Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme"*, *"Yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi"*, *"Yasal dayanağa göre fazla ifade edilme"*, *"Karşılıksız"*, *"Uygunluk"*, *"İçerik eksikliği"*, *"Atıfsızlık"*, *"Kavram tutarsızlığı"* ve *"Aykırılık" ise* **kodlar** olarak biçimlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik:

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmaktadır. Nitel araştırmada geçerliüi sağlamak için araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız ele alması gerekmektedir (Kirk ve Miller, 1986: akt. Yıldırım ve Şimşek,2013). Bunun için uzman görüşü ve meslektaş teyidi gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlanmıştır. Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimlerde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönlerden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kod, kategori ve temaları oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir. Çözüme kavuşturulan bir anlaşmazlığa örnek vermek gerekirse; yönetmelik maddesiyle rehberdeki ifade arasında tutarsızlık varsa ve bu durum yönetmeliğin güncellenmiş olmasından kaynaklandıysa, rehberdeki kod "eksik ya da hatalı ifade" olarak değil "güncel olmama" olarak tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda ele alınılan güvenirlik güncelleme, yorumlama, kavramsal çerçeve vb. değişkenler ile birlikte ele alınmalıdır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Rehberdeki alıntıların değiştirilme yapılmadan doğrudan verilmiş olması, araştırmanın güvenirliğini göstermektedir. Ayrıca uzman görüşü için denetim alanına yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantıda yer alarak toplantı süresince geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Son toplantının ardından çalışma, alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Denetim rehberinin sadece ilkokul kısmı incelenmiş, yasal belgelere ve alanyazına bakılması ile sınırlandırılmıştır. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapılması gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmış, böylece dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır.

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu e-

uluslararası eğitim araştırmaları dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 124-140 131 çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde **"**İlkokul rehberlik ve denetim rehberi" nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımına, bulguları destekleyen alıntılara ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Alanyazın incelemesinde denetim rehberi içerikli bir çalışmaya rastlanılmadığı için daha çok genel olarak eğitim denetimi daha özel olarak ise ilkokul denetimi alanyazınından yararlanılmıştır.

1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Aşağıda verilen Tablo 2'de rehberin yasal belgeler ışığında ortaya çıkan dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2: *Rehberin Yasal Belgelerle İlişkisi Temelinde Kategori ve Kod Dağılımı*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi	**1.Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı**	Yasal Belgelerle Uygunluk	63
	2.Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı	Yasal Belgelere Göre Güncel Olmama	62
		Yasal Belgelere Göre Eksik İfade Edilme	46
		Yasal Boşluk	13
		Yasal Belgelerin Hatalı İfade Edilmesi	12
		Yasal Belge Belirsizliği	4
		Yasal Belgelere Eksik Gönderme	3
		Yasal Belgelere İnternet Ortamında Ulaşamama	2
		Yasal Belgelere Göre Fazla İfade Edilme	1

Tablo 2 incelendiğinde, Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı ve Denetim Rehberinin Yasal belgelerle Tutarsızlığı olmak üzere iki kategorinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 2'de belirtildiği gibi denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı kategorisi 63, tutarsızlığı ise 143 maddede incelenmiş olup uygunluklarına göre kodlandırılmıştır. Bu kodlardan "yasal belgelere göre uygunluk" ve "yasal belgelere göre güncel olmama" en çok sıklık gösterenlerdir. Ergüder (2012)'e göre genişleyen sistemimiz yeni yasal düzenlemeleri gerekli kılıyor. Buna göre, değişen zamanın yasal belgeler ve denetim rehberini eskittiği söylenebilir.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığının İncelenmesi

Yasal belgeye göre tutarlılık, gönderme yapılan yasal belgeye ulaşılması veya rehberdeki ifadelerin yasal belgeyle örtüşmesini ifade etmektedir. İncelenen belgede en çok sıklığı gösteren 63 tane uygunluk koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Ders yılı sonunda yapılan zümre öğretmenler kurulunda; daha önce yapılan zümre öğretmenler kurulu*

kararlarının izleme-değerlendirme raporunun hazırlanması ve okul müdürlüğüne sunulması (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.35/5)" şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belge incelendiğinde **"***Madde 35/5: Ders yılı sonunda yapılan zümre öğretmenler kurulunda; daha önce yapılan zümre öğretmenler kurulu kararlarının izleme-değerlendirme raporu hazırlanır ve okul müdürlüğüne sunulur*" şeklinde bir örtüşmeye rastlanmıştır. Zümre öğretmenler kurulu çalışmaları hem yasal bir zorunluluk hem de öğretmenlerin aldığı kararlarla yaratıcı ve yeni yöntemlerinin uygulandığı eğitim çalışmaları olarak görülmelidir. Okul yöneticileri belirli aralıklarla zümre öğretmenleriyle birlikte zümre çalışmaları için yapılmış bilgileri alabilir. Liderlik özelliği olan grup öğretmenlerinin yeteneklerinden, kurumsal değişim sürecinde faydalanılabilir (Sezer, Albez, Akan, Ada, 2014). Söz konusu olan bu tutarlılığın, rehberin uygulayıcıları açısından kullanım rahatlığı ve güvenirlik sağlayacağı söylenebilir. Nitekim Oktar'a (2010) göre çağdaş denetim ihtiyaçlarını giderebilecek özellikler kapsamında yasal düzenlemeler yapılmalı ve uygulanabilmelidir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığının İncelenmesi

Yasal belgeye göre tutarsızlık; rehberdeki ifadelerle ilgili olarak, güncel olmamasını, yasal boşluk olmasını, internet ortamında rehbere ulaşılamamasını, yasal belgelere eksik gönderme yapılmasını, eksik ifade edilmesini, fazla ifade edilmesini, yasal belge belirsizliğini ve yasal belgenin hatalı yazılması anlamlarını barındırmaktadır. Tutarsızlık kategorisine ait kodlardan "yasal belgelere göre eksik ifade edilme" ve "yasal belgelere göre güncel olmama" en çok sıklık gösterenlerdir. İlkokul kademesine ait yasal belge fazlalığı neticesinde gelişen güncelleme sıklığı ve kullanım alanı genişliğinden ötürü belirtilmek istenilen ifadelerin çokluğu göz önüne aldığında tutarsızlıklara sebep olabilir diyebiliriz. Söz konusu tutarsızlıklar denetmenler arasında farklı uygulamaları tetikleyebilir.

1.2.1.Denetim Rehberinin Yasal Belgeye Göre Güncel Olmaması: Yasal belgeye göre "güncel olmama" yasal belge içeriğinde değişme, güncelleme olmasını veya yasal belgenin yürürlükten kaldırılmasını ifade etmektedir. İncelenen belgede 62 tane güncel olmama koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Ayrıca özel okullarda; Bakanlıkça ön izin belgesi verilen yabancı uyrukluların çalışma izinleri ile ilgili işlemlerin, 4817 sayılı Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanun ile Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanunun Uygulama Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesi" (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.26/2)* şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belge incelendiğinde "(*Değişik: RG-19/2/2020-31044) Bakanlıkça ön izin belgesi verilen yabancı uyrukluların çalışma izinleriyle ilgili işlemler, 28/7/2016 tarihli ve 6735 sayılı Uluslararası İşgücü Kanunu ve 29/8/2003 tarihli ve 25214 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanunun Uygulama Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülür."* şeklinde bir ilave bilgiye rastlanmıştır. Uluslararası İşgücü Kanunu'na bakıldığında, Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanunu döneminden farklı olarak çalışma izni taleplerinin değerlendirilmesindeki kriter, başvuruların uluslararası işgücü politikasına uygun olmasıdır. Bu bireylerin Türkiye'de çalışmaları adına genel kural dahilinde çalışma izni muafiyeti çerçevesinde değillerse, çalışma izni olması gerekir (Tunçağıl,2019). Fazla sayıda söz konusu olan yasal belgeye göre güncel olmama durumu, rehberin kalitesine olumsuzluk şeklinde bir etkide bulunabilir. Nitekim Özdemirci ve Aydın (2007)'a göre tanımlanmayan, sınıflandırılmayan ve düzenlenmeyen bilginin yönetilmesi mümkün değildir. Düzenlenmemiş bilgi, entelektüel kurumsal birikimin yok olmasına ve bu birikimden faydalanılamamasına neden olurken, yasal açılardan da riskler meydana getirir. Rehberdeki tutarsızlığın en önemli nedeninin 2016 yılında yayınlanıp daha sonra güncellenmemesi olduğu söylenebilir.

1.2.2.Denetim Rehberinin Yasal Belgeye Göre Eksik İfade Edilmesi: Yasal belgeye göre "eksik ifade edilme", denetim rehberi içeriğindeki maddenin belirtilen yasal belgedeki ifadeye göre eksik olmasını ya da maddesini belirtmemeyi ifade etmektedir. İncelenen belgede 46 tane eksik ifade edilme koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Hizmet/mal satın alımları için; İhale komisyonunun oluşturulması ve görevlerini 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu, 4735*

sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Merkezi Yönetim Harcama Belgeleri Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesi" şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belgeler incelendiğinde birçok bilgiye rastlanılmıştır. Rehberdeki ifade 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu, 4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Merkezi Yönetim Harcama Belgeleri Yönetmeliği şeklinde mevzuata madde belirtilmeden verildiği için ifade belgelere göre eksik kalmıştır. İhale komisyon işleyiş içeriğinin bilinmesi gerekir. İhale işlem sürecinin tamamı okulda bitirilmez. Bir bölümü il/ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir bölümü mülki amir onayından geçer. Farklı bir durumda, ihale komisyon işleri müdürler tarafından riskli olarak görülebilir (Karakaya ve Uluğ, 2011). Söz konusu olan bu tutarsızlık, müdürlerin bakışının pekişmesine de yol açabilir. Nitekim Aydın (2005)'a göre denetim bireylerin bilgi eksikliklerini gidermek, olumlu yönlerini geliştirmek, onlara yol göstermek gibi nedenlerle yapılmalıdır.

1.2.3.Denetim Rehberindeki Yasal Boşluk: "Yasal belgeye göre boşluk", rehberdeki maddeyle ilgili yasal belge olmayışını ifade etmektedir. İncelenen belgede 13 tane yasal boşluk koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde ***"****Ders kitabı, ders araç-gereci, bilgisayar, akıllı (etkileşimli) tahta, atölye ve laboratuvar araç-gereci, makine, cihaz ve tesisatı gibi materyallerin yeterlik durumu"* şeklinde olan maddede özellikle kamu okulları için gönderme yapılan yasal bir belge bulunamamıştır. Ancak özel öğretim kurumları için bütün bölümleri ile kullanılacak araç gereçlerin standartlarını belirlemek adına Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi hazırlanılmıştır. Uygulamada birliktelik ve eğitsel eşitlik adına kamu okullarında da araç gereç yeterliliği tespit edilmelidir. En nesnel sonuç denetçinin standartlar üzerinden rehberlik yapmasıyla elde edilir**.** Verimli bir denetim için denetçinin yeterli miktarda denetim bulgusu elde etmesi gerekir. Söz konusu olan bu tutarsızlık rehberi kullanan kişiler açısından çeşitli yorumlamalara sebep olabilir. Bu şekilde oluşan farklılıklar, denetim kalitesine zarar vereceği gibi işlemlerin sonuçlanmasında ve denetim esnasında karışıklığa yol açabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim Yiğit'e (2019) göre de denetim süreciyle ilgili standardın olmaması, denetimle ilgili neticenin olmaması, okul yöneticilerinin yaptırımının olmaması vb. yasal boşluktan kaynaklı benzer sorunlar meydana getirebilir.

1.2.4.Denetim Rehberinde Yasal Belgenin Hatalı İfade Edilmesi: Yasal belgeye göre "hatalı ifade edilme", rehber içeriğinde gönderme yapılan madde numarasının doğru olmayışı veya gönderme yapılan yasal belgenin doğru ifade edilmeyişini yansıtmaktadır. İncelenen belgede 12 tane hatalı ifade koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde ***"****Birliğin gelirlerinin, okulun bütçe disiplini çerçevesinde, okulun ve öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarının dikkate alınarak harcanması (Md.18)"* şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belgenin adı bulunmamaktadır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği incelendiğinde "*MADDE 18-(1) Birlik gelirlerinin; okulun bütçe disiplini çerçevesinde, eğitim ve öğretim giderleri ile maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarına harcanması esastır. Tüm harcamalar, birlik yönetim kurulunun kararı ile yapılır. Okul için gerekli ihtiyaç ve harcamalar için okul yönetiminden yazılı talep alınır. Mal ve hizmet alımları birlik yönetim kurulu üyeleri veya uzmanlık gerektiren işlerde okul aile birliği üyelerinden oluşan en az üç kişilik bir komisyon marifetiyle yapılır.*" şeklinde uygun bilgiye rastlanılmıştır. Md.18 ifadesi hem yasal belgenin adıyla birlikte verilmeyişinden hem de farklı içerikleri kapsadığından hatalı ifade edilmiştir. Okul aile birlikleri, aile ve okulu birbirine bağlayan ve öğrencinin başarısı ile geleceğin kurumları olmanın ötesinde kaynak sağlamasıyla birlikte okul ihtiyaçlarını karşılayan, okul yönetimine destek veren bir kurum olarak çalışmaktadır (Akbaşlı ve Tura, 2019). Nitekim Toprakçı ve Taş (2020)'a göre her alanda olduğu gibi eğitim alanında da eğitim-öğretim faaliyetleri kanun ve yönetmelikle düzenlenmiş olsa da uygulama sırasında birçok hata ve ihmal olabilmektedir. Söz konusu tutarsızlık, denetim rehberini kullanmak isteyen kişilerin bilgiye ulaşmasında çelişkilerle karşılaşabileceğini ifade eder.

1.2.5.Denetim Rehberinin Yasal Belge Belirsizliği: Yasal belgeye göre "belirsizlik", rehberdeki yasal belgeye açıkça gönderme yapılmamasını ifade etmektedir. İncelenen belgede 4 tane belirsizlik koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde ***"****Okulda güvenli*

ortamın sağlanması ve öğrencilerin korunmasına yönelik çevre ile iş birliğinin yapılması" şeklinde olan maddede gönderme yapılan herhangi bir yasal belge olmamıştır. İnceleme yapılığında **"***MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Madde 78/a) Öğrencilere okul ve çevresinde sağlıklı, güvenli bir eğitim ve öğretim ortamı sağlanması esastır."* şeklinde bir yasal belgeye rastlanılmıştır. İncelenen madde farklı kanun, yönetmelik vb. mevzuatta da bulunabilir. Bu tutarsızlık denetim rehberindeki maddeyi anlamaya çalışan kullanıcının güvenini sarsabileceği gibi zaman kaybı yaşamasına da sebep olabilir. Denetim rehberi hazırlanırken kapsamlı bir çalışma yapılamaması bu belirsizliğin nedeni olabilir. Diken ve Batu'ya (2010) göre yapılması gereken, yasaların uygulanabilir hale getirilmesi için ihtiyaç duyulan denetleme sisteminin oluşturulmasıdır.

1.2.6.Denetim Rehberindeki İlgili Yasal Belgelere Eksik Gönderme: Yasal belgeye göre "eksik gönderme", rehberde gönderme yapılan yasal belgeler dışında farklı belgelere de ulaşılması veya gönderme yapılan ilgili belgelerden başka maddelere de atıfta bulunulması durumunu ifade etmektedir. İncelenen belgede 3 tane eksik gönderme koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Ücretlerin tespiti, ilanı, tahsili ve iadesi ile ilgili işlemler (MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 53,54,55)"* şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belge incelendiğinde madde 53, 54, 55'te ücretlerin tespiti, ilanı, tahsili belirtilmekteyken, iadesi ile ilgili içeriği veren madde 56 denetim rehberinde eksiktir. *"Madde 56 (...) sınavla öğrenci alan resmî okulların 9 uncu sınıflarına kayıt yaptırdığını belgelendirenler hariç, okuldan ayrılanlara yıllık ücretin yüzde onu dışındaki kısmı iade edilir. Öğretim yılı başladıktan sonra ayrılanlara yıllık ücretin yüzde onu ile öğrenim gördüğü günlere göre hesaplanan miktarın dışındaki kısmı iade edilir. (...)"* şeklinde tamamlayıcı bilgiye rastlanmıştır. Söz konusu tutarsızlık denetim rehberini kullanan kişilerin bilgilere ulaşmasında sorunlar yaşamasına yol açabilir. Oysa okulda her şeyin denetlenebildiği bir sistemle gizlilik, bilgi eksikliği ya da yanlışlık olmadan okulun ve içindeki bireylerin gelişimi sağlanabilir (Başar, 2005) ve etkin kararlar alınabilir (Beytekin ve Kılıç, 2021).

1.2.7.Denetim Rehberindeki Yasal Belgeye İnternet Ortamında Ulaşamama: Yasal belgeye "internet ortamında ulaşamama", rehberde belirtilen yasal belgenin internet ortamında erişilebilir olmamasını ifade etmektedir. İncelenen belgede 2 tane internet ortamında ulaşılamama koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Brifing dosyası hazırlanarak okul ile ilgili her türlü bilginin zamanında güncellenmesi (T.T.K 22/.2.1967/582/1-9323 sayılı kararı T.D.1442)"* şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belge incelenmek istenildiğinde internet üzerinden erişilememiştir. Brifing dosyası; okul müdürünce hazırlanan, okulun tarihçesinin, okula ismini verenin özgeçmişinin, öğrenci akademik ve sportif başarılarının, okulun kendi imkânlarıyla çözemediği sorunları ve bu sorunları çözebilecek makama çözüm önerilerinin iletildiği, okutulan derslerin, bina, derslik ve çalışanların durumunun belirtildiği dosyadır (Can ve Yıldırım,2013). Denetim rehberini kullanacak kişilerin içerik hakkında bilgi edinememesi gelişimlerini engelleyebileceği anlamına gelecektir. Ayrıca kullanılan yasal belge tarihlerinin çok eskiye dayanması güncel olmadığını da gösterir. Özdemirci'ye (2004) göre yönetim için önemli olanların başında kurumların ürettiği belgeler gelir. Etkililik o belgelerin yönetimiyle ifade edilir. Bilgiye erişememe veya bilgi eksikliği kurumların önemli sorunlarındandır. Gereksinim duyulduğunda ulaşılamayan bilginin değeri de yoktur.

1.2.8.Denetim Rehberinin Yasal Belgeye Göre Fazla İfade Edilmesi: Yasal belgeye göre fazla ifade edilme, rehberde daha detaylı aktarılmış maddeleri içermektedir. İncelenen belgede 1 tane fazla ifade koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili tespit şöyledir; rehberde **"***Ayrıca özel okullarda; Kurumlarda görev yapan eğitim personeli ile diğer personelin sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile 4857 sayılı İş Kanunun hükümlerine tabi olduğundan; personelin kurumlarda göreve başlatılmadan önce SGK'ya bildirilmesi; çalışanların, işe giriş bildirgelerinin dosyalarında muhafaza edilmesi; ayrılan personelin, ayrıldığı döneme kadar olan sigorta primlerinin eksiksiz olarak yatırılması; aylık sigortalı hizmet listelerinin SGK'ya bildirilmesi (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Md.42)"* şeklinde olan maddede gönderme yapılan yasal belge incelendiğinde *"Kurumlarda görev yapan eğitim personeli ile diğer personel, Kanun hükümleri saklı kalmak üzere, sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden,*

31/5/2006 tarihli ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile 4857 sayılı İş Kanununun hükümlerine tabidir." şeklinde mevzu bahis olduğu anlaşılmıştır. Buna göre rehber yasal belgeye gönderme yapmakla yetinmemiş sanki asıl gereklilikler gibi algılanabilecek ifadelere yer vermiş gözükmektedir. Bu durum rehberin kullanıcısında rehberde belirtilen açıklama dışında bir gerekliliğe bakmama davranışı doğurabilir. Başturan ve Görgü'nün (2020) yaptığı bir araştırmada özel okullarda görev yapan eğitim personelinin değersizlik, maaş, mesai saatleri ile ilgili problem yaşadıkları belirtilmiştir. Nitekim Toprakçı ve Taş da (2020) Yargıtaya akseden temel konuların başında da personelin özlük haklarının geldiği tespiti yapılmıştır.

2. İlkokul Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Aşağıda verilen Tablo 2'de rehberin alanyazınla ilişki dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3*: Rehberin Alanyazın Taraması Sonucunda Bulunan Kategori ve Kod Dağılımı*

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	**1.Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı**	Uygunluk
	2.Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	İçerik Eksikliği
		Kavram Tutarsızlığı
		Aykırılık
		Atıfsızlık

Tablo 3 incelendiğinde, Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi teması altında tutarlılık ve tutarsızlık olmak üzere iki kategorinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tutarlılık kategorisi için uygunluk, tutarsızlık kategorisi içinse "aykırılık, atıfsızlık, içerik eksikliği ve kavram tutarsızlığı" olmak üzere dört kod belirlenmiştir. Tutarlılığın daha fazla çıkması rehberde bulunan bilgilerin, alanyazından etkilenmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Eğitim denetimi alanında özellikle ilkokullarda denetime dönük yayın sayısının diğer öğretim kademelerine göre daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

2.1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığının İncelenmesi

Alanyazına göre uygunluk, denetim rehberinin alanyazınla örtüşmesini ifade etmektedir. İncelenen alanyazında çok sayıda uygunluk koduyla karşılaşılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Okulda güvenli ortamın sağlanması ve öğrencilerin korunmasına yönelik çevre ile iş birliğinin yapılması"* şeklinde olan madde alanyazında **"***Okul ve çevre işbirliğini sağlamaya ilişkin katkıda bulunabilecek kuruluşlar, veli ve yakın çevre üyelerinin okulun işleyişine katılımını ve desteğini sağlayacak önlemler alınmalıdır"* (Yiğit ve Bayrakdar, 2006) ile bir örtüşme içindedir.

2.2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığının İncelenmesi

Denetim rehberi incelendiğinde alanyazınla tutarsızlık gösterdiği noktalar tespit edilmiştir. Alanyazına göre tutarsızlık, denetim rehberinin alanyazınla aykırılığını, içerik eksikliğini, kavram tutarsızlığını ve atıf yapılmamasını ifade etmektedir. İncelenen alanyazın tutarsızlığında en çok içerik eksikliği kodu ile karşılaşılmaktadır.

"İçerik eksikliği" kodu, alanyazında olan fakat denetim rehberinde olmayan durumlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde **"***Ders kitabı, ders araç-gereci, bilgisayar, akıllı (etkileşimli) tahta, atölye ve laboratuvar araç-gereci, makine, cihaz ve tesisatı gibi materyallerin yeterlik durumu"* şeklindedir. İnceleme yapılan alanyazında " (...)*Öğrenci özellikleri, ihtiyaçları, dersin kazanımı, sınıfın yapısı, teknolojik alt yapı, öğretmenlerin mesleki ve teknoloji tabanlı yeterlilikleri gibi birçok kriterin değerlendirilmesi kaliteli ve nitelikli bir materyal*

için önem arz etmektedir(...) (Brinkerhoff, 2006; Murugaiah, Thang, Azman ve Nambair, 2016; Akt. Karademir, 2018)."şeklindedir. Söz konusu tutarsızlık belirtilen materyallerin yeterlilik durumunun değerlendirilebilmesi için çeşitli kriterlere (öğrenci sayısı vb.) gereksinim duyulmakta olup maddenin içeriğinde herhangi bir kriter olmayışından kaynaklı içeriğin eksikliğini göstermektedir.

"Kavram Tutarsızlığı" kodu, alanyazın ve rehberdeki kavramların kullanıldığı yerdeki ifadeyle tutarsız olduğu ya da birbirini kapsayan kavramlar tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu kodla ilişkili bir tespit şöyledir; rehberde *"Denetim, Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir."* şeklinde ifade edilmiştir. İnceleme yapılan alanyazında *"(...)vurgulanan rehberlik kavramı eğitim müfettişlerinin görevlerinde merkezi bir konuma yerleşmekte, öğretmenleri mesleki ve pedagojik anlamda desteklemek, güncel gelişmeler konusunda bilgilendirmek ve onlara rehberlik yapmak anlamına gelmektedir(...)* (Aslanargun ve Tarku, 2014)."şeklindedir. Bu bağlamda denetim kavramsal ve tanımsal olarak rehberliği de kapsamaktadır. Alanyazın çalışmalarının çerçevesi genişledikçe kavramlara yüklenilen anlamlar da zaman içinde değişme ve gelişme göstermektedir. Bu nedenle kelimelerin tanımlamaları yapılırken alanyazın temel alınabilir.

"Aykırı Durum" kodu, denetim rehberinin alanyazınla çelişen ve düzeltilmesi gereken bir durumu tespit edildiğinde kullanılmıştır. Bu kodla ilişkili tespit şöyledir; rehberde *"Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir, c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak"* şeklindeki ifadenin alanyazındaki durumuna karşılık gelebilecek ifade "*Denetim ilkeleri (...) modelleştirilmiş bir süreç değildir (...) Belli bir durum ve koşulda etkili ve başarılı olan bir model ve tekniğin başka bir ortamda etkili ve başarılı olmaması olasıdır. Bu nedenle çağdaş eğitim denetimi belli bir programa ve modele bağlı kalma yerine, her durumun özelliklerine göre farklı programların düzenlenmesi gereğine inanmaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim denetiminde esneklik ilkesi benimsenmektedir (Aydın, 2014)."* temelinde bir çelişkiye rastlanılmıştır. Bozak, Seraslan ve Çakır (2017), denetim sisteminin ve sürecinin uygulayıcıları ile buna yön veren akademisyenler arasında iş birliği ve iletişim eksikliğinin denetimde sorunlar doğurabileceğinden söz etmektedirler.

Alanyazına atıfsızlık, denetim rehberi içeriğinde ister tutarlı ister tutarsız olsun konu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara gönderme yapılmama durumunu ifade etmektedir. İncelenen rehberdeki maddelere ilişkin alanyazınına açıkça gönderme yapılmadığı için rehberin genelinde atıfsızlık koduyla karşılaşılmıştır. Oysa eğitim denetimi akademisyenlerinin ürettiği bilginin işlerliği açısından uygulamadakilerin onların çalışmalarından atıf yaparak yararlanmaları hem uygulamaya nitelik kazandırmak hem de akademisyeni takdir etmek bağlamlı katkı sağlayıcı olabilir. Eğitbilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığında ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Atıfsızlığa somutluk sağlamak adına rehberde "Denetim sonucunda elde ettiği bulguları değerlendirerek, okul yönetimi ve çalışanlarına katkı sağlayacak, okulun performansını artıracak öneriler geliştirir." şeklinde olan ifade örnek verilebilir. Akademisyenler tarafından üretilen bilgiler mevcut durumlara öneri olarak gerekli maddelerde belirtilebilir. Nitekim Zaim'e (2005) göre kullanılacak her türlü bilginin doğruluğu onaylanmış ya da daha önceden denemesinin yapılmış olması şarttır. Bilgiyi yönetebilen kişi duyduğuyla kalmayan, en derindeki bilgiye ulaşabilen olmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlara (tema, kategori ve kod çerçevesinde) dayalı uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Denetim rehberin alanyazın ve yasal belgelerle uygunluğunun yüksek olduğu ancak yasal belgelerin güncel olmaması ve eksik ifade edilmesinden dolayı tutarsızlığın ön plana çıktığı ilk sonuç olarak belirtilebilir. Müfettişlerden ve araştırmacılardan oluşan çalışma gruplarıyla, denetim rehberinin kullanılabilir yönleri değerlendirilip, ortak alanlarda fikir paylaşımları sağlanarak uyumluluk daha da artırılabilir. Bu tür çalışmaların yapılmaması halinde, mevcut uyumlu noktaların zaman içerisinde uyumsuzluğa dönmesine neden olabilir.

Denetim rehberinde gönderme yapılan yasal belgelerin bir kısmının güncel olmadığı ya da yürürlükten kaldırıldığı belirlenmiştir. Denetim rehberinin düzenlenmesi için bir birim oluşturularak sık aralıklarla güncellenmesi sağlanabilir. Ayrıca günümüz teknolojik gelişmelerine bağlı olarak oluşturulabilecek e-rehberde, maddelerin altında ulaşım adresleri paylaşılarak kullanıcılara erişim kolaylığıyla beraber bilginin eksiksiz, hatasız ve güncel olarak aktarılması önerilebilir.

Denetim rehberindeki bazı maddelerde yasal belgeye gönderme yapılmadığı, hatalı, eksik ya da fazla gönderme yapıldığı görülmüştür. Denetim rehberinin yasal dayanak temelli olması önemlidir. Mevzuatta belirtilen maddeler, rehberde anlatılmak istenen ifadeye göre işlenebilmeli ve gerekli noktalarda bentlerine kadar belirtilmelidir. Bunun uygulanabilir hale gelmesi için de yürürlükte olan yasal belgelerin mülgalardan ayrılması ve erişim noktalarında gruplandırılması önerilebilir. Denetim rehberi ilkokul, ortaokul, devlet ve özel okullar için çok geniş bir kapsamdadır. Yani bunların herbiri kendine özgü ve oldukça kapsamlıdır. Bu nedenle de her kademeye ya da birime (ilkokul, ortaokul için farklı) özgü maddeleri içeren ayrı ayrı rehberler oluşturulabilir. Sürecin hızlandırılması için üniversitelerin uygun bölümlerinden destek alınabilir, ölçekler geliştirilebilir ve çalıştaylar düzenlenebilir.

Denetim rehberinde yer alan bazı maddelerin yasal dayanağı olmadığı ya da yasal belgede bulunan haline göre eksik ifade edildiği tespit edilmiştir. Kişilerin yeterliliklerini değerlendirmede kullanılacak bir ölçütün olmaması farklı yorumlamalara yol açabilir. Uygulamanın ortak bir şekilde yürütülebilmesi açısından yasal dayanağın olması çok önemlidir. Eş düzende ilerleyebilmek adına standart noktaların belirlenmesi ve rehberde ifade edilmesi önerilebilir.

Denetim rehberinde gönderme yapılan yasal belgelerden bazılarına internet ortamında ulaşılamamıştır. Günümüz arşivi haline gelen elektronik bilgi kaynakları, kullanıcının istediği zamanda ve ihtiyacı olan bilgiye ulaşım rahatlığı sağlamak içindir. Çok eski tarihli belgelerdeyse ulaşım kalitesi düşüktür. Eski tarihli mevzuatın güncellenerek ulaşıma açık hale getirilmesi önerilebilir.

Denetim rehberinin alanyazınla uyumu incelendiğinde ise genel anlamda tutarlı olduğu gözlenmiştir. Denetim rehberi hazırlanırken alan dahilinde yapılmış bilimsel araştırma sonuçlarının ve önerilerinin neler olduğu incelenerek hazırlayıcılara kılavuz oluşturulması önerilebilir.

Denetim rehberindeki maddelerin hiçbirinde alanyazına atıf yapılmadığı görülmüştür. Denetim rehberinin içerisinde uzman görüşlerine yer verilmeli, gerekli atıflarda bulunulmalıdır. MEB ve üniversiteler tarafından ortak düzenlenecek seminerlerin sayısı artırabilir. Uzmanların yaptığı araştırmaları seçmek içinde üniversiteler bazında komisyonlar oluşturularak işbirliği yapılabilir. Denetimde yaşanan sorunlarla ilgili olarak akademisyen ve araştırmacıların projeler geliştirip ön uygulamalar yapması önerilebilir.

Denetim rehberindeki bazı maddelerin alanyazına göre içerik eksikliği olduğu belirlenmiştir. Rehberinin kapsamı, türü ve ihtiyacına göre kurumdaki özelliklerin belirlenmesi ve akademisyenler tarafından yapılan çalışmalar, denetim uygulayıcıları ile beraber değerlendirilerek oluşturulabilir. İfade edilen maddeler tüm aşamalarıyla ve kapsamlı bir şekilde okuyucuya iletilebilir. Nitekim

akademisyenler tarafından uygulanmış ve sonuçları gözlenmiş bilgilerle yol gösterilebilir. Alanında başarılı akademisyenlerin yazmış olduğu kitaplara atıfta bulunarak içerik eksikliği giderilebilir.

Denetim rehberindeki bazı maddelerin alanyazınla kavram tutarsızlığı içerisinde olduğu görülmüştür. Denetim rehberi içinde yer alan kavramlar gözden geçirilerek kullanım açısından en kapsamlı olanının tercih edilmesi önerilebilir.

Denetimin etkili olmasıyla örgüt hedeflerinin yerine getirilmesi sağlanır. Bu süreç verimli olmazsa kişilerde ortak hedeflere hizmet etme arzusu ortadan kalkabilir (Toprakçı ve Kadı, 2015). Sonuç olarak yönetim ve denetim alanında kendini geliştirmek isteyen kişilerin eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitimini tamamlaması ve denetim faaliyetlerinde öylelikle yer alması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akbaşlı, S., & Tura, B. (2019). Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *14*(20), 1-1. DOI: 10.26466/opus.621027

Akçay Güngör, A. (2020). Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Altunay, E. (2017). Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 689. Doi: 10.14686/buefad.304498

Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Denetim ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 20(3), 281-306.

Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara. Gazikitabevi

Başar, H. (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Ankara. Feryal Matbaası

Başturan, C. ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Sorun Tanımları: Okul Öncesi Öğretmenleri Bağlamında Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(1), 79-98. https://doi.org/10.33308/26674874.2020341163

Beytekin, O. F., & Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 37–54. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/beytekin-kilic

Beytekin, O.F. ve Taş, Ş. (2017) Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Denetime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi *Turkish Studies* Vol: 12/33, p. 115-128

Bozak, A., Seraslan, D. & Çakır, E. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Akademik Çalışmalara İlişkin Görüşleri*, İlköğretim Online*, 16(2), 453-468, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr doi: 10.17051/ilkonline.2017.304710

Boydak Özan, M., & Şener, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Sürecine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences* Yıl / Year: Ocak / January 2015 • Cilt-Sayı / Volume-Issue: 41 ss/pp. 19-33

Büte, M., & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar [Preschool principals' views on school management processes and related problems]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 485-509.

Can, A, Yıldırım, A. (2013). Kurum Denetim Raporlarına Göre İlköğretim Okullarının Sorunları (Aksaray İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (199), 126-146. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36166/406546

Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi (Değişimler ve Yasal Dayanakları). Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(2), 413-425.

Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 1849-1867.

Ekinci, H. ve Sabancı, A. (2020) Okul Müdürlerının Soruşturma Görevlerını Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 020, 39(1), 138-154. DOI: 10.7822/omuefd.572807

Ergüder, Ü. (2012). "Yeni Bir Yükseköğretim Yasasına Doğru" Başlıklı Belge Hakkında Ön İzlenimler. *Journal of Higher Education and Science*, *2*(3), 026-027.

Göker, S, Gündüz, Y. (2017). Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1) , 83-93. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/30333/327390

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138 https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2124

Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları rehberlik ve denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 123-138 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1) , 143-155. DOI: 10.11616/AbantSbe.234

Karademir, T. (2018). *Teknolojinin Benimsenmesine Ekolojik Bir Yaklaşım: Sürdürülebilir Bir Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Ekosistemi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Eğitim Teknolojileri Programı, Doktora Tezi (Danışman: Doç.Dr. Ayfer Alper)

Karakaya, M., & Uluğ, F. (2011). Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Yetki Devri. ISSN:1306-3111 *e-Journal of New World Sciences Academy,* Article Number: 1C0329 *Education Sciences*, *6*(1), 744-759

Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44 (44), 507-527. Erişim: https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10353/126780

Kramer, S. N. (2002). Tarih Sümer'de Başlar, (Çev. Hamide Koyukan).:22 İstanbul: *Kabalcı Ya.*

Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). Denetmen algılarına göre denetimde yaşanan sorunlar. 3. *Uluslararası Eğitim denetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını*.

Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir Değişim Hikâyesi: Eğitim Denetmenlerine İlişkin Metaforik Algılar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 28-47.

Memduhoğlu, H, Zengin, M. (2012). Implementability of Instructional Supervision as a Contemporary Educational Supervision Model in Turkish Education System. *Journal of Theoretical Educational Science, 5 (1), 131-142. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29344/314025*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *Okul Aile Birliği Yönetmeliği*, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 , Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16154&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 ,Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi*(mülga), http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1682.pdf ,Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5,Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi*, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf,Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *İlkokul Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*, http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13, Erişim tarihi 25.04.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Teftiş Kurulu Yönetmeliği*, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5,Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın *Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesinin Yürürlükten Kaldırılması Yazısı* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1899.pdf, Erişim tarihi 10.05.2020

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi,* http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/13113722_OZEL_OYRETYM_kURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESY_11.03.2020_tarihli_ve_5331494_sayYlY_Makam_Oluru.pdfErişim tarihi 10.05.2020

Oktar, A. N.(2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi (*Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*). http://hdl.handle.net/20.500.12397/7211

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3), 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma çabaları: motorlu taşıt sürücüleri kursu denetim rehberi örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Özdemir, S. (2014) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Editör: Servet Özdemir Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları, *Gazi Üniversitesi* Ankara: Pegem Akademi.

Özdemirci, F. (2004). Bir Disiplin Olarak Belge Yönetimi, *In Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu*: Saga of Librarianship International Symposium, Ankara (Turkey), 21-24 October 2004. [Conference paper] http://hdl.handle.net/10760/6486

Özdemirci, F., & Aydın, C. (2007). Kurumsal Bilgi Kaynakları ve Bilgi Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(2), 164-185.

Özmen, F, Şahin, Ş. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Soruşturma Görevi Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 92-109. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47950/606700

Öztürk, Ş., & Gök, T. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunlar. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November* (pp. 31-39).

Resmî Gazete (2002). *4734 sayılı Kamu İhale Kanunu*, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4734.pdf,Erişim tarihi 10.05.2020

Resmî Gazete (2002). *4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu,* https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4735.pdf ,Erişim tarihi 10.05.2020

Resmî Gazete (2003). *5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu*, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf ,Erişim tarihi 10.05.2020

Resmî Gazete (2005). *Merkezi Yönetim Harcama Belgeleri Yönetmeliği*, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=9815&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 ,Erişim tarihi 10.05.2020

Resmî Gazete (2007). *222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,* https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf, Erişim tarihi 10.05.2020

Sabancı, A. ve Akcan, N . (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Rehberlik Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1893-1910. DOI: 10.24106/kefdergi.2869

Sabancı, A. Ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri *Eğitim ve Bilim Education and Science* 2007, Cilt 32, Sayı 145 2007, Vol. 32, No 145

Sezer, Ş., Albez, C., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). İlköğretim Okullarında Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 7. http://hdl.handle.net/11489/379

Şahin, S, Çek, F, Zeytin, N, (2011). Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 221-246. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10328/126613

Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devleti'nde Özel Okullar ve İlk Türk Özel Okulunun Tarihçesine Dair Yeni Bilgiler. *Bilig*, *68*, 209-230.

Taymaz, A.H. (2011). Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: Pegem

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.eijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki eğitim merkezleri rehberlik ve denetim rehberi' nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 139-153. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *16*(1), 299-311.

Toprakçı, E, Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3), 16-35. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326138

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel öğrenci yurtları rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Toprakçı, E. (2008). Sınıfa Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E., & Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *5*(1).15

Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G., ve Türe, E. (2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği" Bilim ve Ütopya Dergisi Sayı: 190, Yıl: 10, Nisan 2010, ss. 45-56 https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2020/05/bilim-anlay%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1-temelinde-e%C4%9Fitimin-bilimlili%C4%9Fi.pdf

Toprakçı, E, Kadı, A. (2015). Türkiye'deki Bakanlıkların Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanındaki Faaliyetlerinin Yasal Belgeler Eşliğinde Analizi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (4), 1-18. DOI: 10.18026/cbusos.34980

Toprakçı, E. & Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 20-40, DOI: 10.19160//ijer.656003

Tunçağıl, G. G. (2019). Yabancıların Türkiye'de Eğitim Hizmetinde Çalışması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 68-109. DOI: 10.32957/hacettepehdf.542280

Üstün, A. (2017) "Türk Milli Eğitim Sistemi, Amaçları Ve Temel İlkeleri" *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Editörler: A.Üstün ve A.Bayar) Ankara: PegemA Yayınları

Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 2(3)

Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit M., M. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik ve Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. İstanbul. http://hdl.handle.net/11424/55619

Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). Okul Çevre İlişikleri. Ankara: PegemA Yayıncılık

Yolcu, H., Barış, A., & Bakar, H. (2017). Ailelerin çocuk kulüpleri kapsamında yürütülen müfredat dışı eğitsel etkinlere ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4781-4796. Retrieved from https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5102

Zaim, H. (2005). Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi. İstanbul: İşaret Yayınları.

The Investigation of Primary School's Supervision Guide on the Basis of Legal Documents and Literature

Irmak Akbal (M.A.Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
irmak.akball@gmail.com

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Abstract

In this study, it is aimed to identify incompatibilities and to develop recommendations on the analysis the part of "Primary School's Supervision Guide" of the Primary and Secondary Schools' Supervision Guide in the light of the literature and the basis of legal documents. The document of the research consists of in the study, document analysis method is used based on qualitative research, and the data is analyzed by content analysis. The statements in the guide are analyzed separately to form a meaningful concept. As a result of the research, inconsistencies of the supervision guide with the basis of legal documents are determined. These inconsistencies are embodied by the codes of from the least to the most; Not being up to date according to legal documents, Incomplete expression according to legal documents, Legal gap, Misrepresentation of legal documents, uncertainty of legal documents, missending of legal documents, Inability to access legal documents on the internet. Although the supervision guide is generally consistent with the literature and the information produced by the supervision is included in the guide, the inconsistencies in the codes of non-reference to the literature, lack of content, inconsistency and conceptual inconsistency were observed. Based on the results of the study, suggestions for those in the researcher practice were included in order to make the supervision activities of of primary schools and the guide more qualified.

Keywords: *Educational Supervision, Primary School Supervision, Supervision Guide, Private School, Public School*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 171-189

DOI: 10.19160/ijer.867862

Received: 22.11.2020
Revision: 25.01.2021
Accepted: 04.03.2021

Suggested Citation:

Akbal, I. &. Toprakçı, E. (2020). The investigation of primary school's supervision guide on the basis of legal documents and literature , *E-International Journal of Educational Research*, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 171-189, DOI: 10.19160/ijer.867862

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Education has a great value for society. The organization created to ensure this continuity determines the points that need to be developed through its supervision. Every day changes occur in the field of education. With this change, education supervision updates its standards and is included in the legislation, as in every field. Supervision of the institution within the education system was given to the supervisors appointed by the ministry. The Ministry of National Education Supervision Board prepared supervision guidelines in 2016 to guide the supervision of supervisors. One of these guides is Primary and Secondary Schools' Supervision Guide. Primary education is important for body, mind, and moral development as it covers basic education and training years. In line with this importance, various legislations were created and the procedures and principles were specified. Thanks to these procedures and principles set forth in their schools, they are expected to create a vision and use their existing equipment based on student and teacher development. Primary education has taken the main point throughout the history of Turkish and World Education, which has come from the past to the present. Trying to create efficient environments with limited resources has forced school administrators in terms of budget control. The demand for qualified education of the society dragged the situation into competition and directed the opening of private schools. Separate legislation has been created for private schools, and its supervision and control has been liberalized under state law. It is based on the legislation that the persons who will carry out this supervision guide the institutions by guiding them. Supervision guides are also legislative guides. While the changes and developments in the supervision concept have been updated within the legislation, there has been no difference in the supervision guides, so the information has timed out. This study is important in order to evaluate the shortcomings of the guide and make it more qualified. In this study, it is aimed to identify incompatibilities and to develop recommendations on the analysis the part of "Primary School's Supervision Guide" of the Primary and Secondary Schools' Supervision Guide in the light of the literature and the basis of legal documents.*

Method: *In the study, it was aimed to evaluate and evaluate suggestions of primary and secondary schools' supervision guide, and in this context, document analysis from qualitative research method was used. Supervision guideline were seen as the sources of public documents used by the Ministry of National Education Supervision Board in order to ensure unity of application and standardization in supervision, and analyzed according to 206 item stages. The document in question was reached on 24.04.2020 from the "Publications" page of the website of the MEB Board of Supervisors. Relevant laws, regulations, directives, circulars and other documents mentioned in the guide have been accessed from the Ministry's own site and their originality has been confirmed. At the stage of understanding the documents, firstly the relevant guide and then the legislation mentioned in the guide were examined in detail. In this context, the guideline has been analyzed through the content analysis of data. First for this, the themes in the guide have been analyzed on the basis of legal documents referred to are; Afterwards, the categories and codes were determined. After then as to whether or not the guide is consistent with the literature. The categories and codes for the themes in the process of using data; Detailed reporting was made by adding citations and comments. In qualitative research, various strategies such as expert opinion and peer confirmation have been used to ensure validity and reliability. Attention was paid to the detailed reporting of the guides evaluated to ensure their validity and reliability, and the citations in the guide were given directly without any change. In addition, an academician who is competent in the field of supervision and publishes for expert opinion and a master supervisor took part in this meeting and gave feedback during the meeting. The raw data has been stored in case future research is to be compared.*

Findings: *206 items of the primary school supervision guide, which were examined according to the results of the analysis, were created with 2 different themes: the basis of legal documents and literature. It is seen that two categories come to the forefront, the consistency of the supervision*

guide with the basis of legal documents and the inconsistency of the supervision guide with the basis of legal documents. Among the codes belonging to these categories, "compliance according to the basis of legal documents" and "not up to date according to the basis of legal documents" are the most frequent ones. According to our first finding, the basis of legal document refers to consistency, reaching the basis of legal document referred to, or the overlapping of the statements in the guide with the basis of legal document. We can say that this consistency will provide ease of use and reliability for the users. The fact that there is no difference in accessing information indicates that some of the basis of legal documents belonging to the time the guide was prepared did not change until today. However, inconsistency according to the basis of legal document; It means that it is not up-to-date, there is a legal gap, it is not available on the internet, incomplete reference to the basis of legal documents, under-expression, over-expression, uncertainty of the basis of legal document and incorrect writing of the basis of legal document. If it is not up-to-date according to the basis of legal document, it means that some information has been changed and updated in the basis of legal document content or the basis of legal document has been repealed. This second finding, which is frequently mentioned, may have a negative effect on the quality of the guide. It can be said that the most important reason for the discrepancy in the guide was whether it was published in 2016 or not. Another review of our research theme is the literature review; It is seen in two categories as the consistency of the supervision guide with the literature and the inconsistency of the supervision guide with the literature. Four codes have been determined, such as suitability for the consistency category and contradiction, non-reference, lack of content and concept inconsistency for the inconsistency category. More consistency may be interpreted as the legislative information in the guideline is due to the general use in the literature. Since there is no explicit reference to the literature regarding the items in the examined guide, the code of non-reference is determined throughout the guide. Not referring to the literature in any of the articles may cause the control not to improve scientifically and may also cause the guide to remain focused on legislation only.

Suggestions: *It may be suggested to examine the results of the previous scientific research on the first task to be done while preparing the supervision guide. It may be suggested that practitioners and researchers gather in a common area to prepare, update and pre-apply the guideline. Seminars in which the guide and the content of the legislation can be made by academicians and supervisors, by giving their opinions and suggestions to the practitioners should be created. The basis of legal documents that cannot be found on the Internet should be uploaded to the required official sites. On the other hand, in the e-guide, which can be created depending on today's technological developments, access addresses can be provided to the users by sharing the transportation addresses under the items. It can develop a scale for supervisors to conduct supervisions more comfortably and in the same direction. Finally, it may be useful to create separate guides containing items specific to each level, as the supervision guide is very extensive for primary, secondary, public and private schools.*

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki[1]

Mehmet Türkdoğan
Özel Şefkat Okulları, İstanbul
turkdogan.mehmet@gmail.com

Doç. Dr. Mustafa Özgenel
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim türü ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde farklı tür ve kademelerdeki resmi okullarda görev yapan toplam 3350 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 720 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" (MYDEÖ) ve "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" (OÖİÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerinde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğrenim düzeyi ve okul kademesi değişkenlerine göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin düzeylerinde ise cinsiyet, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre ise okul ikliminin sadece bir alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla beraber, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Keywords: *Okul iklimi, Yaratıcılık, Yaratıcı düşünme eğilimleri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 190-213

DOI: 10.19160/ijer.815200

Gönderim : 22.10.2020
Revizyon: 21.12.2020
Kabul : 14.03.2021

Önerilen Atıf

Türkdoğan, M. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki, *E--Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 190-213, DOI: 10.19160/ijer.815200

[1] Bu çalışma, Mehmet Türkdoğan'ın Doç. Dr. Mustafa Özgenel danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Sürekli değişim ve gelişim gösteren dünyada; hızlı düşünen, yeni fikirlere açık, etrafında olan biteni fark eden, ihtiyaçlarına göre çevresindeki imkanlardan yararlanabilen, girişken, yeni ürünler ortaya koyabilen ve kendini geliştiren bir insan tipine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Turla, 2004). Küreselleşmenin ortaya çıkardığı katı rekabete dayalı mevcut dünya düzeninde örgütlerin var olabilmeleri ve ayakta kalmaları toplumların gelişmesi, ilerlemesi ve potansiyellerini kullanabilmeleri, yaratıcı bireylerin varlığı ve katkılarıyla doğru orantılıdır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar 2017). Örgütlerin yaratıcılığı, çalışanlarının bireysel ve ekip (sinerji) yaratıcılıklarının toplamından ibarettir. Bu bağlamda okullar çalışanlarının bireysel yaratıcılıkları ile yaratıcı bir özelliğe sahip olabilirler. Bireysel yaratıcılık hem bireylerin kendisi için hem de okul için önem taşır (İraz, 2010).

Yaratıcılık kavramı, yakın zamana kadar bilişsel veya kişisel özellikler açısından incelenmiş; son yıllarda ise sürekli gelişmekte ve değişmekte olan örgütlerin performanslarını artırmak için kullanılmış ve bu amaçla örgüt dinamikleri farklı bir açıdan ele alınmıştır (Pıçakçı, 2013). Örgütler içerisinde ise en yüksek performans, en büyük başarı eğitim örgütleri olan okullardan beklenmektedir. Bu nedenle bir sanayi haline gelmiş olan okullar da gelecekte var olabilmek için yenilikçi olmak zorundadır (Sungur, 2001). Yaratıcı örgütler ve toplumlar gelişimin yönünü belirlemekte; yaratıcılık potansiyelini harekete geçiremeyenler ise ancak diğerlerini taklit ve takip etmektedir. Bu nedenle eğitim alanında yaratıcılığı anlamlandırmak ve yaratıcılığın doğasını anlamak toplumlar için oldukça önemlidir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar 2017).

Genel bir ifadeyle yaratıcılık, "bilimden sanata, eğitime, iş hayatına, gündelik yaşama kadar herhangi bir faaliyet alanında özgün ve yararlı fikirlerin üretilmesidir" (Amabile, 1997). Yaratıcılık ile ilgili alanyazında karşılaşılan en yaygın diğer bir tanım Torrance'a aittir. Torrance'a (1996) göre yaratıcılık "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama" olarak tanımlanmıştır. Yaratıcı ürünler ortaya koyabilmek için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmanın yanında, bu becerileri faaliyete geçirebilecek eğilimlere de sahip olunması gerektiği söylenebilir. Siegel (1999) düşünme eğilimini, belirli koşullar altında belirli bir şekilde düşünmeye yatkınlık, yönelim veya temayül olarak tanımlamıştır. O halde eğilim de aynı koşullar altında aynı biçimde davranmak veya hareket etmektir. Tishman, Jay ve Perkins'e (1992) göre iyi düşünürler belirli becerilere sahiptir. Hem bilişsel kapasiteye hem de düşünme becerilerine ve stratejilerine sahiptirler. Ancak iyi düşünürleri diğerlerinden ayıran olağanüstü bilişsel yetenekleri veya belirli becerileri değil, daha çok keşfetmeye, sorgulamaya, anlam arayışına ve entelektüel risk almaya, eleştirel düşünmeye ve hayal gücüne dayalı düşünmeye olan sürekli eğilimleridir. Bu eğilimler düşünme eğilimleri olarak adlandırılabilir. Perkins ve Tishman'a (1998) göre düşünme eğilimi hakkında genel fikir, insanların sadece becerileri ile değil, tercih ve eğilimleri ile az veya çok akıllıca davrandığı yönündedir. İnsanların az ya da çok; açık fikirli, mantıklı, düşünceli, kuşkucu, meraklı vb. oldukları hakkında konuşuruz. Bu niteliklerle, insanların becerilerinin çeşitliliği dâhilinde neleri yapmaya eğilimli olduğu kastedilir.

Ekvall'in (1999) ve Richardson ve Mishra'ın (2018) aktardığına göre Rhodes (1961) yaratıcılığın 40 tanımına ulaşmıştır. Rhodes bu tanımları 4 gruba ayırmıştır. Bunlar kişi (person) odaklı, süreç (process) odaklı, ürün (product) odaklı ve çevre (press) odaklı tanımlardır. Rhodes'un (1961) 4P yaklaşımı (Person, Process, Product, Press) yaratıcılık ile ilgili araştırmalara rehberlik etmektedir. Bu P'lerden "Person", yaratıcı performans gösteren kişiyi ifade etmektedir. Yaratıcılık potansiyeli ve yaratıcı kişilik özelliklerini içermektedir. "Process" yaratıcılık eylemi boyunca devam eden yaratıcı düşünme sürecini ifade etmektedir. Buna göre "yaratıcılık, anlık bir oluşum değil fakat belki anlığı da dışlamayan, yani an içinde oluyor gibi gözükse de o anı belirleyen öncelleri de kapsayan bir süreçtir" (Toprakçı, 2001). Yaratıcı uğraşlar boyunca devam eden fikirlere ilişkin

öğrenme, düşünme ve iletişim sürecini içerir. "Products" yaratıcılığın fiziksel bulguları, sonuçlarıdır (icatlar, makineler, yazılar, işlemler vb.). Son olarak "Press" literatürde sıklıkla iklim olarak adlandırılır, yaratıcılığı destekleyen ortamı ve şartları ifade eder. Çalışma ortamının veya öğrenmenin sürdüğü doğal herhangi bir yerin veya geleneksel olmayan alanların (müzeler, bahçeler) psikolojik, pedagojik ve fiziksel faktörlerini açıklar (Jindal-Snape vd., 2013'ten akt., Richardson ve Mishra, 2018).

Ekvall'e (1991) göre çevre (press) odaklı yaratıcılık çalışmaları da 3 gruba ayrılmıştır: dâhilerin çocuklukları ile ilgili çalışmalar, yaratıcılığın geliştiği belirli bir bölge ya da tarihi dönem ile ilgili çalışmalar ve örgütsel çalışmalar. Yaratıcılık alanında sistemli çalışmalar yapmaya adanmış araştırmacılar, yaratıcılığın gelişimi için çevrenin önemine dikkat çekmişlerdir (De Carvalho, 2014). Günümüz dünyasında, ülkelerini "gelişmiş ülkeler" sınıfına taşıyan kimseler sıra dışı, özgün fikirleri olan lider vasıflı insanlardır. Bu insanların ilgili vasıfları taşımasından daha önemli olan, farklı alanlarda yaratıcı düşünceye sahip insanların yeteneklerini zirveye taşıması için uygun eğitim fırsatlarının ve ortamının kendilerine sağlanmasıdır (Çağlar, 2004). Yaratıcılığı desteklemek için öğrenme, çalışma ortamı çok önemlidir. Şiddet, saldıraganlık, birbiri ile geçinememe gibi durumlar çalışma ortamlarını olumsuzlaştırır (Arslan ve Toprakçı, 2021). Araştırma sonuçlarına göre tutkulu öğrenme, çalışma, birlikte yaratma, iş birliği, fikirlere değer verilen, hataların öğrenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğü bir ortam yaratıcılığın destekleyici unsurlarıdır (Chan ve Yuen, 2014). Eğitim örgütlerinin fikir ve ürün kapasitesinin artırılması için çalışanların yaratıcı düşünme beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Örgütlerde çalışan bireylerin sıra dışı, özgün, yenilikçi ürünler ortaya koyması kişisel özellikleriyle beraber iş çevresinden de etkilenmektedir. Yapılan çalışmalar, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun, teşvik edici ve destekleyici bir çevrenin örgütlerde alışılmışın dışında, yaratıcı, yenilikçi fikirler ve ürünler ortaya koyma kapasitesini artırdığını göstermiştir. Amabile'ye (1997) göre bütün insanlar normal bir kapasiteye sahiptirler ve bulundukları ortamda yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler. Ancak sosyal çevre, yani yönetim uygulamaları da yaratıcı davranışı etkiler. Çalışanların yaratıcı fikirlerinin takdir edilmesi, karar verme sürecine çalışanları dahil etme, katılımcı yönetim, ödül ve prim uygulamaları, işbirlikli çalışma yaratıcı düşünmeyi teşvik eden uygulamalardan bazılarıdır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017).

Okuldaki yaratıcılığı etkileyen en önemli unsurların başında ise okul iklimi ve okul kültürü gelir (Luecke, 2011). Yaratıcı düşünen öğretmenlerin fikirlerini destekleyen, yaratıcılığa olanak sağlayan bir örgüt iklimi oluşturan, yaratıcılığa özendiren, yaratıcılığı geliştirmeye teşvik eden, vakit ayıran ve maddi olanak sağlayan okulların diğer okullardan önde olması beklenir (Okakın ve Ayvacıoğlu, 2014). Memduhoğlu, Uçar ve Uçar'a (2017) göre okul iklimi, çalışanların ve öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiği gibi onlarda var olan yeteneklerin yok olmasına da sebep olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortaya çıkabileceği ya da engellenebileceği "okul iklimi" kavramının açıklığa kavuşturulması yararlı olabilir. Örgütler üzerine yapılan davranış eksenli araştırmalar, önce sanayii ve diğer iş örgütlerinde başlamış daha sonraları da bir örgüt olarak okul alanında genişletilmiştir (Deer, 2016). Okul iklimi yüzyıllardır bilinmesine karşın okul iklimi alanındaki çalışmalar 1950'li yıllara, örgüt iklimi araştırmalarının doğuşuna kadar gerçekleştirilememiştir (Terzi, 2018).

Örgüt iklimi bir örgütteki insanların davranışlarını etkileyen ve o örgütü diğerlerinden ayıran iç çevreye ait tüm niteliklerdir (Gilmer, 1966'dan akt., Hoy, 1990). Okul iklimi, "Bir okulu diğerlerinden ayıran okul içi çevreyle ilgili nitelikler olup, nispeten paydaşlar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin okuldaki ortak davranışlara ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir" (Hoy ve Miskel, 2012). Okulun iklimi, bireyler arasındaki ilişkileri,

öğrenme ve öğretme deneyimlerini ve örgütün havasını yansıtır (Toprakçı, 2003; Terzi, 2018). Başka bir ifadeyle her örgüt kendine özgü bir iklim oluşturur (Özgenel, 2020a).

21. yüzyılda okullar açık, özgürlükçü, esnek örgütler olarak planlanmalı ve yönetilmelidir. Bir okulun sahip olduğu kültürü ne olursa olsun, o okulda yenilikçi, yaratıcı ve sıra dışı fikirlerin ortaya koyulması için uygun bir okul iklimi bütün paydaşlarca oluşturulmalıdır. Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak, onun yaratıcılığını kolaylaştıracak her olanak, tüm okul programlarına ve kültürüne yansıtılmalıdır (Sungur, 2001). Yaratıcı okul iklimi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin taşıdığı değerleri önemseyen programlarla onların sahip olduğu potansiyel yetenekleri açığa çıkarmak için önlemler alır. Alışılmışın dışında ve yenilikçi olmayı benimsemiş, tüm paydaşların söz sahibi olduğu, karara katıldığı, kendisini güvende hissettiği, demokratik bir ortamda birey kendisine anlamlı gelen sorunlara yönelir, bu sorunlara çözüm ararken yaratıcı düşünme eğilimi kazanabilir ve yeteneklerini geliştirebilir (Eren ve Gündüz, 2002). Özetle yaratıcılık, aslında okul iklimi şartlarının olumlu ve olumsuz özelliklerinin etkisi altındadır, yaratıcı davranış bir durum olmadan ortaya çıkmaz. Yaratıcılık ile ilgili yapılan birçok çalışma sonucunda örgütteki yaratıcılığın çalışanların kişisel özellikleri ile bağlantılı olduğu kadar, örgütün sahip olduğu iklim şartları ile de bağlantılı olduğunu göstermektedir (Çekmecelioğlu, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcı düşünme ile öğretmen davranışları (Erdoğdu, 2006; Yenilmez ve Yolcu, 2007), çalışanların/öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Altın, 2010; Çekmecelioğlu, 2007), demokratik tutumları (Kurnaz, 2011), karar verme stratejileri (Karakoç, 2009) ve sosyo-kültürel özellikleri (Dilek, 2013; Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2006) arasındaki ilişkilerin incelendiği; iş ortamının (Çiftçi, 2014), örgüt içi faktörlerin (Akdoğan ve Kale, 2011), okul kültürünün (Ballı ve Özgenel, 2021; Şahin, 2016) ve ailenin (Öztunç, 1999) yaratıcı düşünmeye etkisi tespit edilmiştir. Ayrıca okul iklimi ile okul müdürlerinin iletişim becerileri (Getmez, 2018), liderlik davranışları (Şentürk, 2010), yaratıcı liderlik özellikleri (Öztürk, 2014), öğretmenlerin performansı (Dilbaz Sayın, 2017), sürdürülebilir liderlik stili (Özgenel ve Akbez, 2019), tükenmişlik düzeyleri (Köksal, 2018) ve iş motivasyonu (Bakkal, 2019; Gök, 2009; Selçuk, 2016) arasındaki ilişkilerin incelendiği ve okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine (Aydoğan, 2019), okula bağlılılarına (Özgenel ve Yayık, 2019), okul etikililiğine (Özgenel, 2020b), işe yabancılaşma düzeylerine (Avşar, 2019), tükenmişliklerine (Dönük, 2019), çalışanların iş tatminine (Çekmecelioğlu, 2005), öğrencilerin okula bağlılıklarına (Özgenel, Çalışkan Yılmaz ve Baydar, 2018), motivasyonlarına (Zehir ve Özgenel, 2019) ve mutluluklarına (Özgenel ve Çetiner, 2019) etkisinin incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar yaratıcılık konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla yaratıcı bireyle ilgili çalışmalar olduğunu ve örgüt ikliminin yaratıcılık üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğunu dile getirmektedir (Amabile vd. 1996; Cummings ve Oldham 1997'den akt., Çekmecelioğlu, 2006). Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu genel problem doğrultusunda; öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının düzeyi, bu düzeyin çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim düzeyi, Mesleki kıdem, Okul kademesi) göre farklılık gösterip göstermediği, yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlandığından, araştır nicel araştırma yöntemine ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koyarak olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki resmi okullarda görev yapmakta olan; ilkokullarda 1730, ortaokullarda 805, lise düzeyindeki okullarda 815 olmak üzere, toplam 3.350 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada, Gaziosmanpaşa ilçesindeki kamu okullarından; ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim okulları küme olarak belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evreni oluşturan bireylerle tek tek ulaşma yoluyla olmayıp, tesadüfi olarak seçilen ve evreni temsil edebilecek grupların seçildiği bir yöntemdir (Gül ve Özen, 2007). Araştırmada her kümeden 6'şar okul tesadüfi olarak seçilmiş, bu okullardaki öğretmenler örneklem olarak alınmıştır. İlkokullarda görev yapan 175, ortaokullarda görev yapan 269 ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan 276 öğretmen olmak üzere, toplam 720 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 1. *Örneklem grubuna ait demografik bilgiler, frekans ve yüzde değerleri*

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	409	56.8
	Erkek	311	43.2
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	281	39,0
	6-10 yıl	198	27,5
	11-15 yıl	83	11,5
	16-20 yıl	68	9,4
	21 yıl ve üstü	90	12,5
Öğrenim Düzeyi	Lisans	632	87,8
	Yüksek Lisans	88	12,2
Okul Kademesi	İlkokul	175	24,3
	Ortaokul	269	37,4
	Lise	276	38,3
Toplam		720	%100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 409'unun kadın (%56.8) ve 311'inin erkek (%43.2) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, 281 (%39) kişinin 5 yıl ve altında, 198 (%27.5) kişinin 6-10 yıl arasında, 83 (%11.5) kişinin 11-15 yıl arasında, 68 (%9.4) kişinin 16-20 yıl arasında, 90 (%12.5) kişinin ise 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 632'si (%87.8) lisans mezunu, 88'i (%12.2) ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 175'i (%24.3) ilkokul kademesinde, 269'u (%37.4) ortaokul kademesinde 276'sı ise (%38.3) lise kademesinde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde "küme örnekleme" yoluyla seçilen farklı kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere kişisel bilgi formu ile "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" uygulanmadan önce gereken bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine samimi ve doğru cevaplar vermeleri önemli olduğu için, üzerinde fazlaca düşünülmesi gereken maddeler açıklanmıştır. Zaman sınırlaması olmaksızın, gönüllü olan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama aşamasında toplam 768 ölçek elde edilmiştir. Elde edilen 768 ölçekten hatalı, eksik

ya da tutarsızlığı belirlenen 48 ölçek elenmiş, geriye kalan toplam 720 ölçek analiz edilmeye uygun bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgiler formunda araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi (lisans-yüksek lisans) ve görev yaptığı okul türü ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MYDEÖ): Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması, İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan 410 öğretmen ile yapılmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen 25 madde ve 6 faktörden oluşan yapının doğruluğu, faktör analizi ile ispatlanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde belirlenen faktör ve madde dağılımları şunlardır: "Öz disiplin: 1, 6, 7, 15, 23", "Yenilik Arama: 2, 5, 8, 12, 17, 19, 22, 24", "Cesaret: 9, 11, 14, 25", "Merak: 3, 10, 21", "Şüphe Etme: 4, 16", "Esneklik: 13, 18, 20". Likert tipi bir ölçek olan Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin seçenekleri "hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle ve her zaman" yanıtlarından oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin tümü için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ): Örgütsel İklim Ölçeği Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından 230 kişilik bir örnekleme uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğe uygun olarak oluşturulan faktörler "Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ve Umursamaz Öğretmen Davranışı" olarak ifade edilmiştir. Örgütsel İklim Ölçeği'nin orjinal formu 42 maddeyi içermektedir. Ancak Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda ölçek, "Destekleyici Müdür Davranışı" boyutunda 9, "Emredici Müdür Davranışı" boyutunda 7, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" boyutunda 5, Samimi Öğretmen Davranışı" boyutunda 7, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" boyutunda 7, Umursamaz Öğretmen Davranışı" boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 39 maddelik bir ölçek haline gelmiştir. Ölçeğin maddelerinin dağılımı, "Destekleyici Müdür Davranışı" (4, 9, 15, 16, 21, 22, 26, 27 ve 39. Maddeler), "Emredici Müdür Davranışı" (5, 10, 28, 32, 33, 36 ve 38. maddeler), "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" (11, 17, 23, 29 ve 34. Maddeler), "Samimi Öğretmen Davranışı" (2, 7, 13, 19, 25, 31 ve 35. maddeler), "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" (1, 6, 12, 18, 24, 30 ve 37. maddeler) ve "Umursamaz Öğretmen Davranışı" (3, 8, 14 ve 20. Maddeler) olarak oluşturulmuştur. 6. ve 29. Maddeler ters maddeler olarak belirlenmiştir. Dörtlü yanıt seçeneğini içeren Likert tipi bu ölçeğin yanıtları, "nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur" şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik güvenirlik analizinde maddelerin güvenirlik katsayılarının 0.70 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği'nin ilkokul ve ortaokullarda örgüt iklimini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin tümü için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kişisel bilgi formu ve ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler bilgisayar ortamında Excel tabloları şekline dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler SSPS 22.0 paket programı kullanılarak frekanslar, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin ve değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkların hangi tür analizlerle yapılacağına yönelik karar vermek amacıyla, dağılımların normalliğinin denetlenmesi için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okullarda örgütsel iklim ölçeklerine ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Normallik testi sonuçları*

	N	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	720	4.05	.423	-.494	.915
Destekleyici Müdür	720	2.65	.714	-.313	-.486
Emredici Müdür	720	2.36	.627	.136	-.377
Kısıtlayıcı Müdür	720	2.51	.618	.018	-.556
Samimi Öğretmen	720	2.45	.593	.095	-.371
İşbirlikçi Öğretmen	720	2.84	.451	-.086	.112
Umursamaz Öğretmen	720	2.04	.594	.235	-.409

Tablo 2'de ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler yapılmıştır. Veriler Bağımsız Gruplar t-testi, Anova, Korelasyon ve Basit Regresyon Analizleri yapılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla analiz edilen öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okullarda örgütsel iklim ölçeklerine ait ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. *Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi ve okul iklimi algı düzeyi*

	N	X	SS
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	720	4.05	.423
Destekleyici Müdür	720	2.65	.714
Emredici Müdür	720	2.36	.627
Kısıtlayıcı Müdür	720	2.51	.618
Samimi Öğretmen	720	2.45	.593
İşbirlikçi Öğretmen	720	2.84	.451
Umursamaz Öğretmen	720	2.04	.594

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi puanlarının aritmetik ortalamalarının ortalama değeri (X=4,05) olarak bulunmuştur. Yine tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından sırasıyla işbirlikçi öğretmen davranışı (X=2,84), samimi öğretmen davranışı (X=2,45) ve umursamaz öğretmen davranışına (X=2,04) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul iklimi boyutlarından sırayla destekleyici müdür davranışı (X=2.65), kısıtlayıcı müdür davranışı (X=2.51) ve emredici müdür davranışına (X=2.36) sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir *(t[718]=2.28; p<.05)*. Kadın öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri (X=4.08) erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinden (X=4.00) daha yüksektir. Okul iklimi boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi *(t[718]=1.26; p>.05) ve* işbirlikçi öğretmen davranışına yönelik algılarının düzeyi *(t[718]=0.65; p>.05)* cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algıları (X=2.42) erkek öğretmenlere (X=2.28) göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algıları (X=2.58) kadın öğretmenlere (X=2.45) göre daha yüksektir. Samimi öğretmen davranışına bakıldığında kadın öğretmenlerin algıları (X=2.50) erkek öğretmenlerin algılarından (X=2.38) daha yüksektir.

Umursamaz öğretmen davranışına bakıldığında ise erkek öğretmenlerin algıları (X=2.12) kadın öğretmenlere (X=1.98) göre daha yüksektir.

Tablo 4. *MYDEÖ ve ÖİÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	df	p
Yaratıcı Düşünme Eğilimleri	Kadın	409	4.08	.40	2.28	718	**.023**
	Erkek	311	4.00	.44			
Destekleyici Müdür	Kadın	409	2.62	.72	-1.26	718	.207
	Erkek	311	2.69	.69			
Emredici Müdür	Kadın	409	2.42	.63	3.10	718	**.002**
	Erkek	311	2.28	.61			
Kısıtlayıcı Müdür	Kadın	409	2.45	.62	-2.85	718	**.004**
	Erkek	311	2.58	.59			
Samimi Öğretmen	Kadın	409	2.50	.61	2.71	718	**.007**
	Erkek	311	2.38	.56			
İşbirlikçi Öğretmen	Kadın	409	2.85	.45	0.65	718	.514
	Erkek	311	2.83	.44			
Umursamaz Öğretmen	Kadın	409	1.98	.59	-3.26	718	**.001**
	Erkek	311	2.12	.58			

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve okul iklimi algılarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *MYDEÖ ve ÖİÖ puanlarının öğrenim düzeyine göre t-testi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	df	p
Yaratıcı Düşünme Eğilimleri	Lisans	632	4.04	.43	-1.53	718	.125
	Lisansüstü	88	4.11	.35			
Destekleyici Müdür	Lisans	632	2.66	.70	0.89	718	.371
	Lisansüstü	88	2.59	.76			
Emredici Müdür	Lisans	632	2.39	.62	2.88	718	.004
	Lisansüstü	88	2.18	.60			
Kısıtlayıcı Müdür	Lisans	632	2.51	.62	0.22	718	.824
	Lisansüstü	88	2.50	.55			
Samimi Öğretmen	Lisans	632	2.46	.59	1.85	718	.065
	Lisansüstü	88	2.34	.53			
İşbirlikçi Öğretmen	Lisans	632	2.85	.45	0.46	718	.645
	Lisansüstü	88	2.82	.41			
Umursamaz Öğretmen	Lisans	632	2.04	.60	-0.36	718	.718
	Lisansüstü	88	2.06	.52			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir *($t_{[718]}=-1.53; p>.05$)*. Okul iklimi boyutlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir *($t_{[718]}=0.89; p>.05$)*. Öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir *($t_{[718]}=2.88; p<.05$)*. Lisans mezunu öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi (X=2.39) yüksek lisans mezunu öğretmenlere (X=2.18) göre daha yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi (X=2.51) ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının düzeyi (X=2.50) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Samimi öğretmen davranışına bakıldığında ise lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi (X=2.46) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düzeyine (X=2.34) benzerdir. İşbirlikçi öğretmen davranışı bağlamında eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Umursamaz öğretmen davranışına bakıldığında ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi (X=2.06) ile lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi arasında (X=2.04) anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *MYDEÖ puanlarının mesleki kıdeme göre t-testi sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Fark
A-5 yıl ve altı	281	4.11	.39	G. Arası	2.327	4	,582	3.286	.011	A>B A>D
B-6-10 yıl	198	4.01	.45	G. İçi	126.592	715	,177			
C-11-15 yıl	83	4.01	.47	Toplam	128.919	719				
D-16-20 yıl	68	3.94	.35							
E-21 yıl ve üstü	90	4.05	.42							
Toplam	720	4.05	.42							

Tablo 6 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=3.28; p<.05). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin (X=4.11) 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine (X=4.01) göre ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine (X=3.94) göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışma yılına göre ilk 5 yıldan sonra 6-10 yıl arasında öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğilimleri azalmaktadır. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri daha da düşmektedir.

Okul İklimi- Destekleyici Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *ÖİÖ destekleyici müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	2.71	.73	G. Arası	2,677	4	,669	1.314	.263	---
B-6-10 yıl	198	2.61	.72	G. İçi	364,047	715	,509			
C-11-15 yıl	83	2.69	.66	Toplam	366,724	719				
D-16-20 yıl	68	2.57	.73							
E-21 yıl ve üstü	90	2.56	.62							
Toplam	720	4.05	.71							

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir *(F=1.31; p>.05)*. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin algılarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin Okul İklimi- Emredici Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *ÖİÖ emredici müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	2.47	.64	G. Arası	7,378	4	1,844	4.790	.001	A>C A>D A>E
B-6-10 yıl	198	2.37	.58	G. İçi	275,325	715	,385			
C-11-15 yıl	83	2.22	.65	Toplam	282,703	719				
D-16-20 yıl	68	2.24								
E-21 yıl ve üstü	90	2.23	.65							
Toplam	720	2.36	.62							

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir *(F=4.79;*

p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri (X=2.47), 11-15 yıl (X=2.22), 16-20 yıl (X=2.24) ve 21 yıl ve üstü (X=2.23) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Kısıtlayıcı Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *ÖİÖ kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	2.39	.64	G. Arası	6,186	4	1,546			
B-6-10 yıl	198	2.59	.56	G. İçi	268,711	715	,376			B>A
C-11-15 yıl	83	2.59	.64	Toplam	274,897	719		4.115	.003	C>A
D-16-20 yıl	68	2.60	.59							D>A
E-21 yıl ve üstü	90	2.56	56							E>A
Toplam	720	2.51	.61							

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir *(F=4.11; p<.05)*. Öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri (X=2.39); 6-10 yıl (X=2.59), 11-15 yıl (X=2.59), 16-20 yıl (X=2.60) ve 21 yıl ve üstü (X=2.56) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra artış göstermektedir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Samimi Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *ÖİÖ samimi öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	2.44	.61	G. Arası	7,399	4	1,850			A>D
B-6-10 yıl	198	2.56	.59	G. İçi	245,951	715	,344			A>E
C-11-15 yıl	83	2.53	.54	Toplam	253,350	719				B>A
D-16-20 yıl	68	2.26	.53					5.377	.000	B>D
E-21 yıl ve üstü	90	2.29	55							B>E
Toplam	720	2.45	.59							C>D
										C>E

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=5.37; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.44) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarına göre (X=2.56) anlamlı düzeyde düşük; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarına göre (X=2.26) ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarına göre (X=2.29) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen davranışı düzeylerinin (X=2.56) 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere (X=2.26) ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre (X=2.29) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanları ise 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin davranış düzeyleri mesleki kıdeme

göre ilk 5 yıldan sonra yükseliş göstermekte, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ise ilk 5 yıldaki öğretmenlerin sahip olduğu samimi öğretmen davranışı puanının da altına düşmektedir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- İşbirlikçi Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *ÖİÖ işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	2.85	.49	G. Arası	,612	4	,153	.748	.559	---
B-6-10 yıl	198	2.85	.43	G. İçi	146,257	715	,205			
C-11-15 yıl	83	2.88	.41	Toplam	146,870	719				
D-16-20 yıl	68	2.76	.39							
E-21 yıl ve üstü	90	2.82	42							
Toplam	720	2.84	.45							

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir *(F=0.74; p>.05)*. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Umursamaz Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *ÖİÖ umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	281	1.98	.64	G. Arası	2,880	4	,720	2.048	.086	---
B-6-10 yıl	198	2.05	.53	G. İçi	251,424	715	,352			
C-11-15 yıl	83	2.17	.57	Toplam	254,305	719				
D-16-20 yıl	68	2.07	.56							
E-21 yıl ve üstü	90	2.08	.58							
Toplam	720	2.04	.59							

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir *(F=2.04; p>.05)*. Buna göre öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 3. *MYDEÖ puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	175	4.05	.42	G. Arası	,554	2	,277	1.547	.213	---
B-Ortaokul	269	4.08	.43	G. İçi	128,365	717	,179			
C-Lise	276	4.01	.40	Toplam	128,919	719				
Toplam	720	4.05	.42							

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir *(F=1.54; p>.05)*. Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerine göre okul kademesinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Destekleyici Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *ÖİÖ destekleyici müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	175	2.62	.70	G. Arası	7,464	2	3,732	7.448	.001	B>A B>C
B-Ortaokul	269	2.78	.73	G. İçi	359,26	717	,501			
C-Lise	276	2.55	.68	Toplam	366,72	719				
Toplam	720	2.65	.71							

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=7.44; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.78), ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.62) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.55) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Emredici Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *ÖİÖ emredici müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İlkokul	175	2.33	.59	G. Arası	,609	2	,304	.774	.462	---
B-Ortaokul	269	2.40	.65	G. İçi	282,094	717	,393			
C-Lise	276	2.34	.62	Toplam	282,703	719				
Toplam	720	2.36	.62							

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=0.77; p>.05). Buna göre okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarına göre okul kademesinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Kısıtlayıcı Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *ÖİÖ kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	175	2.57	.60	G. Arası	7,998	2	3,999	10.743	.000	A>B; C>B
B-Ortaokul	269	2.37	.63	G. İçi	266,899	717	,372			
C-Lise	276	2.61	.59	Toplam	274,897	719				
Toplam	720	2.51	.61							

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=10.74; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.37), ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.57) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.61) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Samimi Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *ÖİÖ samimi öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	175	2.54	.63	G. Arası	4,797	2	2,398	6.919	.001	A>C; B>C
B-Ortaokul	269	2.49	.57	G. İçi	248,553	717	,347			
C-Lise	276	2.35	.56	Toplam	253,350	719				
Toplam	720	2.45	.59							

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=6.91; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.35) ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.54) ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.49) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, lise öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir.

Okul İklimi- İşbirlikçi Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *OÖİÖ işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	175	2.92	.45	G. Arası	1,417	2	,708	3.492	.031	A>B A>C
B-Ortaokul	269	2.81	.48	G. İçi	145,453	717	,203			
C-Lise	276	2.82	.40	Toplam	146,870	719				
Toplam	720	2.84	.45							

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=3.49; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.92) ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.81) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.82) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, ilkokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Umursamaz Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *ÖİÖ umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre ANOVA sonuçları*

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İlkokul	175	1.98	.56	G. Arası	4,998	2	2,499	7.187	.001	C>A C>B
B-Ortaokul	269	1.97	.60	G. İçi	249,307	717	,348			
C-Lise	276	2.15	.59	Toplam	254,305	719				
Toplam	720	2.04	.59							

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=7.18; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının

hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.15) ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=1.98) ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=1.97) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, lise öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ortalama puanları ile okul iklimi alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *MYDEÖ ortalama puanları ile ÖİÖ alt boyutları puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7
1-Yaratıcı Düşünme Eğil.	1						
2-Destekleyici Müdür	.165**	1					
3-Emredici Müdür	.091*	.116*	1				
4-Kısıtlayıcı Müdür	.015	-.209**	.161**	1			
5-Samimi Öğretmen	.161**	.272**	.129**	.082*	1		
6-İşbirlikçi Öğretmen	.248**	.444**	.188**	-.042	.561**	1	
7-Umursamaz Öğretmen	.003	-.272**	.143**	.477**	.007	-.208**	1

N=720, ***p**<.05, ****p**<.01, *****p**<.001

Tablo 20'de verilen korelasyon analizine göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile; okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde (r=.16; p<.01), okul iklimi emredici müdür alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde (r=.09; p<.05), okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde (r=.16; p<.01), okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde (r=.24; p<.01) anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile; okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu ve okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu arasında ilişki görülmemiştir.

Okul iklimi alt boyutlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. *ÖİÖ alt boyutlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi*

B.sız Değişken	B.lı Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	R	R^2	F	p
Sabit		3.79	.06		63.18	.000	.165	.027	20.01	.000
DMD	YDE	.098	.02	.165	4.47	.000				
Sabit		3.76	.06		56.84	.000	.161	.026	19.15	.000
SÖD	YDE	.11	.02	.161	4.37	.000				
Sabit		3.39	.09		34.71	.000	.248	.061	46.89	.000
İÖD	YDE	.23	.03	248	6.84	.000				

DMD: Destekleyici Müdür Davranışı; **SÖD:** Samimi Öğretmen Davranışı; **İÖD:** İşbirlikçi Öğretmen Davranışı. **YDE:** Yaratıcı Düşünme Eğilimi.

Tablo 21 incelendiğinde, okul iklimi destekleyici müdür davranışının (R=.165, R^2=.027, F=20.01, p<.001), okul iklimi samimi öğretmen davranışının (R=.161, R^2=.026, F=19.15, p<.001) ve okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışının (R=.248, R^2=.061, F=46.89, p<.001) öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul iklimindeki destekleyici müdür davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi samimi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi işbirlikçi öğretmen

davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır (β=.248; r=.248; r^2=.061; *F*=46,89; p<.001).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada öncelikle öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim türü ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek sayılabilecek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Ballı ve Özgenel (2021) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Okulların yaratıcılığı, öğretmenlerin kişisel ve ekip yaratıcılıklarının toplamından ibarettir. Bu bağlamda okullar öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yaratıcı bir özellik taşırlar (İraz, 2010). Memduhoğlu, Uçar ve Uçar'a (2017) göre yaratıcılık, kendini göstermek için uygun koşullar ile karşılaşması gereken, kişide bulunan potansiyel bir güçtür. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu potansiyel güce sahip olduğunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hangi düzeyde olduğunun incelendiği analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından sırasıyla işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul iklimi boyutlarından sırayla destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve emredici müdür davranışına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek düzeyde sahip olunan öğretmen davranışının işbirlikçi öğretmen, en yüksek düzeyde sahip olunan müdür davranışının ise destekleyici müdür davranışı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin oldukça olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; "öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik" alanlarında eğilimlerinin daha yüksek olduğu, bu alanlarda kadın öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Öztekin'e (2013) göre cinsiyet ve yaratıcı düşünme puanları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarda, örneklem ve araştırma modeline göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülebilir. Örneğin Adıgüzel (2016) ve Ballı ve Özgenel (2021) tarafından yapılan farklı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre yaratıcı düşünme eğilimleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Gök ve Erdoğan'ın (2011) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öztunç'un (1999) çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek lisans veya lisans mezunu olma durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Alınyazında benzer araştırmalar incelendiğinde, Şahin (2016) tarafından yapılan araştırma dikkat çekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcı kişiliklerinin demografik değişkenlerden sadece eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin yaratıcı kişi puanlarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgularına

ulaşılmıştır. Buna karşın, Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitim düzeyi değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ballı ve Özgenel'in (2021) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İlgili araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyinin, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyine göre ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışma yılına göre ilk 5 yıldan sonra 6-10 yıl arasında öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğiliminin düzeyi azalmaktadır. 11-15 yıl aralığında 6-10 yıl ile aynı düzeyde iken, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyinin 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha da düştüğü, hatta mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, kıdemi 5 yılın altında olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında mesleki deneyimin yaratıcı düşünme eğilimine doğrudan olumlu katkı yapan bir unsur olmadığı söylenebilir. Sonuçlar bize çevre faktörünün de etkisiyle sahip olunan eğilimin zamanla yitirilebileceğini düşündürmektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin yaratıcılık düzeyleri mesleki kıdeme göre değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ballı ve Özgenel (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Ballı ve Özgenel (2021) tarafından yapılan ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul kademesine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışması ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine göre okul kademesinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Okul iklimi alt boyutlarına bakıldığında, öğretmenlerin müdür davranışlarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin "kısıtlayıcı müdür" davranışına yönelik algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin ise "emredici müdür" davranışına yönelik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerini kadın öğretmenlere göre daha kısıtlayıcı buldukları söylenebilir. Kadın öğretmenler ise okul müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha emredici bulmuşlardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin "samimi öğretmen" davranışlarının düzeyi erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin ise "umursamaz öğretmen" davranışlarının düzeyi kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. "İşbirlikçi öğretmen" davranışı bağlamında ise cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha samimi davranışlar gösterdiği, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre daha umursamaz davranışlar gösterdiği söylenebilir. Alanyazındaki benzer araştırmalardan Sönmez'in (2016) çalışılmasına bakıldığında, elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarından "sınırlayıcılık" ve "samimiyet"

boyutuna yönelik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin okul ikliminin "sınırlayıcılık" boyutundaki algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin ise okul ikliminin "samimiyet" boyutundaki algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyet faktörünün "çözülme", "yönlendiricilik" ve "destekleyicilik" alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmenler kadın yöneticileri daha "yönlendirici" ve "samimi", erkek yöneticileri daha "sınırlayıcı" olarak algılamışlarıdır. Sınırlı sayıdaki bazı araştırmalarda ise öğretmen veya okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dilbaz Sayın (2017) ve Getmez (2018) tarafından yapılan çalışmalar, okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği araştırmalara örnek verilebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen diğer bulgulara göre, okul iklimi boyutlarının algılanma düzeyinde eğitim düzeyi değişkenine göre "emredici müdür" alt boyutu haricinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul iklimi "emredici müdür" alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeyleri yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenler okullarındaki müdürleri yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha "emredici" bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha destekleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, yüksek lisans yapan öğretmenlerin okuldaki çalışma ortamından üniversite ortamına giderek öğrenci statüsünde olduklarında okullarındaki müdürleri daha anlayışla karşılamaları, onları lisans mezunu öğretmenlere göre daha az emredici algılamaları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre okul ikliminin destekleyici müdür, kısıtlayıcı müdür, samimi öğretmen, işbirlikçi öğretmen ve umursamaz öğretmen alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin "emredici müdür" haricindeki alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeninin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Bu durum alanyazında yapılan diğer çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Selçuk (2016), Dilbaz Sayın (2017) ve Getmez (2018) tarafından yapılan faklı çalışmalarda eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Çalışmada elde edilen bulgularda, mesleki kıdem değişkenine göre okul ikliminin "destekleyici müdür", "işbirlikçi öğretmen" ve "umursamaz öğretmen" alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, okul ikliminin "emredici müdür", "kısıtlayıcı müdür" ve "samimi öğretmen" boyutları olmak üzere üç alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle 11 yıldan daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerin müdürlerini "emredici" olarak algılama düzeyleri kıdemi 5 yıldan az olanlara göre daha düşüktür. Bu durum, üniversite gibi özgürlükçü bir ortamdan okulun çalışma ortamına gelip mesleğe alışmaya başlayan öğretmenlerin müdürlerini emredici olarak algılamaları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin; 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra artış göstermektedir.

Ayrıca, 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarının, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde düşük; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre ve 21

yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen davranışına yönelik algılarının, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna yönelik algıları ise 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra yükseliş göstermekte, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ise ilk 5 yıldaki öğretmenlerin sahip olduğu samimi öğretmen davranışı algı düzeyinin de altına düşmektedir.

Alanyazında okul iklimi ile ilgili mesleki kıdem bağlamında yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülebilir. Yahşi'nin (2014) çalışmasında, 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan çalışanların, okul ikliminin "ilişki", "iş doyumu" ve "iletişim" alt boyutlarında diğer kıdemdeki çalışanlara göre daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarına bakıldığında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre çalışma yılı arttıkça okul iklimini olumlu algılama düzeyi de artmaktadır. Buna karşılık 5 yıl altında görev yılına sahip öğretmenlerin kurumlarını daha sınırlayıcı buldukları da göze çarpmaktadır. Öte yandan, Amerika'da yapılan, Kelton'a (2010) ait araştırma sonucunda mesleki kıdem bağlamında öğretmenlerin okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte, Selçuk'un (2016) çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları çalışma süresine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında okul iklimi ile ilgili mesleki kıdem bağlamında yapılan çalışmalarda farklı bulguların elde edilmesi, okul iklimi kavramının çok boyutlu bir kavram olmasını ve kullanılan ölçeklerin farklı olması nedeniyle okul ikliminin farklı bir boyutunu ölçme olasılığını düşündürmektedir. Bu anlamda okul iklimi çalışmalarında mesleki kıdem değişkeninin daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algıları çalıştıkları okul kademesi bağlamında incelendiğinde analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sadece okul iklimi emredici müdür alt boyutunda okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarının ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarına göre ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algıları ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür. Yapılan analiz bulgularında öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algıları arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algılarının ilkokul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algılarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir. Diğer taraftan, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen algıları arasında da okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen algılarının, ilkokul öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen algıları lise öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları arasında da okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algılarının ortaokul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları ilkokul öğretmenlerinin

algılarına göre daha düşüktür. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen algıları arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Lise öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algılarının ilkokul öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algıları lise öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür.

Alanyazında yapılan benzer araştırmalardan Selçuk'un (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel okul iklimine yönelik, eğitim öğretim alt boyutuna ve iş birliği alt boyutuna yönelik algıları okul türü değişkeni bağlamında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırmadaki bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutuna yönelik algıları, ortaokul öğretmenlerinin ise iş birliği boyutuna yönelik algıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dilbaz Sayın (2017) tarafından öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde ise okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu araştırma bulguları bizim çalışmamızdaki sonuçları destekler niteliktedir. Dilbaz Sayın'a (2017) göre her okul kademesinin gereksinimlerinde ve çalışma şartlarında farklılıklar oluşması, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının da farklılık göstermesine neden olabilir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi destekleyici müdür algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi emredici müdür algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi samimi öğretmen algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile, okul iklimi kısıtlayıcı müdür ve okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olan şu sonuçlar göze çarpmaktadır: Ahmadi ve Emamipour (2013) tarafından İran'da yapılan araştırmada yönetici ve astlarının davranışları ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacılar iklim ve yaratıcılığın bileşenleri arasındaki ilişkileri incelediğinde, "iş birliği" ile "meslektaşlığa dayalı çalışan davranışı" arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Prapha (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık örgüt ikliminin sekiz boyutundan altısı ile ilişkilidir (Çözülme, Ruh, Samimiyet, Kontroller, Ürün Vurgusu, İnsani Tepki). Örgüt ikliminin iki boyutunun (Uzaklaşma ve Psiko-Fiziksel Engel) yaratıcılık ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamıştır.

Okul iklimi alt boyutlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonucunda, okul iklimi destekleyici müdür davranışının, okul iklimi samimi öğretmen davranışının ve okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul iklimi destekleyici müdür davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi samimi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Okul ikliminin alt boyutlarından emredici müdür, kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen davranışları öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin öncelikle yaratıcı düşünme beceri ve eğilimlerinin farkında olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı bir fikir oluşturmak için disiplinli çalışan, iş birliğine yatkın, çevresinde olup bitenleri merak eden, sorgulayan ve hata yapmaktan korkmayan bireyler olması beklenmektedir. Diğer taraftan yöneticilerin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini desteklemesi ve bu eğilimleri örgüt

yararına dönüştürülecek şekilde planlaması gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliğinin test edilebilmesi için daha büyük ve farklı örneklem gruplarıyla yeni araştırmalar yapılabilir. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi algılarının düzeyi arasında pozitif yönde, düşük de olsa bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim kurumları hem öğrenci hem de öğretmen bağlamında başarı kazanmak ve başarılarını geleceğe taşımak için yaratıcılığa gereken önemi göstermelidir. Okullar yaratıcılığı destekleyen ve özendiren bir yapıya sahip olmalı, takım çalışması ve iş birliğine önem vermeli, öğretmenlere hata yapmaktan korkmama ve yeni yöntemler deneme özgürlüğünü hissettirmelidir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ahmadi, A. A. & Emamipour, Z. (2013). A Study on relationship between organizational climate and creativity. *Management Science Letters, 3,* 2709-2716.

Akdoğan, A. ve Kale, E. (2011). Konaklama işletmelerinde örgüt içi faktörlerin yenilik ve yaratıcılık performansına etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 1*(1), 165-186.

Altın, B. (2010). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. ve Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal 39*(5), 1169-1184.

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, *40*(1), 39-58.

Arslan, F., & Toprakçı, E. (2021). 1- Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 1–21. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/article1

Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğan, İ. (2019*) Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Ballı, A. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(112), 36-50.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chan, S. & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity, 12, 69-77.*

Çağlar, D. (2004). Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içide (s. 301-310.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6* (2), 23-39.

Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt iklimi duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 20*(2), 295-309.

Çekmecelioğlu H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Yönetim Dergisi, 57,* 13-25.

Çiftçi, A. M. (2014). *İş ortamının yaratıcılık performansına etkisi: Mutfak çalışanları üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

De Carvalho, A. T. (2014). Assessing the climate for creativity in mathematic's lessons. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 1*, 427-434.

Deer, C. E. (2016). Measuring organizational climate in secondary schools. *The Australian Journal of Education, 24,* 1.

Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dönük, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ekvall, G. (1999). Creative Climate. Runco, M.A. & Steven R.P. (Editors in Chief). *Encyclopedia of creativity* (pp. 403-412). San Diego: Academic Press.

Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2006). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *HAYEF Journal of Education, 4*(1).

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(17), 95-106.

Eren, E. ve Gündüz, H. (2002). İş çevresinin yaratıcılık üzerindeki etkileri ve bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 5,* 65-84.

Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 29-51.

Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 587-605.

Gül, A. ve Özen, Y. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 394-422.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *1*(2), 149-168.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration – Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

İraz, R. (2010). *Yaratıcılık ve girişimcilik bağlamında girişimcilik ve kobiler.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Karakoç, R. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kelton, K. E. (2010). *A study of the comparison between teacher perceptions of school climate and the existence of professional learning community dimensions* (Doctorate Thesis). University of Central Florida College of Education Department of Educational Research Technology and Leadership, Orlando.

Köksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Luecke, R. (2011). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık* (T. Parlak, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Memduhoğlu, U., Uçar, R. ve Uçar, H. U. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık, yaratıcı okul, yaratıcı öğretmen.* Ankara: Pegem Akademi.

Okakın, N. ve Ayvacıoğlu, M. (2014). Kurumlarda yaratıcılık üzerine bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 11*(41), 283-300.

Özgenel, M. (2020a). Örgüt ve okul ikliminin tanımı ve önemi. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (1-17). Ankara: Nobel.

Özgenel, M. (2020b). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 38-50.

Özgenel, M. ve Akbez, N. (2019). Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stilinin psikolojik iklime etkisi. *10. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (ICONTE),* 26-27 April 2019, Antalya.

Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46,* 113-132.

Özgenel, M. ve Çetiner, R. (2019). Okul ikliminin öğrencilerin mutluluğuna etkisi. *V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi.* 27-29 Haziran 2019/İstanbul.

Özgenel, M. ve Yayık, D. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *6th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences.* June 13-15, 2019, Ankara, Turkey.

Özgenel, M., Çaliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research, 78*, 87-116, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.5

Öztekin, E. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Öztürk, M. (2014) *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Perkins, D. N. & Tishman S. (1998). *Dispositional Aspects of Intelligence.* Draft.

Pıçakçı, K. (2013). *Örgüt ikliminin bireylerin yaratıcılık performansı üzerindeki etkileri: moda sektöründe bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Prapha, G. (2016). Creativity in the contex of organizational climate*. Bhartiyam International Journal of Educatıon & Research, 6*(1), 2277-1255.

Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the scale. *Thinking Skills and Creativity*, *27,* 45-54.

Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory, 49*(2), 207-221.

Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul, düşünen sınıflar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan araştırmaya okul iklimi.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tishman, S. & Jay, E. & Perkins, D. N. (1992). *Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation.* Cambridge: Theory Into Practice Press.

Toprakçı, E. (2001) *Yaratıcı Okul.* Sivas: Zara Ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü. 16-12-2001. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/yaratici-okul.pdf

Toprakçı, E. (2003) Cumhuriyet Üniversitesi'nin örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 75-92. Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/02/cumhuriyet-universitesi-orgutsel-iklimi.pdf Diğer Erişim: http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/?page_id=17

Torrance, E. P. (1996). Education and creativity. In A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity question (8th printing)* (pp. 217-226). Durham: Duke University Press.

Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık.* Ankara: Pegem Akademi.

Yahşi, Ü. (2014). *Gençlik ve spor bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 95-105.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-11.

Zehir, F. ve Özgenel, M. (2019). Öğrencilerin algıladığı okul ikliminin öğrencilerin okul motivasyonlarına etkisi. *V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi.* 27-29 Haziran 2019/İstanbul.

The Relationship between Teacher's Creative Thinking Dispositions and School Climate

Mehmet Türkdoğan
Private Şefkat Schools-Turkey
turkdogan.mehmet@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Özgenel
İstanbul Sabahattin Zaim University-Turkey
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' creative thinking dispositions and school climate. In addition, whether teachers' creative thinking dispositions and perceptions of school climate differ according to gender, professional seniority, type of education and school level were discussed. In the study, relational survey model was preferred among quantitative research methods. The population of the study consists of 3350 public teachers working in public schools of different types and levels in Gaziosmanpaşa district of Istanbul province in the 2018-2019 academic year. The sample of the study, on the other hand, consisted of 720 teachers determined by the cluster sampling method. "Marmara Creative Thinking Disposition Scale" (MYDEÖ) and "School Organizational Climate Scale" (SOCS) were used to collect the data. Independent groups t-test, one-way analysis of variance (Anova), correlation and simple regression analysis were used to analyze the data. As a result of the analysis, the creative thinking dispositions of the teachers were found at a high level. Significant differences were found between the groups in the levels of teachers' creative thinking dispositions according to gender and professional seniority variables, and no significant difference was found between the groups according to the variables of education level and school level. Significant differences were found between the groups in terms of teachers' perceptions of school climate according to the variables of gender, seniority, and school level. According to the educational level variable, a significant difference was found only in one sub-dimension of the school climate. However, a significant relationship was found between teachers' creative thinking dispositions and school climate. In addition, it was found that school climate predicts teachers' creative thinking dispositions significantly.

Keywords: *School Climate, Creativity, Creative Thinking Dispositions*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021
pp. 190-213

DOI: 10.19160/ijer.815200

Received: 22.10.2020
Revision: 21.12.2020
Accepted: 14.03.2021

Suggested Citation:

Türkdoğan, M. & Özgenel, M. (2021). The Relationship between Teachers Creative Thinking Dispositions and School Climate, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 190-213, DOI: 10.19160/ijer.815200

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Global economy causes fundamental and essential changes to organisations all over the world. These changes obliges all organizations to completely re-evaluate their sources and pay more attention to gain better strategies to reach higher levels of success. As a result of increasing accomplishment demands, creativity emerges as one of key sources of competitive advantage for the educational institutions trying to reach more modern standarts. School climate plays a vital role in revealing the creative potential of the teachers and using this potential in benefit of the organizations. Based on the data gathered from educational institutions, in which the individual creativity has a crucial importance, this study investigates the relationship between teacher's creative thinking dispositions and organizational climate of schools.*

Creativity is seen as an efficient and substantial factor in school to further develop the creativity especially in the school's management as well as in the teaching methods. Creativity is the process of sensing gaps or disturbing, missing elements; forming ideas or hypotheses concerning them, testing these hypotheses; and communicating the results, possibly modifying and retesting the hypotheses (Torrance, 1996). Creativity process requires not only skills and abilities but also thinking dispositions. Thinking dispositions are ongoing tendencies that guide intellectual behavior (Tishman & Jay & Perkins, 1992).

The internal characteristics that distinguish an organization from another organization and affect its behavior are called organizational climate. Hoy and Miskel (2012) suggested that the organizational climate of schools defines the overall characteristics of the schools, as perceived by school members, including administration personnel, teachers, and students.

These research results underline the fact that individual qualities cannot evolve without a supportive management and environment, collaborative work and school climate factors may mobilize and even develop teacher's creative thinking dispositions.

Method: *In the study, a relational survey model was preferred from among quantitative research methods. The researcher's universe constitutes a total of 3350 permanent teachers who work in all types and levels of official schools in Gaziosmanpaşa district of Istanbul province in 2018-2019 school year. The sample of our study consist of 720 teachers. "Marmara Creative Thinking Dispositions Scale'' (MCTDS) developed by Özgenel and Çetin (2016) and "The Organizational Climate Description for Elementary Schools" (OCDQ-RE) (Hoy & Tarter, 1997) adapted by Yılmaz and Altınkurt (2013) were used to collect the data. In the analysis of the data, an independent t-test, one way variance analysis (Anova) and simple regression analyses were used.*

Findings: *As a result of the analysis, there was significant difference between the groups according to gender and seniority level, but there was not significant difference between the groups according to education level and school type in teacher's creative thinking dispositions level. Also, there was significant difference between the groups according to gender, seniority level and school type in teacher's school climate perceptions. But, according to education level, there was significant difference between the groups in only one sub dimension of teacher's school climate perceptions. In addition to this, a significant relationship was found between teacher's creative thinking dispositions and organizational climate of schools. It has also been found that organizational climate of schools influence teacher's creative thinking dispositions.*

Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi

Doç.Dr. Yılmaz Tonbul
Ege Üniversitesi-Türkiye
yilmaztonbul@gmail.com

Yaşar Evren Çalışkan (Y.L.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
yevreny3534@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin alanyazın ve yasal belge temelli olarak analiz edilerek uyumsuzlukların saptanması ve önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma dokümanını ''Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'' oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmış, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Denetim rehberi dört bölümden oluşmaktadır. Rehberin her bölümündeki alt başlıklardaki ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; denetim rehberinin yasal belgelerle çok sayıda tutarsızlığı saptanmıştır. Denetim rehberinin alanyazınla genel olarak tutarlılığa sahip olduğu ve denetim bilimine ilişkin üretilen bilgiler rehberde yer almakla birlikte, alanyazına içerik eksikliği, aykırı/uyumsuz durum ve kavram tutarsızlığı kodlarında tutarsızlıklar saptanmıştır. Yasal belgelerle en fazla tutarsızlık, yasal dayanak belirsizliği, yasal boşluk ve yasal belgelere göre güncel olmama kodlarında bulunmuştur. Bulgular, ilişkili kuramlarla ve literatür bulguları ile desteklenerek tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Keywords: *Eğitim denetimi, Denetim rehberi, Özel eğitim, Müfettişler*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss.214-232

DOI: 10.19160/ijer.806889

.Gönderim: 10.07.2020.
Revizyon: 12.12.2020
Kabul: 31.01.2021

Önerilen Atıf

Tonbul, Y. &. Çalışkan, Y. E. (2020). Özel eğitim kurumlari denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazin temelinde tutarliliğinin incelenmesi , *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 214-232, DOI: 10.19160/ijer.806889

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Kurumların varlık nedenlerini gerçekleştirebilmeleri ve beklentileri karşılayabilmelerinde, insan ilişkilerinde ve çevrenin sürece dâhil edilmesi gerekliliği konularında birçok değişim yaşanmasına karşın, yasal ve yapısal düzenlemelerin önemi noktasında klasik yönetim akımından günümüze kadar çok şeyin değiştiği söylenemez. Bolman ve Deal (2013), kurumsal işleyişte yapısal düzenlemelerin, insan kaynağının verimli kullanılmasında önemli bir yer tuttuğunu, Weber (1978) Bürokrasi Kuramında, yasal metinlerle güvenceye alınmış düzenlemelerin, kurumsal işleyişi herkes için anlaşılır ve görünür kılmada belirleyici olduğunu belirtmektedir. Söz konusu işlemlerin amacına uygun yapılıp yapılmadığını veya aksayan yönleri belirleme işlemi, gerçekleştirilecek denetimlerle saptanmaktadır. Aydın'a (1993) göre denetim, kurumların işleyişinin belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Devleti oluşturan tüm sistemler için önemli olan bir alt sistem de, denetim sistemidir. Söz konusu kurumların belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için yaptıkları faaliyetlerin denetimi, hem kurumun kendisi hem de devlet ve toplum açısından şarttır (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bagcivan ve Bayraktutan, 2010). Bu düşünceden hareketle, kişi ve kurumların hedeflerini denetleme mekanizması olmadan gerçekleştirmesi mümkün değildir. Eğitim kurumları da diğer kurumlar gibi denetlenmelidir.

Eğitim denetimi, mevcut durumu saptama, yapılan uygulamalardan dönüt alma, mevcut durumu ortaya koyabilme ve şartların kurumun gelişimi için uygun hale getirilmesi açısından önem arz etmektedir (Özmen ve Yasan, 2007). Denetim literatürü içerisinde yer alan eğitim denetiminin tanımlarındaki ortak noktaların, eğitim amaçlı eylemlerin, belirlenen yasal metinlere, planlara ve insan kaynağına uygunluğunun tespiti üzerinde birleştiği görülmektedir. Taymaz (1997) eğitim denetimini, kurumun çalışmalarını inceleyip öneri sunmak, personelin gelişimine rehberlik yoluyla katkı sağlamak ve mevzuata aykırılıkları belirleyip, üst makama raporlamak için müfettişler tarafından yapılan denetleme işi olarak tanımlamıştır. Denetim de dâhil olmak üzere Türk Eğitim Sistemi'nin işleyişiyle ilgili her türlü karar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu kararları Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve kalkınma plan ve programları ile 652 numaralı KHK doğrultusunda almaktadır. Eğitimin denetlenmesi ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı teşkilatlardan biri olan Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın her tür kurum ve kuruluş için hazırladığı Rehberlik ve Denetim Rehberleri aracılığıyla yapılır.''Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi''de bu metinlerden biridir ve özel eğitim, zihinsel, bedensel engelli bireylerden, üstün yetenekli bireylere kadar, toplumun oldukça geniş ve hassas bir kesimini ilgilendirmesi rehberin önemini ortaya koymaktadır. Konunun birey, toplum boyutu kadar ekonomik boyutu dikkate alındığında kapsamı daha iyi anlaşılacaktır. Özel eğitim tarihi günümüzdeki kadar kurumsallaşmasa da, tarihsel kökenlerinin eski olduğu görülmektedir. Aşağıda, özel eğitim kavramının tarihsel gelişiminden söz edilerek, ülkemizdeki uygulamalara kısaca değinilecektir.

Tarihte engellilere ilişkin ilk kavramlara Mezopotamya Uygarlıklarından itibaren rastlanıldığı görülmektedir. Örneğin; kör, topal, sakat kavramlarına ilk kez Babil Uygarlığına ait Hamurabi Kanunlarında rastlanmıştır (Albayrak, 2014). İlk çağlarda, dini etkilerden dolayı engelliler sosyal hayatta yer almamıştır. M. S. 4. yüzyılda, günümüzde Kayseri ili olarak bilinen bölgede görme engelliler için Aziz Basilin Bakımevi kurulmuştur. Bu kurum engelli bireylere özel açılan ilk yer olma özelliğini taşımaktadır. Burayı takiben Suriye ve bazı Avrupa ülkelerinde de benzer uygulamalar hayata geçmiştir. 18. yüzyıla kadar engelli bireylerin ihtiyaçları hayırseverler tarafından karşılanmıştır. 18. yüzyılla beraber engellilerin ihtiyaçları yasalarla düzenlenmeye başlanmıştır. Bu düzenlemelerle işitme, görme ve zihinsel engelliler için ayrı okullar kurulmaya başlanmıştır. İşitme engelliler okulu 1748 yılında, görme engelliler okulu ise 1782 yılında ilk kez Fransa'da açılmıştır. Zihinsel engellilerin eğitimi için ise 1802 yılında Fransa ve İngiltere'de okullar açılmıştır. Bu tarihlere yakın zamanlarda Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da benzer uygulamalar hayata geçmiştir (Winzer, 1993). ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Özürlü Bireyler Yasası ile 0-21 yaş arasındaki

tüm engelli bireylerin eğitimleri ücretsiz hale gelmiştir. İngiltere'de ise, özel eğitim kapsamına giren çocukların büyük bölümünün normal sınıflarda eğitim görmesi öngörülmüştür (Kara, 2017). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ise özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim hizmetleri, ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi ülkelerdeki özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğu, kaynaştırma imkânlarından yararlanmaktadır. Bu ülkelerde kaynaştırma eğitimi yasalarla güvence alına alınmıştır. Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler, gereksinimlerine uygun özel eğitim okullarındaki eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır.

Ülkemizde açılan ilk özel eğitim okulu, 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde açılan işitme ve görme engelliler okuludur. Daha sonra ise 1921 yılında Özel İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 1951 yılında özel eğitim hizmetlerini, ilköğretim düzeyinde başlatmış ve İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde örgütlemiştir. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, sonradan Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi, 1992 yılında 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü olmuştur (MEB, 2010). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin kurumsal yapıda eğitim alma çalışmaları, 2000'li yıllara doğru artmıştır. 2005 yılında ise ''Özürlüler Kanunu'' olarak bilinen yasal düzenleme yapılmıştır (Şişman, 2011). Ülkemizde 2019 verilerine göre Ulusal Engelli Veri Sistemine kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı 2.521.933'tür. Bu sayının engel gruplarına dağılımına baktığımızda; görme engelliler 280.087, işitme engelliler 229.668, dil ve konuşma 42.317, ortopedik 386.628, Zihinsel 495.406, ruhsal ve duygusal 214.148, süreğen hastalık 1.105.961, diğer engel grupları 69.103 olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2020). Bu sayılar içinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel eğitim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı 53.814; özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrenci sayısı 49.304; kaynaştırma eğitiminde eğitim gören öğrenci sayısı ise 295.697'dir (MEB, 2019). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için (MEB, 2010) özel eğitim, eğitim ortamları açısından: özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma eğitim uygulamaları; destek eğitim açısından ise destek odaları, bilim ve sanat merkezleri, rehabilitasyon merkezleri şeklinde gruplandırılmıştır. Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır. Tanılama için bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir (Resmi Gazete, 1997). Bu bağlamda baktığımızda özel eğitimin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm birimlerde olduğu gibi özel eğitim okulları da bu ihtiyaçların karşılanması ve eğitimin kalitesinin arttırılması için denetlenmektedir. Yönetmelikte, ''özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin denetimi, özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce yapılır'' ifadesi ile bu kurumların denetiminin, ayrı bir uzmanlık gerektirdiği vurgulanmıştır. Bundan dolayı da bu kurumlara özgü bir denetim rehberi hazırlanmıştır.

Özel Eğitim Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel, özel eğitim kurumlarının denetiminde uygulanacak esasları belirlemektir. İlgili rehber Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel, özel eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Anayasa'nın 42. maddesinde yer alan "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır"; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde de "Eğitim-öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur" hükümleri yer almaktadır. Bu anlayışla, 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 yürütür. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin verdiği görev ile Özel

Eğitim Rehberlik ve Denetim Rehberi, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmıştır (Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2020).

Araştırma konusu üzerine alanyazın incelendiğinde, alanyazın taraması sınırlılıkları kapsamında doğrudan Özel Eğitim Rehberlik ve Denetim Rehberlerini içeren bir çalışmaya rastlanılmadığı gibi özel eğitim alanının denetimi üzerine de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özel eğitim alanındaki araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi (Gözün ve Yıkmış, 2004), özel eğitim kurumlarının tanıtılması (Ada ve Baysal, 2009) veya karşılaşılan sorunların (Korucu, 2005) belirlenmesi üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir. Özel eğitim gereksinimi, sadece bir takım bilişsel, duyuşsal veya devinişsel engelleri olan bireylerle sınırlı olmayıp, her bireyin her an bir engelli olma potansiyeli taşıdığı dikkate alındığında, aslında toplumun tümünü de ilgilendiren bir ihtiyaçtır. Ülkemizde sayıları milyonlarla anılan özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, günlük hayata ve iş yaşamına katılmaları tüm toplumun sorumluluğudur. Özel eğitim kurumları, çok özel kurumlardır. Bu kurumlardaki işleyişin çok iyi düzenlenmesi ve işleyişin de bu düzenlemelere göre denetlenmesinin bireysel, toplumsal ve ekonomik değerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Kurumların çevrelerindeki değişimleri hissetme ve gerekli yenileşmeleri yapmalarını içeren Dinamik Yetenekler Kuramı, Ekoloji Kuramı, Kontrol Kuramı (Tonbul, 2020) gibi kuramlar, çalışmanın kuramsal arka bahçesini oluşturmuştur. Bu kurumların denetimini düzenleyen rehberin, gerek yasal düzenlemelerle uyumu gerekse alanyazında bu alanla ilgili üretilmiş bilgilerle uyumunun ortaya konmasının başta uygulayıcılar olmak üzere, araştırmacılara da başka araştırmalar için ışık tutacağı umulmaktadır. Araştırmanın problemi (1) alanyazın ve (2) yasal belgeler ışığında Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin tutarlılığının incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırmada ''Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'' döküman olarak incelenmiş olup, analiz sürecinde nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar genel olarak (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014); çalışılacak olayların saptanması, katılımcıların belirlenmesi, hipotezlerin üretilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi aşamalarından oluşmaktadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, döküman analizi gibi yöntemlerle durumların bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Döküman incelemesi, araştırılması ise hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Döküman 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 oldukları söylenebilir. Rehberlik ve denetim rehberleri de MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın denetimde uygulama birliği ve standartlaştırmayı sağlamak amacıyla kullandığı kamu belgeleri olarak döküman incelemesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve döküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Çalışma Dökümanı:

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2016 yılında çeşitli kurumların teftişine yönelik olarak hazırlanan 16 adet rehberlik ve denetim rehberi yayınlamıştır. Bu rehberler maarif müfettişlerinin denetim sürecinde uygulayacakları esasları içermektedir. Çalışma dökümanı, yayımlanan rehberler arasında yer alan Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'dir. Rehbere MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinin (tkb.meb.gov.tr) 'Yayınlarımız' sayfasından 24.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.Alanyazınla tutarlılık/tutarsızlık alt amacı için taranan ulusal denetim kitapları, son on yıla ait alanyazında yapılmış olan lisansüstü tezlerle ve makaleler ile sınırlandırılmıştır.

Tezlere ilişkin tarama YÖK veri tabanı üzerinden gerçekleştirilirken, makaleler Google Scholar, Ege Üniversitesi erişime açık veri tabanı üzerinden yıl filtrelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alanyazın ile uyum alt amacı için ortaya çıkan veriler, burada adı geçen yayınlarla ve bu yayınların taranmasında kullanılan kodlarla sınırlıdır.

Araştırmacının Rolü:

Araştırmacılardan biri, lisansüstü düzeyde eğitim denetim dersi okutmakta ve denetim uygulamalarında maarif müfettişlerinin rolü, eğitim kurumlarında soruşturmalar ile ilgili konu alanlarında bilimsel yayınları olan bir akademisyendir. Diğer araştırmacı, eğitim denetim dersi almış, ders süresince maarif müfettişleri ve lisansüstü öğrencilerle denetim rehberlerini tartışma ortamında bulunmuştur. Her iki araştırmacı da Özel Eğitim Kurumları yöneticileri, maarif müfettişleri ve eğitim denetimi alanında yayınları olan öğretim üyeleriyle uzun süreli etkileşimde bulunmuş, konuyla ilgili literatürü oldukça ayrıntılı tarayarak entelektüel sermayelerini geliştirmişleridir. Araştırmacılar geniş bir mesleki ağa sahiptir. Bu anlamda sahip oldukları sosyal sermayelerinin çeşitlik göstermesi, farklı alan uzmanlarından işe dönük, işlevsel geribildirim almayı kolaylaştırmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Araştırma konusu hakkında elde edilen belgelerin veri sağlamak amacıyla analiz edilmesine döküman inceleme yöntemi, araştırma konusu hakkında elde edilen belgelerin veri sağlamak amacıyla belgeye ulaşma, orijinalliğinin kontrolü, belgenin anlaşılması, analiz ve verinin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalar doğrultusunda Özel Eğitim Rehberlik ve Denetim Rehberi içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik özellikleriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk V.d., 2014). 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 verilerin mutlaka nicelleştirilmesi gerekmeyebilir, ancak veriler yüzde dağılımı ya da sayısallaştırma yoluyla da verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda denetim rehberi incelenerek belgenin anlaşılması süreci gerçekleştirildikten sonra içerik analizi ile temalar oluşturulmuş ve tablolarda sayısallaştırmadan yararlanılmıştır. İlk tema olarak ''Denetim rehberinin yasal belgelerle uyumu''ele alınmıştır. Bu temada, rehberdeki açıklamalar ile belirtilen kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer belgelerin tutarlı olup olmadığı üzerinde durulmuştur. İlgili mevzuatı oluşturan belgeler, MEB'in internet sitesinden ulaşılarak ayrıntılı incelenmiştir. ''Denetim rehberinin alanyazın belgeleri ile uyumu''ikinci tema olarak belirlenmiş ve rehberin alanyazınla tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Veriyi kullanma aşamasında temaya yönelik alıntılar ve yorumlar eklenerek ayrıntılı raporlandırma yapılmıştır. Bu bağlamda rehber dört ana başlık temelinde incelenmiştir: (1) Amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar, (2) Rehberlik ve Denetim İlkeleri, (3) Rehberlik ve Denetim Esasları, (4) Rehberlik ve Denetim Raporlama Standartları. Bu başlıklar anahtar sözcükler olarak belirlenmiş yapılan tarama sonucunda tezler ve bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ile alanda yazılmış kitaplar dikkate alınarak rehber analiz edilmiştir. Bu başlıkların alt başlıklarında yer alan ifadeler anlamlı bütünler oluşturacak şekilde ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı alt probleminde denetimin tanımı, amacı (saptama, değerlendirme, geliştirme); işlevleri (bireysel, siyasal, ekonomik, toplumsal, felsefi), ilkeleri (amaçlılık, süreklilik, bütünlük, ivedilik etkileşim, bireysel farklara dikkat) ve denetim modelleri (bilimsel, sanatsal, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel, farklılaştırılmış vb.) gibi kavramların rehberde yer alması durumu veya ilintili açıklamaların yapılıp yapılmadığı açısından incelenmiştir. Özel eğitim kavramı ile ilgili ilkeler, kapsam, uygulamalar, gereksinimler vb. açıdan bir değerlendirme yapılmamıştır. Tablo 1'de örnek bir inceleme yer almaktadır**.**

Tablo 1. *Denetim rehberinin yasal belgelere ve alanyazına göre içerik analizi örneği*

Tema	Kategori	Kodlar	Temayla ilişkili ifadeler ve gönderme yapılan yasal belge/ ilgili madde
Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisi	**Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarlılığı**	**Yasal dayanağa uygunluk**	**Rehberde:** Ders dışı zamanların etkili ve verimli kullanılmasına yönelik ortamların hazırlanması durumu (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği Md. 14) **Yasal belgede: MADDE 14** – (1) *Kurumda görevli rehber öğretmen veya psikoloğun görevleri şunlardır:* *d) Engelli bireylerin ilgi alanları, yetenekleri, yeterlilikleri ve iletişim becerileri gibi özelliklerini tanımalarına, kendileri ve çevreleriyle ilgili farkındalık kazanmalarına, temel problem çözme stratejilerini geliştirmelerine, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına, daha verimli çalışma alışkanlıkları geliştirebilmelerine, ders dışı etkinliklere katılıma özendirilmelerine; kendileri, çevreleri ve eğitimle ilgili sorunlarını ve güçlüklerini çözebilmelerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini planlamak ve yürütmek.*
		Yasal dayanağa uygunluk kodu incelenen denetim rehberinde atıf yapılan yasal belgenin rehberle örtüşmesi durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan ve gönderme yapılan yasal belgeye ilişkin madde yer almaktadır. Gönderme yapılan yasal belgeye ulaşıldığında ilgili maddelerin rehber ile doğru ilişkilendirildiği görülmüş ve ifade yasal dayanağa uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.	
	Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığı	**Yasal dayanağa göre güncel olma durumuna göre**	**Rehberde:** Dersler bazında akademik başarı durumu (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Md. 84) **Yasal belgede karşılığı:** Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği Temmuz 2018 Cumartesi tarihli 30471 sayı ile Resmi Gazete' de yayımlanarak güncellenmiştir. Yeni yönetmelikte ilgili konuya madde 38'de değinilmiştir.
		Yasal dayanağa göre güncel olmama kodu denetim rehberinde gönderme yapılan yasal belgenin güncellenmesine rağmen rehberde güncellenmemesi durumunda tercih edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği 7 Temmuz 2018 Cumartesi tarihli 30471 sayı ile Resmi Gazetede yayımlanarak güncellenmiştir. Yeni yönetmelikte ilgili konuya madde 38' de değinilmiştir.	
Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisi	**Denetim rehberinin alanyazınla tutarlılığı**	**Uygunluk**	**Rehberde:** ***Tanımlar*** ***Denetim:*** *Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir.* ***Alanyazında:*** *Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması sürecidir (Aydın, 1993:1). Taymaz (1997) ise denetimi, kamu görevlilerinin görevlerini kanun ve yönetmeliklere uygun yapıp yapmadıklarının müfettişlerce denetlenmesi olarak ifade etmiştir. Bir başka tanıma göre eğitim denetimi, eğitimde gerçekleştirilen eylemlerin; mevcut yasal işleyişe, belirlenen amaca, hazırlanan plana, eldeki madde ve insan kaynaklarına uygun olup olmadığını kontrol etme sürecidir (Toprakçı, V.d. , 2010).*
		Alanyazına uygunluk kodu incelenen denetim rehberinde yer alan ifadelerin ilgili alanyazında var olan ifadelerle örtüşmesi durumunda tercih edilmiştir. Örnekte, denetim rehberinden doğrudan alıntılanan tanımlar bölümünde yer alan denetim kavramının açıklaması verilmiştir. Denetim kavramına ilişkin ilgili alanyazın incelendiğinde (Taymaz, 1997; Aydın, 1993) rehberde yer alan denetim tanımının alanyazınla örtüşmekte olduğu görülmektedir ve alanyazına uygun bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.	
	Denetim rehberinin alanyazınla tutarsızlığı	**İçerik eksikliği**	***Rehberde:*** ***Amaç:*** *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel, özel eğitim kurumlarının denetiminde uygulanacak esasları belirlemektir.* ***Alanyazında:*** *Alanyazına göre denetimin amaçları içeriğine eklenerek zenginleştirilebilirdi.* *Örneğin, Toprakçı ve Akçay (2016:30-31)'ya göre denetimin amacı, yapılmış ve yapılmakta olan eğitim faaliyetlerinin hedeflere uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme sürecini incelemek ve açıklamaktır. Aydın (1993)'a göre denetimin amacı ise insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etkili kullanılmasıdır.*
		Alanyazında içerik eksikliği kodu alanyazında olan ancak denetim rehberinde yer almayan ifadelere ulaşıldığında tercih edilmiştir. Alanyazın temelli incelendiğinde (Toprakçı ve Akçay, 2016; Aydın, 1993) denetim kavramının netleştirilebileceği ve zenginleştirilebileceği belirlenmiştir. Bu nedenle ifade alanyazınla tutarsızlığı teması altındaki içerik eksikliği kodu kapsamına alınmıştır.	

Tablo 1'de veri analiz sürecinin daha iyi anlaşılması için denetim rehberinde yer alan '' Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı'', ''Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı'', ''Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı'' ve ''Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı'' temalarına uygun olan ifadelerden birer örnek verilmiştir.

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 madde sayısallaştırma yapılırken ilişkili olduğu her temada yeniden kullanılmıştır. Örnek olarak rehberin ''Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Sonuçları'' bölümünün ''Öğrenci'' alt başlığında yer alan ''Devam-devamsızlık durumu (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Md.79; MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Md.25)'' ifadesi incelenmiştir. İnceleme sonucunda MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Md.79 ifadesi eski yönetmeliğe göre alındığı için ''Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı'' temasının ''Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama'' kodu kapsamında ele alınmıştır. Diğer yandan ifadede geçen MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Md.25 ifadesinin söz konusu yönetmelikle uyumlu olduğu görüldüğünden ''Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı'' temasının '' Yasal Dayanağa Uygunluk'' kodu kapsamında ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlanmıştır. Uzman incelemesi araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geri bildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir (Creswell, 2003; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279). Meslektaş teyidinde ise araştırmacılar notlarını katılımcılara verirler ve katılımcılar da kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunu doğrularlar (Büyüköztürk Vd., 2014). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ilk olarak meslektaş teyidine gidilmiştir. Bunun için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı kurumlara yönelik denetim rehberlerini inceleyen araştırmacılar düzenli aralıklarla her hafta belirlenen gün ve saatte internet ortamında canlı toplantı araçları üzerinden bir araya gelmiştir. Tekrar izlenebilmesi için bu toplantılar kaydedilmiştir. Toplantılarda rehberlerin hangi yönden incelenebileceğine ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar inceledikleri rehberlere yönelik içerik analizi yaparak kodlar ve temalar oluşturmuş ve bunların benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuştur. Anlaşmazlığa düşülen noktalar değerlendirilmiş ve fikir birliğine varıncaya kadar toplantılar devam etmiştir.

Ayrıca uzman görüşü için denetim alanında yetkin ve yayımları olan bir akademisyen ile bir maarif müfettişi bu toplantılarda yer alarak toplantı sürecinde geribildirimlerde bulunmuşlardır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için değerlendirilen rehberlerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Son toplantının ardından çalışma, alanında uzman akademisyenlere gönderilmiş ve onların görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Diğer araştırmacıların talebi olursa veya gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırma yapılması gerekirse diye araştırmanın ham verileri saklanmıştır. Böylece dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) arttırılmaya çalışılmıştır.

Birlikte hareket edilerek şekilenen rehberlerle ilgili çalışmaların bazıları yayımlanmıştır (Toprakçı ve Bakır 2020; Tonbul ve Ata 2020; Özdemir ve Altuntaş 2020; Akçay Güngör 2020; Kahraman 2020; Tonbul ve Keleş 2020; Ölmez ve Algam 2020; Toprakçı ve Özerten 2020). Bu e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 124-140 131 çalışma hakem süreci ve yazım ile ilgili iş ve işlemlerin uzamasından dolayı sonra yayımlandığından onlara vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir. Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinde incelenen maddeler Tablo 1 de belirlenen kategori ve kodlara sadık kalınarak başlıklar halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada bulgular iki ayrı amaç altında incelenmektedir. Bu amaçlardan ilki "*Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Dayanaklar ile Tutarlılığı*" iken, ikincisi "*Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazın ile Tutarlılığı*" olmuştur.

1. Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Dayanaklar ile Tutarlılığı

Araştırmada bu tema altında rehberde atıf yapılan ve yapılması gereken ifadeler yasal belgeler ışığında "*Tutarlılık*" kategorisi altında "*Yasal Dayanağa Uygunluk" koduyla*; "*Tutarsızlık*" kategorisi altında ise "*Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi*", "*Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama*", "*Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme*", "*Yasal Dayanağa Göre Fazla İfade Edilme*" , "*Yasal Dayanağa İnternet Ortamında Ulaşamama*", "*Yasal Boşluk*", "*Yasal Dayanak Belirsizliği*", "*İlgili Yasal Dayanaklara Eksik Gönderme*" kodları altında incelenmiştir.

Tablo 2. *Özel eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin yasal dayanaklar ile tutarlılığı*

Tema	Kategori	Kod	f
Yasal belgelere göre incelenmesi	Yasal belgelerle tutarlılığı	Yasal belgelere uygunluk	117
	Yasal belgelerle tutarsızlığı	Yasal dayanak belirsizliği	61
		Yasal boşluk	34
		Yasal dayanağa göre güncel olmama	12
		Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme	4
		Yasal dayanak belirsizliği	2
		İlgisiz yasal dayanak belirtme	1

Tablo 2' ye göre rehberlik ve denetim rehberinin tümünün incelenmesinin sonucu 231 ifadede, yasal belgelerle tutarlı olan kısmın (f=117) olmasına karşın tutarsız olan kısmın (f=114) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre farklı kodlarda oldukça çok sayıda tutarsızlık saptanmıştır. Aşağıda bu temadaki kategorilere ve kodlara yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Yasal Belgelerle Tutarlılığa İlişkin Bulgular

Rehberin yasal belgelerle tutarlılığı kategorisi kapsamında yasal belgelere uygunluk kodu (f= 117; %50,5) bulunmaktadır. Bu kod rehberin güncel yasal dayanağa uygun biçimde atıf yaptığı, yasalarla desteklenen, güncellenme ihtiyacı bulunmayan ifadeleri kapsamaktadır. Tutarlılık kategorisindeki ifadelerin, tutarsızlık kategorisiyle yakın olduğu saptanmıştır. Tutarlılık kategorisini oluşturan yasal belgelere uygunluk koduna ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

Rehberde yer alan "*Okul binalarının ve dersliklerin yeterlik durumu*'' ifadesinde *MEB Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi* 17. ve 32. maddeye atıfta bulunulmuştur. Söz konusu yasal dayanağa ve ilgili maddeye ulaşılarak rehberdeki ifadenin yasal belgelere uygun olduğu belirlenmiş ve bu kod kapsamına alınmıştır. Rehberin yasal belgelerle tutarlılığının % 50,5'lık bir orana sahip olması işleri rehbere göre yürütmekle sorumlu uygulayıcılar açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Max Weber' in Bürokrasi Kuramı'nda "*Yasalarla düzenlenmiş yetki alanı*" bürokrasi kavramının niteliklerinden biridir (Şişman, 2011:183). Weber'in bürokrasi kuramına göre bir kanun ve kurallar sistemi olan bürokrasi, örgütün bilgisi dâhilinde olan yasa ve yönetmeliklerle yerine getirilir (Weber, 1978). Rehberin uygulayıcıları olan maarif müfettişlerinin denetim işlemlerini rehberdeki yönlendirmelere göre yaptıkları göz önüne alındığında yetki

alanları ile rehberin yasal belgelerle tutarlılığı arasında %50,5'lik bir tutarlılık yeterli görülmemektedir. Bu bağlamda rehberin yasal belgelerle tutarlılığının artırılarak denetim işlemlerinin daha güvenilir yapılmasına katkı sağlanabilir.

1.2. Yasal belgelerle tutarsızlığa ilişkin bulgular

Denetim Rehberi'nin yasal belgelerle tutarsızlığı kategorisi; yasal dayanağa göre güncel olmama, yasal dayanağa göre eksik ifade edilme, yasal dayanağa göre fazla ifadelendirme, yasal boşluk, yasal dayanak belirsizliği ve ilgisiz yasal dayanak belirtme kodlarından oluşmaktadır. Bu kategori altında çoktan aza sırayla; yasal dayanak belirsizliği, yasal boşluk, yasal dayanağa göre güncel olmama, yasal dayanağa göre eksik ifade edilme, yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama ve yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi kodlarında bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda tutarsızlık kategorisine ilişkin diğer kodlar örnekleriyle birlikte verilmiştir.

1.2.1. Yasal Dayanak Belirsizliği: Yasal dayanak belirsizliği rehberdeki ifadenin güncel yasal dayanağa uygun olmasına rağmen, bu dayanağa atıf yapılmamasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde yüksek düzeyde (f=61) ifade tespit edilmiştir. Örneğin; rehberde yer alan "*Öğretim materyallerinin yeterliği*" bölümüne ilişkin'' *MEB Özel Eğitim Okulları Donatım Kılavuzu'nda* hükümler bulunduğu halde bu yasal belgelere atıf yapılmamıştır. Bu yasal belirsizlikler rehberde yer alan denetim işlemlerinin yürütülmesinde problemlere neden olabilir. Sorunların yaşanmaması adına denetim sistemi mevcut kaynakları etkili kullanmak için örgütsel yeteneklerini; yeni fırsatları araştırmak için de dinamik yeteneklerini kullanmalıdır. Dinamik kurumların çevrelerindeki değişimlere verdikleri tepkileri ve yönetme yeterlilikleri onların çevrelerindeki değişimi hissetme, gerekli düzenlemeleri yapma ve uyarlanma yeteneklerine bağlıdır (Tonbul, 2020). Bu doğrultuda belirsizliklerin giderilmesi, denetim sisteminin, dolayısıyla rehberin dinamik yeteneklerinin artırılmasını sağlayabilir. Bürokrasi kuramında da işlemleri kayıt altına alma, yasal düzenlemelerde kanunlar hiyerarşisine uygun biçimde maddeleri birbiri ile ilişkilendirmesi vurgusu yapılmıştır. Her bir işlemin kayıt altına alınması ve korunması da kuramda ayrıca vurgulanmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu, rehberdeki iş ve işlemlerin anayasa, yasa, yönetmelik gibi yazılı metinlerle uyum konusunda sorunlar olduğunu gösteriyor. Denetim mekanizmasında, söz konusu eksiklikleri fark etme, gerekli değişiklikleri yapma ve izleme konusunda yapısal değişiklik gereksinimi olduğu düşünülmektedir.

1.2.2. Yasal Boşluk: Yasal boşluk kodu rehberdeki ifadelerin mevzuattaki karşılığının taranması sonucunda hiçbir yasal dayanağın bulunamaması durumudur. Yasal boşluk kodu kapsamında rehberde çok sayıda (f=34) ifade olduğu belirlenmiştir. Örneğin; "*Ulusal ve uluslararası projelerden aktarılan kaynakların kullanma durumu*" kısımlarında atıf yapılabilecek yasal dayanağa ulaşılamamış ve yasal boşluk kodu kapsamına alınmıştır. Denetim sisteminin, eğitim sisteminden etkilenen ve eğitim sistemini etkileyen alt sistem olduğu düşünüldüğünde; rehberdeki yasal boşluklar karmaşa ve kaosa neden olabilir. Öte yandan Kaos Kuramına göre karmaşa ve krizler değişimleri de zorunlu kılarlar. Bu değişimler de beraberinde yeni fırsatları getirmektedir (Gleick, 2000). Bu bağlamda bu yasal boşlukların giderilmesi amacıyla denetim paydaşlarının da karar alma mekanizmasına katılması sağlanarak yeni yönetmelikler ve yönergeler oluşturulabilir, bir değişim ortamı yaratılabilir (Beytekin ve Kılıç, 2021).

1.2.3. Yasal Dayanağa Göre Güncel Olmama: Yasal dayanağa göre güncel olmama kodu, yürürlükte olmayan bir yasal dayanağa atıf yapılmasını ifade etmektedir. Rehberde yer alan ifadeler içinde (f=12) bu kod kapsamında güncel olmayan yasa ve yönetmeliklere atıf yapıldığı tespit edilmiştir. 7 Temmuz 2018 tarihli 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*'nin yürürlüğe girmesiyle birlikte rehberde yer alan ''*Özel eğitim uygulama merkezleri (okulları) ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (okullarında) grup eğitimine uyum sağlayamayan ve bire bir eğitim alması gereken öğrenciler ile zorunlu öğrenim çağındaki birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminin haftada toplam 10 saatten az olmamak üzere planlanma durumu*'' ifadesi için yapılan atıf yeniden düzenlenmelidir. Rehberdeki yasal dayanakların güncel olmaması denetmenin çalışmalarında yasal olarak problemlere yol açabileceği gibi rehberin güvenirliğine de gölge düşürmektedir. Medya zenginlik kuramına göre

kurumsal yapıdaki değişiklikler farklı araçlarla, rutin şekilde ilgili çalışanların ve birimlerin dikkatine sunulduğunda yeniliklerin yayılımı daha etkili olmaktadır. Dinamik yetenekler kuramı, yeniliklerin izlenmesi ve güncel gelişmelerin kurumsal işleyişe göre düzenlenmesinde kurumların bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme mekanizmalarının yetkinliği önem taşımaktadır. Yine Ekoloji Kuramı'na göre kurumların ve birimlerin varoluşsal nedenleri, hizmetleri ve bu hizmetlerden yararlananların yükledikleri anlam belli aralıklarla ve farklı araçlarla gözden geçirilerek, gerekli değişiklikler sağlanmalıdır (Tonbul, 2020). Denetim rehberinin yasal dayanaklarının güncel olmaması bulgusu, yapısal eksiklerden ve işgücünün söz konusu eksiklikleri saptama, iletme ve iletilen birimlerin çözüm yeterlikleri ve reflekslerinin yetersizliği ile de ilişkili olabilir. Bu doğrultuda rehberin uygulamadaki ve yasal belgelerdeki değişiklikler takip edilerek dijital ortamda sürekli güncellenmesi, kullanıcıların yasal dayanaklara göre tutarlı bilgiye anında ulaşması, denetim sistemini oluşturan kurumların dinamik yeteneğine katkı sağlaması bakımından gerekli görülmektedir.

1.2.4. Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme: Yasal dayanağa göre eksik ifade edilme rehberdeki ifadelerin yasal dayanakla karşılaştırılması sonucu tam olarak örtüşmeyip eksik olmasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde az sayıda (f=4) ifadenin atıf yapılan yasal dayanağa göre eksik ifade edildiği belirlenmiştir. Örneğin; rehberin ''*Aile Hizmetleri Yürütme*'' kısmında *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'* nin 8-16 maddelerine atıfta bulunulmuştur. Ancak ilgili yönetmeliğin 17. ve 18. maddesi *Tamamlayıcı Eğitim Faaliyetleri ile Aile Eğitimi Hizmetleri*'nden bahsetmektedir. Dolayısıyla rehberde bu maddelere de yer verilmesi gerekirdi. Bu iki maddenin rehbere alınmamış olması ''*Rehberin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı*'' temasının ''*Yasal Dayanağa Göre Eksik İfade Edilme*'' alt teması kapsamına alınmıştır. Rehberdeki ifadelerin yasal dayanaklarla örtüşmesi, rehberin tutarlılığının sağlanması açısından önemli olarak görülmektedir.

1.2.5. Yasal Dayanağa İnternet Ortamında Ulaşamama: İlgili yasal dayanağa internet ortamında ulaşamama atıf yapılan belgelere internet ortamındaki aramalar sonucunda ulaşılamamasını ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde az sayıda (f=2) ifade bulunmaktadır. Örneğin; ''*Deprem anında düşerek tehlike oluşturabilecek eşya ve araçların sabitlenmesi*'' ifadesi için *MEB Deprem Kılavuzu'* na atıfta bulunulmuştur. Ancak yapılan araştırma sonucunda ilgili kılavuza ulaşılamamıştır. Bu durum, uygulama birliği sağlama amacıyla hazırlanan bir rehber olan Özel Eğitim Rehberlik ve Denetim Rehberi' nin güvenirliğini menfi yönde etkilediği düşünülmektedir. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde dayanak olarak belirtilen kılavuza internet ortamında ulaşamamak, rehberin güncellenme sorununu tekrar gözler önüne sermektedir.

1.2.6. Yasal Dayanağın Hatalı İfade Edilmesi: Atıf yapılan yasal belgenin madde numarasının yanlış verilmesi ve gönderme yapılan yasal dayanağın kendisinin doğru ifade edilmemesini ifade etmektedir. Bu kod kapsamında rehberde (f=1) ifade bulunmaktadır. Örneğin; ''*Sosyal etkinliklere katılım durumu*'' ifadesi için *MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Md.23, 26' ya atıfta bulunulmuştur. Ancak ilgili ifade için madde 22 ve madde 28'e atıfta bulunulmalıydı. Bu bulgu, incelenen denetim rehberinde, yasal dayanağın hatalı ifade edilmesi kodu kapsamında değerlendirilmiştir. Denetmen tarafından rehberin hangi yıla ilişkin yasal belgeleri referans aldığının eksik olması, hangi yasal belgelere göre denetleme yapılması gerektiğinin belirtilmemesi, eğitim kurumlarının işleyişinin hukuki esaslara göre oluşturulduğu göz önüne alındığında kurumların işleyiş ilkelerine aykırı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bürokrasi kuramına göre kurumlarda gerçekleşen yasal düzenlemeler kurumsal işleyişin herkes için anlaşılır olacak şekilde sürmesi açısından önemlidir (Weber, 2009). Denetim sürecinde kullanılan rehberde yasal belgelere ilişkin maddelerin hatalı olması, gönderme yapılan yasal belgenin yayın yılının belirsiz olması gibi bulguların yer almasının, kurum içi işleyişin bir parçası olan denetim sürecinde var olan aksaklıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Denetim, soruşturma ya da bir suç duyurusu sürecinde, bu tutarsızlıkların hukuki bir sorun oluşturabileceği düşünülmektedir. Hatalı ifadelerin, söz konusu yönetmeliklerle çalışan işgörenlerin, bu tür hataları saptama yeterliklerinin olmaması, tespit etmeyi ve ilgili birimlere durumu iletmeyi kendi görevleri arasında görmeme ya da mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşması açısından açıklamak mümkün olsa da, daha ileri düzeyde araştırmalarla konunun

irdelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Her yapı, işleyişteki eksikleri saptamak ve önlemlerle tekrar oluşmasını engellemek durumundadır. Bu tür hatalı ifadeleri ortaya koyacak bir yazılım ve işinin uzmanı çalışanlardan oluşacak bir takımın bu tür sorunları çözebileceği söylenebilir.

Bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde, rehberde yasal dayanaklarla uyumsuzluk gösteren çok sayıda ifade bulunduğu söylenebilir. Rehberin müfettişlere yol haritası olma ve kurumların işleyişindeki sorunları tespit edilerek, bu kurumların gelişimlerine katkı sağlama işlevini yerine getirebilmesinde, rehberin yasal dayaklarla tutarlılığı oldukça önemlidir.

Rehberin yasal belgelerle tutarsızlık kategorisi altında ise yasal atıfların güncelliğini yitiren *31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete* ile yayımlanan *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'* nden kaynaklandığı belirlenmiştir. İlgili yönetmelikteki bazı maddeler 2009, 2010 ve 2012 yıllarında değişikliğe uğramış ve bu haliyle rehberde yer bulmuştur. Oysa *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* 7 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayı ile Resmi Gazete'de yayımlanarak güncellenmiştir. Yeni yönetmeliğin rehberde yerini almaması ve rehberin güncellenmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca rehberin önemli bir kısmında ifadelerin güncel yasal dayanakları bulunduğu halde, bu dayanaklara atıf yapılmamıştır. Güncel yasal dayanak olan 2019 tarihli *MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın* yayımladığı *Maarif Müfettişleri Görev Standartları* ile tutarlı maddeler bulunmasına rağmen, bu dayanağa atıf yapılmayarak yasal bir belirsizlik oluşturulmuştur. Rehberde yasal dayanağa göre eksik ifade edilen kısımlar da bulunmaktadır. Yasal dayanaklara atıflarda rehberdeki ifadeler ile dayanak maddelerinin örtüşmesine dikkat edilmemiştir. Bu durum rehberde yasal dayanağa göre eksik ifadelendirme biçiminde bir tutarsızlık oluşmaktadır. Bu sonuçlar, denetim rehberinin rehberlik vasfını zaafa uğrattığı şeklinde yorumlanabilir. Bir rehberi, son çıkan yasal düzenlemelere göre güncellememe, yasal düzenlemelerden kaynaklı uygulamada ortaya çıkan çelişkili durumları saptayarak, sorunu gidermeme, farklı yasal metinlerin zaman zaman birbiriyle çelişmesine karşın, bu sorunları gidermeye yönelik aksaklıkların nedeni ne olabilir? Hesap verilebilirlik, görevsel uzmanlaşma, tanımlanmış yetki ve sorumluluklar gibi Bürokrasi Kuramıyla özdeşlemiş ilkelerin örgütsel yaşama geçirilmesinde sorunlar olduğunu düşündürtmektedir. Müfettişlerin, işlerinden duydukları memnuniyetsizlik (Tok, 2013) veya yaşadıkları iletişim yetersizlikleri gibi sorunlar (Üstüner, 2014) da, bu sorunların derinleşmesine neden olmuş olabilir. Denetim rehberleri, denetimi düzenleyen yasal metinler olmalarına karşın, içerisinde barındırdığı eksiklikler, rehberin de denetiminde eksikler olduğunu gösteriyor. Denetim mekanizması, söz konusu metinleri belirli aralıklarla inceleyip, gelişmeleri buraya yansıtması beklenir. Bu türden bir yapıya veya var olan birimlere bu görevin verilmesi sorunun çözümüne katkı sağlayabilir. Bu noktada sorunun Kurumsal, Kontrol veya Bürokrasi Kuramları açısından değerlendirildiği daha ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

2. *Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin alanyazına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Denetim Rehberi denetim alanyazınına göre incelenmiş ve rehberin yasal belgelerle tutarlılığı ve tutarsızlığı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Tutarlılık kategorisi rehberin alanyazına uygun görülen ifadelerini kapsamaktadır. Tutarsızlık kategorisi ise alanyazına aykırı görülen, atıf yapılmayan, içerik eksikliği ve kavram tutarsızlığı bulunan ifadeleri kapsamaktadır. Bu kategorileri oluşturan kodlar ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. *Özel eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin alanyazına göre incelenmesi*

Tema	Kategori	Kod
Alanyazına Göre incelenmesi	Tutarlılığı	Alanyazına uygunluk
	Tutarsızlığı	Alanyazına aykırı durum
		İçerik eksikliği
		Kavram tutarsızlığı
		Atıfın olmaması

Tablo 3' te görüldüğü gibi rehberin alanyazına göre incelenmesi teması alanyazınla tutarlılığı ve tutarsızlığı kategorilerinden oluşmaktadır. *Alanyazınla tutarlılığı* kategorisi *alanyazına uygunluk* kodundan; *alan yazınla tutarsızlığı* kategorisi ise *alanyazına aykırı/uyumsuz durum*,

alanyazına atıf yapılmaması, içerik eksikliği ve *kavram tutarsızlığı* kodlarından oluşmaktadır. Bu kategori ve kodlara ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin örnekler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

2.1. Alanyazınla tutarlılığa ilişkin bulgular

Denetim Rehberi'nin alanyazınla tutarlılık kategorisi altında alanyazınla uygunluk kodu bulunmaktadır. Rehber incelendiğinde, rehberin alanyazınla yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Örneğin; rehberde yer alan *"Kurum ve birimler, denetim ve rehberlik raporunun kendilerine ulaşmasından itibaren bir ay içerisinde raporda belirtilen tespit ve öneriler doğrultusunda, kurumsal gelişim planı hazırlayarak Başkanlığa gönderirler. Taşra teşkilatındaki birimler ve kurumlar, kurumsal gelişim planının bir örneğini ise ayrıca il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine gönderirler. Başkanlıkça süreç izlenir ve değerlendirilir. İzleme ve değerlendirme, konunun özelliğine göre yeni bir denetim ve rehberlik çalışması olarak da yürütülebilir"* ifadesi bulunmaktadır. Rehberde bahsedilen izleme ve değerlendirmeye ilişkin alanyazında denetimin tanımında "Durum saptama amacıyla yapılan kontrol, değerlendirme ve geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Başar, 1993)" denilmektedir. Rehberdeki izleme aşamasıyla alanyazındaki durum saptama amacıyla yapılan kontrol arasında tutarlılık olduğu düşünülmektedir. Ayrıca değerlendirme ve geliştirme aşamasının hem alanyazında hem de rehberde olması tutarlılık olarak görülmektedir. Bu tutarlılık durumunun rehber açısından olumlu olduğu düşünülmektedir.

2.2. Alanyazınla tutarsızlığa ilişkin bulgular

Denetim Rehberinin alanyazınla tutarsızlığı kategorisi kapsamında; *alanyazına aykırı/uyumsuz durum*, *alanyazına atıf yapılmaması, içerik eksikliği* ve *kavram tutarsızlığı* alt kategorileri ele alınmıştır.

Bu kategori altında; *içerik eksikliği, alanyazına aykırı/uyumsuz durum, kavram tutarsızlığı* kodlarında ifadelere ulaşılmıştır.

2.2.1. Alanyazına aykırı /uyumsuz durum: *Alanyazına aykırı/uyumsuz durum* kodu rehberdeki ifadenin alanyazınla örtüşmemesi durumudur. Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde tespit edilen alanyazına aykırı/uyumsuz durumlar ifade edilmiştir. Örneğin; rehberde Rehberlik ve Denetim sürecinin Planlanması ve Yürütülmesi başlığı altında *"Ön çalışma; bilgi toplama/ön araştırma, potansiyel sorunlu alanlar, rehberlik ve denetim araçlarının belirlenmesi ile rehberlik ve denetim öncesi hazırlık toplantısı safhalarından oluşur."* denilmektedir. Bu ifadede sadece kurum denetiminden bahsedilmiş, sınıf denetiminden bahsedilmemiştir. Taymaz'a (1997) göre denetim, uygun yöntemler kullanılarak işbirliği içinde gerçekleştirilen, geçmişe ve geleceğe dönük bir süreçtir. Denetimin işlevi eğitimcilerin yetenek ve güven duygusunu geliştirmek ayrıca okuldaki eğitimin geliştirilmesinde eğitimcilerin etkin bir şekilde katılımını sağlamaktır. Bu bağlamda, geleceğe dönük fayda sağlaması beklenen denetim sürecinin, ders denetimini, öğretmeni ve rehberliği içermemesi uygun bulunmamaktadır. Mevcut uygulamada müfettişler tarafından sadece kurum denetimi yapılmakta olup, sınıf denetimleri kurum müdürleri tarafından yapılmaktadır. Bu uygulama öğretmenlerin müfettişlerden rehberlik alamaması, mesleki gelişimlerine katkı sağlayamaması anlamına gelmektedir. Kurum müdürlerinin yaptığı denetime dair Ergen ve Eşiyok'un (2017) araştırmasında, kurum müdürlerinin iş yoğunluğundan öğretmen denetim ve rehberliğine zaman ayırmada güçlük çektikleri sonucuna varılmıştır. Tonbul ve Bayülsen'in (2017) araştırmasında ise müdürlerin kendi branşları dışındaki branşlar hakkında bilgi sahibi olmamaları denetimin verimliliğine engel olarak görülmüştür. Okul müdürlerinin denetim ve rehberlik konusunda yeterli ve düzenli eğitim almamış olmaları, yapılan denetimin niteliğinin öğretmenler tarafından yetersiz olarak görülmesine neden olmuştur. Öte yandan rehberin ilgili olduğu bilim alanından (eğitbilim, eğitim denetimi bilimi) beslenmesi gerekir. Bu bağlamda rehberin bir yasal belge olduğu gözönüne alınarak; özelde eğitim denetimi bilimcileri genelde de eğitbilimciler eğitim pratiğinin teorilerini hazırladıklarında, bu teoriler üretildiği toplumun ve belki de uluslararası toplumun gerçekten (hukuksal anlamda) yasal belgelerine yansıdığında ancak (o ülkede ya da dünyada) eğitimin ve alt dallarının bilimliliğinden söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010).

2.2.2. İçerik eksikliği: İçerik eksikliği kodu kapsamında, alanyazında olan ancak denetim rehberinde olmayan ifadeler ele alınmıştır. Bu bağlamda *Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'* nde görülen kısımlar tespit edilmiştir. Örneğin, rehberde *Özel Eğitim Kurumları'* ndan bahsedilirken; zihinsel engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engeliler, yaygın gelişimsel bozukluğu olanlar, dil ve konuşma engelliler ve özel öğrenme güçlüğü çeken bireylerden bahsedilmiştir. Rehberde üstün yetenekli/ üstün zekâlı bireylere değinilmemiştir. Oysa özel eğitim, üstün yeteneklileri de kapsamaktadır. 2016 yılında üniversitelerde ayrı ayrı bulunan zihinsel engelliler, görme engelliler, işitme engelliler ve üstün yetenekliler bölümleri tek çatı altında toplanmış ve aynı mezuniyete sahip öğretmenler tarafından eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği düşünülmüştür. Ülkemizde özel eğitim denince ilk akla gelen zihinsel engelliler olsa da üstün yetenekliler de özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerdir. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*nde (2018) ise özel eğitim ihtiyacı olan birey için *''bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey''* tanımı yapılmıştır. Ataman'a (2009) göre ise özel eğitim, genelden farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün yeteneklilerin kapasitesinin en üst seviyede kullanmasını sağlayan, engelli bireylerin de kendi kendine yeterli hale gelmesini sağlayıp sosyal hayata katılmasını hedefleyen eğitimdir.

Saptanan diğer bir eksiklik ise rehberde, eğitim felsefesi ile rehberin ilişkilendirildiğine dair hiçbir içeriğin yer almamasıdır. Denetimde bütünlük ilkesi, sadece ilgili kurumda değil, bağlı olunan tüm kurumsal yapıda–bu yapı Milli Eğitim Bakanlığı'dır- bütünlüğü gerektirir. Çerçeveleme Kuramı ve Sembolik Etkileşimci Kuramı, kurumsal işleyişte neyin önemli olduğu, bir şeyler yapılırken neyin temel alınacağı, davranışın pekişmesinde bireylerin referans kaynaklarına (yasa, temele alınan felsefe, değerler, normlar, teamüller vb.) ihtiyaç duyduklarını (Tonbul, 2020) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, rehber düzeyinde de denetim yaklaşımı, belirlenen eğitim felsefesi ile koşutluk göstermelidir. Temel eğitim felsefesi ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık ise, denetimin de bu felsefelere göre yapılandırılması gerekliliği ile ilgili ifadelerin yer alması beklenirdi.

Diğer bir eksiklik ise rehberde denetim modelleri ile ilgili ifadelerin yokluğudur. Denetim rehberinde, denetmene veya yöneticiye duruma göre gerekli denetim modellerini (sanatsal, bilimsel, kliniksel, öğretimsel, farklılaştırılmış vb.) işe koşmakla ilgili yönlendirmelerin yer alması beklenirdi. Rehberde '3.3. Denetim, İzleme ve Değerlendirme' başlığı altında yer alan ifade dışında, kurum çalışanlarının mesleki gelişimi ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır.

> *3.3.1. Kurumda görevli öğretmen ve eğitim personelinin; engelli bireylerin gelişimini ve eğitimini izlemesi, beklenen gelişimi gösteremeyenler için ilgili meslek elemanlarıyla iş birliği yapması, alanıyla ilgili konularda ailelere rehberlik etmesi (MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Md.8-14)*

Buradaki ifadeye göre tüm öğretmenler değil, 'beklenen gelişimi gösteremeyenler' için diğer kurumlarla işbirliği öngörülmüştür. Oysa aynı rehberin '*Rehberlik ve Denetim İlkeleri'* bölümünde, '*g) Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek*' ifadesine yer verilmiştir.

İçerik eksikliği koduna ilişkin ifadelerde ortaya çıkan bu durum, denetim rehberinin hazırlanmasında, ulusal ve uluslararası alanyazın bulgularının ve özel eğitim kurumları gibi gerçekten özel kurumların, kendine özgü yönlerinin (felsefesi, buralara uygulanacak denetim modelleri) yeterince dikkate alınmamış olması gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Özel eğitim kurumları, çok özel kurumlardır. Her bir özel eğitim gereksinimi (görme, işitme, bedensel, zihinsel vb.), buraların yönetimi ve denetiminde ayrı bir uzmanlık gerektirir. Müfettişlerin yetiştirilmesinde yaşanılan sorunlar arasında olan '*kurum odaklı denetim'* bilgisi eksikliğinin (Tonbul ve Baysülen, 2017) giderilmesi açısından, rehberde daha açık ifadelerle yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum, denetimin belirli boyutlarından sorumlu olan yöneticiler için de geçerlidir. Yukarıda sayılan eksikliklerin giderilmesi, rehberin alanyazınla tutarlılığını artırabilir.

2.2.3. Kavram tutarsızlığı: Alanyazın açısından kavram tutarsızlığı kodu, rehberdeki kavramların alanyazındaki kavramlarla örtüşmediği durumları ifade etmektedir. Örneğin; denetim kavramı "*Genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda.....giderilebilir*

eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir." şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadeden de anlaşıldığı üzere denetim kavramı, rehberlik kavramını da kapsayan bir kavramdır. Taymaz' a (1997) göre eğitim denetimi, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleksel rehberlik ve yardımdır. Bu ifadeden de anlaşılabileceği gibi denetim, rehberliği de kapsayan daha genel bir ifadedir. Buradaki kavram tutarsızlığının giderilmesi rehberin bilimsel olarak alanyazınla tutarlılığını sağlaması bakımından önemlidir.

2.2.4. Alanyazına atıf olmaması: Alanyazına atıf olmaması durumu, rehberin alanyazınla ilgili herhangi bir bilimsel çalışmaya gönderme yapmaması durumunu ifade etmektedir. Örneğin; denetim rehberinde yer alan '*Denetim Rehberinin Kapsam ve Sınırlılığı*' bölümüne bakıldığında, rehberin hazırlanmasında alanyazın bulgularının da dikkate alındığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu koda ilişkin örnek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Yasal dayanağa göre atıfsızlık koduna ilişkin örnek*

Özel Eğitim Denetim Rehberinden Alıntı
IV. DENETİM REHBERİNİN KAPSAM VE SINIRLILIĞI
'Bu denetim rehberi hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen denetim hizmetlerinin çeşitleri referans alınmıştır.'

Uygulamaya ışık tutması amacıyla hazırlanan tüm rehberlerin, alanyazında konu ile ilgili üretilmiş bilgiden yararlanmaları beklenir. Rehberde her araştırmadan ne kadar ve nasıl yararlanıldığının yazılması mümkün olmamakla birlikte tanımların, modellerin veya ilkelerin hangi araştırmalara dayandırılarak yapılandırıldığına yönelik yapılacak kısa açıklamalar, kuram-uygulama uyumuna katkıda bulunabilir. Bilimsel araştırma sonuçlarına atıf yapmaya yönelik bir anlayışın oluşması ve bunun bir tutuma dönüşmesi, uygulayıcıların konuyla ilgili bilimsel araştırmaları izlemelerini sağlayabilir. Söz konusu izleme faaliyetinin, araştırmacıları da daha ihtiyatli yapıcı etkisi Sosyal Kolaylaştırma Kuramında (Tonbul, 2020) sıklıkla geçmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci teması kapsamında denetim rehberinin yasal belgeler bağlamında yasal dayanak belirsizliği, yasal boşluk, yasal dayanağa göre güncel olmama, yasal dayanağa göre eksik ifade edilme ve ilgisiz yasal dayanak belirtme gibi çok sayıda tutarsızlık saptanmıştır. İkinci temada rehberin genel olarak alanyazınla uyum içerisinde olduğu belirlenmişse de, içerik eksikliği, alanyazına aykırı /uyumsuz durum, kavram tutarsızlığı ve alanyazına atfın olmaması kodlarında bazı uyumsuzluklar saptanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda şunlar önerilmiştir.

- Özel eğitim kavramı sadece engellileri değil, üstün yeteneklileri de kapsamaktadır. Her ne kadar üstün yetenekliler için ayrı bir rehber (BİLSEM Denetim Rehberi) hazırlanmış olsa da, bu yaklaşım özel eğitim alanının kapsamı ile örtüşmemektedir. Bu durumda zihinsel engelliler, bedensel engelliler vb. için de yönetmelik düzeyinde olmasa bile ayrıntılı yönergelerin hazırlanması önerilebilir.
- MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nda rehberi gözden geçirecek bir birim oluşturulabilir. Bu birimde, denetim alanında uzman ve rehber hazırlama konusunda bilgili bir ekip görevlendirilebilir. Bu ekipte Özel Eğitim Kurumları'nın denetiminde tecrübeli maarif müfettişlerinin yanı sıra, eğitim denetimi alanında uzmanlaşmış öğretim üyeleri, metnin yazımı çalışmalarında Türkçe eğitimi uzmanları ve hukukçular yer alabilir.
- Denetim alanındaki bilimsel araştırmalardan ve gelişmelerden daha etkin yararlanılabilmesi için üniversitelerin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalları ile eşgüdümlü çalıştaylar, paneller ve eğitimler düzenlenebilir. Denetim rehberlerinde karşılaşılan sorunlar burada etkileşimli tartışılabilir.

- Yasal belgelerin güncellenmesi için denetim sistemi dijitalleştirilebilir. Bu güncellemelere denetim sisteminin paydaşları olan maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin Teftiş Kurulu Başkanlığı web sayfasından ulaşmaları sağlanabilir.
- Eğitim yönetimi bilim dalı lisansüstü programlarında, eğitim denetimi alanında verilen derslerin içeriğinde, denetim rehberi gibi belgelerin nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin içerikler öğretim programına eklenebilir. Bu programlarda, özel eğitim kurumlarının denetimi ile ilgili içeriklere de yer verilebilir.
- Denetim rehberini uygulayan kurum yöneticileri ile maarif müfettişleri, öğretmenler, veliler, üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin öğretim elemanları bir araya getirilerek, rehberden kaynaklanan uygulama sorunları tespit edilebilir.
- Bu araştırmada ortaya konan tutarsızlıklar dikkate alınarak yeni bir rehberin yazımı için bir proje yapılabilir. Doküman analizi tekniğiyle elde edilen bu araştırmanın sonuçları, başka araştırmalarda derinleştirebilir.
- Çalışmada gerçekleştirilen analize ilişkin ham verilerin saklanmış olması, gelecekte yapılacak olan araştırmalar ve rehberin eksiklerinin giderilmesi için bir temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akçay Güngör, A. (2020). Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 90-109. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632

Albayrak, H. (2014). Tarih boyunca engelliler ve eğitimleri. *Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*, 31, 51-60.

Ataman, A. (2009). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi* (2. bs.) Ankara: PegemAkademi.

Beytekin, O. F., & Kılıç, F. (2021). İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 37–54. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/beytekin-kilic

Bolman, L., Deal, T. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz; Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2020, Ocak). Erişim adresi: https://ailevecalisma.gov.tr/media/37313/istatistik-bulteni-ocak-2020-1.pdf, 15 Eylül, 2020

Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017) Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (1),1-18.

Gleick, J. (2000). *Kaos: Yeni bir bilim teorisi* (Çev. F. Üçcan). İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, N. (2004) İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 79-88.

Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları rehberlik ve denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 123-138. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759

Kara, B. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de zihinsel engellilerde eğitim. *The journal of academic social science studies*, 61, 277-288.

Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

MEB. (2010). Özel eğitim okullarında özel eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi. 21-27 Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_ok_ozel_eg_hizm_uygu_deg.pdf, 15 Eylül, 2020

MEB (2019). Milli Eğitim İstatistikleri. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361, 11 Eylül, 2020.

Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3), 179-198 . Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894

Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma çabaları: motorlu taşıt sürücüleri kursu denetim rehberi örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3) , 79-89. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/807767

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011). Erişim adresi:[https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf, 10 Eylül, 2020.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471) Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm, 2 Eylül, 2020.

Özmen, F., Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 204210.

Şişman, Y. (2011). Türkiye'de özürlülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 60, 169-221.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş* (4. bs.) Ankara: Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.

Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020). *Özel Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Erişim adresi: [http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13, 15 Eylül, 2020.

Tok, T.N. (2013). Türkiye'de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (1), 119-138.

Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 36-62. Retrieved from http://www.eijer.com/tr/pub/issue/58698/804118

Tonbul, Y, Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki eğitim merkezleri rehberlik ve denetim rehberi' nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 139-153. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653

Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16 (1), 299-311.

Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizi için kuram rehberi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprakçı, E, Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11 (3), 16-35. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326138

Toprakçı, E, Özerten, K. (2020). Özel öğrenci yurtları rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 199-216. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509

Toprakçı, E. (2008*). Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Toprakçı, E. Dağdeviren, İ. Oflaz, G ve Türe, E. (2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği, Bilim ve Ütopya Dergisi, 190, 45-56. Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/bilim-anlayışları-temelinde-eğitimin-bilimliliği.pdf

Toprakçı E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeler temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJ, 5*(1), 29-52.

Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bagcivan, E., & Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 5*(1), 14-23.

Üstüner, M. ve Kış, A. (2014) İletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki: Eğitim denetmenleri başkanlığı üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları* , 56(56) 1-22.

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (Vol. 1). *Univ of California Press.*

Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.

Winzer, M.A. (1993*). The history of special education: from isolation to integration*. Washington: Gallaudet University Press.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.).* Ankara: Seçkin yayıncılık.

The Investigation of Special Education Institutions Supervision Guide on the basis of Legal Documents and Literature

Assoc.Prof.Dr. Yılmaz Tonbul
Ege University-Turkey
yilmaztonbul@gmail.com

Yaşar Evren Çalışkan (M.A. Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
yevreny3534@gmail.com

Abstract

This research aims to identify the compabilitieis and incompatibilities by analyzing the Guidance and Inspection Guide of Special Education Institutions based on the literature and legal documents. The study material consists of the "Special Education Institutions Guidance and Inspection Guide". Document analysis technique, one of the qualitative research designs, was used. The data were analyzed by content analysis tehchnique. The inspection guide consists of four parts. The expressions in the subheadings in each section of the guide were analyzed separately to form meaningful wholes. As a result of the research; numerous inconsistencies of the inspection guide with legal documents have been identified. Although the inspection guide is generally consistent with the literature and the information produced about the science of inspection is included in the guide, inconsistencies were found in the lack of content, contradiction/incompatibility, and conceptual inconsistency codes. The most inconsistency with legal documents, the uncertainty of legal basis, legal gap, and outdated according to legal documents were found in codes. Findings were discussed and suggestions were developed, supported by related theories and literature findings.

Keywords: Educational supervision, Supervision guideline, Special education, Inspector.

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 214-232

DOI: 10.19160/ijer.806889

Received: 10.07.2020
Revision: 12.12.2020
Accepted: 31.01.2021

Suggested Citation:

Tonbul, Y. &. Çalışkan, Y. E. (2020). The Investigation of special education institutions supervision guide on the basis of legal documents and literature *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, ss. 214-232, DOI: 10.19160/ijer.806889

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *The compulsory education age of individuals in need of special education in Turkey, according to the Regulation of Special Education Services, covering the individual areas of education in the 3-14 age group. There are different applications in special education: Special education schools, special education classes, inclusive education practices. Also in terms of support education, they can be grouped as support rooms, science and art centers, rehabilitation centers. According to the educational status of the disabled, a grouping can be made as physically disabled education, mentally disabled education, education of those with social and emotional difficulties, education of special talents. The Supervisory Board Unit carries out the supervision and guidance activities of all schools and educational institutions under the Ministry of National Education. Separate inspection instructions have been prepared and published for all schools and educational institutions within the scope of the Ministry. One of these guides was prepared for Special Education Institutions and presented to users. Students in need of special education receive education at pre-school, primary, secondary, and high school levels. The inspection process to be managed in these institutions has been brought to certain standards with the "Special Education Institutions Inspection Directive" created by the Inspection Board. These guidelines both draw a roadmap for auditors and provide information to those working in these institutions about the inspection criteria. For this reason, the fact that the guide is scientifically based on current and legal documents and literature is also important in terms of ensuring unity in the inspection of education stated in the purpose of the guide. Educational supervision is a discipline that determines whether the training activities carried out or ongoing in the field is carried out by the purpose, planning, available human and material resources, and legal procedures. Although there are studies on special education in the examination made in the field of educational inspection science, there is neither a study related to the inspection of special education, nor was there any study related to the guideline. It is thought that examining the consistency of the guideline with legal documents and literature will be very important in terms of guiding the practitioners and eliminating this deficiency in the literature. Also, the fact that the guideline is up-to-date and scientific, reflects the institutional identity of the special education institutions is considered important for the guideline. Considering that the functioning of educational institutions is established based on basic legal principles, the importance of this investigation becomes more and more. In this context, the purpose of this research; investigate of Special Education İnstitutions Guidance and Inspection Guideline based on literature and legal documents.*

Method: *The "Special Education Institutions Guidance and Inspection Guide", which is one of the 16 guidance and inspection guides prepared and published by the Inspection Board of the Ministry of National Education in 2016 for the inspection of the institutions, constitutes the working document. With the research problem, the document analysis technique based on qualitative research was used. Content analysis was applied in the analysis of the data. The inspection instruction was taken from the "Publications" page on the Board of Inspection website. 1) Purpose, scope, basis, and definitions, 2) Guiding and Inspection Principles, 3) Guidance and Inspection Principles, 4) Guidance and Inspection Reporting Standards were analyzed separately and meaningful integrity was created.*

Findings: *Within the scope of the first sub problem of the study, many inconsistencies were found in the audit guideline in the context of legal documents, such as uncertainty of legal basis, legal gap, not being up-to-date according to legal basis, underrepresentation according to legal basis and stating irrelevant legal basis. In the second theme, although it was determined that the guideline was in harmony with the literature in general, some inconsistencies were found in the codes of lack of content, contradictory/incompatible with the literature, inconsistency of concept and no reference to the literature. In the field of inspection, it is observed that new regulations have been introduced from the beginning without correcting the existing system, in which regulations and job descriptions have been changed frequently in recent years. This situation causes an irregularity and instability in the field of inspection and creates a sense of insecurity and prejudice against the inspection of*

teachers and administrators. It is stated in the guideline that it is aimed to guideline the inspectors of the education in the inspection, to provide unity in the school inspection, and to carry out the inspection by prioritizing the problem areas. The fact that inspection is a requirement for the education system also makes it necessary to keep up with rapid legislative and system changes. Therefore, it is necessary to ensure the consistency of the guideline with legal bases and literature. All guides prepared in order to shed light on the practice are expected to benefit from the information produced on the subject in the literature. Although it is not possible to write how much and how each research has been used in the guide, brief explanations on which researches are based on which studies are based on definitions, models or principles can contribute to the harmony of theory and practice. The formation of an understanding to refer to scientific research results and its transformation into an attitude can enable practitioners to follow scientific research on the subject. Researchers who know that they are being monitored will behave more responsibly in practical studies.

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi[1]

Hafize Gamze Kırmızıgül (Dok.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
graceful_gamze@hotmail.com

Özet:
Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili 1987 ve 2020 yılları arasında yapılmış olan araştırmaların kronolojik, metodolojik ve tematik açılardan analizini yapmak ve gözden geçirmektir. Araştırma kapsamında zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili 47 çalışma tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmaları analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak; çalışmaların çoğunlukla 2019 yılında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmış; ayrıca, çalışmaların 2008 yılından itibaren ivme kazandığı ve artış gösterdiği de araştırma sonuçlarına yansımıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili çalışmalar en çok yüksek lisans tezi türünde yapılmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda; çoğunlukla yöntem olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve bu kapsamda deneysel olarak tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmaların çoğunda; denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaların önemli bir çoğunluğu 1 ile 3 aralığında değişen katılımcı sayısıyla gerçekleşmiştir. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük ve önemli bir kısmında veri analiz yöntemi olarak grafiksel analiz kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmaların büyük bir bölümü sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yapılmış ve genellikle toplama işlemi konu başlığına yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar kapsamında; özellikle farklı yöntem veya tekniklerin kullanıldığı, nispeten daha fazla katılımcı ile araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Keywords: *Zihin Yetersizliği Olan Bireyler, Matematik Eğitimi, Matematik, Özel Gereksinimli Birey.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 233-251

DOI: 10.19160/ijer.875469

Gönderim: 06.02.2021
Kabul: 23.04.2021

Önerilen Atıf

Kırmızıgül, H. G. (2021). Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 233-251, DOI: 10.19160/ijer.875469

[1] Bu çalışma 04-06 Şubat 2021 tarihinde 13th World Conference on Educational Sciences (WCES-2021)'da sunulan "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" isimli özet bildirinin kapsamı genişletilmiş tam metnidir.

© 2021 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Matematik bireyin doğumuyla başlayıp, yaşadığı süre boyunca günlük yaşantısında daima yer bulan; karşımıza çıkan farklı problemlerin çözümü için gerekli olan mantıksal ve yaratıcı düşünme ile çözümlemeler ve genellemeler yapılmasına olanak sağlayan, akıl yürütmeye dayalı, üst düzey davranışları öne çıkaran bir disiplindir. Matematik, günlük yaşamdaki en basit problemlerin çözümünden, uzayla ilgili en karmaşık hesapların yapılmasına kadar geniş bir kullanım alanına sahiptir (Baykul, 2016). Matematik bireyler tarafından zihinsel olarak yaratılan bir alandır ve matematiksel ilişkiler ve yapılar birbirine bağlı ve günümüz dünyasında kullanılan evrensel bir dildir (Umay, 1996). Yıkmış'a (2005) göre ise matematik; günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmede öne çıkan bir araç gibi düşünülebilmektedir. Günlük hayat içerisinde matematiğin sürekli kullanımının olması, matematiğin niçin öğrenilmesi gerekliliğinin anlaşılmasında yarar sağlamaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan pek çok durumda; alışveriş yapmada, otobüse binmede veya zaman kavramını öğrenmede matematiğe gereksinim duyulması kaçınılmazdır (Işık, Çiltaş, & Bekdemir, 2008). Bu sebeple matematik toplumlar için vazgeçilmez olan ve günlük hayatta ihtiyaç duyulan farklı becerileri sergilemek adına öğrenilmesi kaçınılmaz bir derstir (Akkaya, 2006). Matematik becerileri günlük hayatımızda kullandığımız en önemli becerileri oluşturmaktadır. Bu bakımdan matematikte işlevsel beceriler kapsam olarak akademik beceriler içinde sınıflandırılmaktadır. Matematik becerileri kapsamında islevsel akademik beceriler insanların günlük yaşamlarını sürdürebilmek ve bağımsız bir şekilde yaşamda var olabilmek adına önem taşıyan hayati becerilerdir (Akkaya, 2006; Yıkmış, 2005). Bu bakımdan matematik ve matematk eğitimi her birey için önemlidir denilebilir.

Problem çözme çabası bilişsel düzenlemeye gereksinim duyar (Yöndem, Tunç ve Yanıcı, 2021). Buna göre matematik eğitimindeki genel amaç; bireylere düşünme, problem çözme, mantık yürütme, ilişkilendirme gibi farklı becerilerin kazandırılmasını sağlamaktır. Diğer bir amaç ise bireyin günlük yaşamda gereksinim duyduğu matematiksel bilgi ve becerilerini geliştirerek, kendisine matematiksel düşünme becerisi kazandırmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; National Council of Teacher of Mathematics [NCTM], 2000). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (2018); sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme, veri işleme, cebir ve olasılık olmak üzere beş temel öğrenme alanından oluşmaktadır. Aynı zamanda ilkokul matematik dersi öğretim programı ise; sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018). Sınıf seviyelerine göre alt öğrenme alanları, konu ve kazanımlar farklılaşmaktadır. Özellikle sayılar ve işlemler öğrenme alanına bağlı olarak doğal sayılarda dört işlem becerileri ileriki becerilerin kazandırılmasında önem arz etmektedir. Bu gibi temel becerilerin kazanımında sorun yaşanması daha karmaşık becerilerin öğretiminde olumsuz bir durum ortaya çıkarabilmektedir (Al-Hmouz, 2018; Gürsel, 2017; Yusaini, Maat, & Rosli, 2019).

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, [AAIDD], (2010) zekâyı; akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme, hızlı öğrenme, karmaşık fikirleri anlama ve deneyimlerden öğrenme becerilerini içeren genel bir zihinsel yetenek olarak görmektedir. Bu alanlardaki sınırlamalar nedeniyle, yetersizlik yaşayan birçok birey bilişsel ve akademik başarıda zorluklar yaşar ve bu durum zihin yetersizliği olarak ifade edilmektedir (AAIDD, 2010). Ancak bu durumun, uygun destek verildiğinde zaman içinde değişebileceği ve gelişebileceği de vurgulanmaktadır (AAIDD, 2010; Parmenter vd., 2007). Her birey gibi zihin yetersizliği olan bireyler de matematikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek ve matematik öğretim program kazanımlarından öğrendiklerini günlük hayatta uygulamak gerekliliğindedirler (Cronin, 1996; Gürsel, 2017; Parmenter vd., 2007; Shurr, & Bouck 2013; Yıkmış, 2005).

Dünyada bir milyardan fazla insan (% 15), toplumsal katılımı etkileyen fiziksel, zihinsel veya duyusal bozukluklarla ilgili bir tür yetersizlikle yaşamaktadır (WHO, 2011). Edinilen bilgilere göre 0-18 yaş arası çocuklar arasında yetersizlikten etkilenmiş birey sayısı 93 milyon ile 150 milyon arasında değişmektedir (UNICEF, 2013). Salamanca Bildirgesi, Herkes için Eğitim Hareketi (EFA) vb.

gibi pek çok uluslararası girişim, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitime erişimini iyileştirmek için hedefler belirlemiştir (Winzer, & Mazurek, 2014). Eğitime erişim sağlama, tesis veya kurumları iyileştirme çağrıları neticesinde, dünya çapında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yarısından azı ilkokulu bitirse de (WHO, 2011), bu öğrenci nüfusu birçok ülkede okullara ve sınıflara dâhil olmanın arttığının kanıtıdır (Chitiyo, Hughes, Changara, Chitiyo, & Montgomery, 2017; Deng, & Holdsworth, 2007; Hadidi,, & Al Khateeb, 2015; Kalyanpur, 2008; Shurr, & Bouck 2013; Vorapanya, & Dunlap, 2014). Özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitiminde rol alan öğretmenlere daha fazla profesyonel gelişim sağlamak okulların hedeflediği bir durumdur (Chao, Forlin, & Ho, 2016; Fletcher, Boon, & Cihak, 2010; Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope, 2016). Oysaki genel eğitim sınıfları için hazırlanan matematik öğretim programlarının, zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim gereksinimlerine yeteri kadar hizmet etmediği ifade edilmektedir (Vaughn, Bos, & Schumm, 2003). Bu bağlamda, zihin yetersizliği olan bireyler ile gerçekleştirilen matematik eğitiminde; matematik öğretim programlarının gelişimsel özelliklere uygun olması gerekmektedir. Ayrıca, öğretimsel içeriğinin de sınıfa uygun düzenlenmesi yerine; bireylerin performans durumuna göre uyarlanması, işlemlerin farklı açılarda ve türlerde sunulması adına daha yarar sağlayacaktır (Cawley, & Parmar, 1990; Knight, Browder, Agnello, & Lee, 2010).

Akademik beceriler içerisinde yer bulan matematiksel işlem ve kavramların öğretiminin amacı matematik okuryazar düzeyine sahip bireylerin oluşması ve hem akademik başarı olarak hem de günlük yaşam becerileri olarak kazanım sağlamaktır (Pavlekovic, Kolar-Begovic, & Kolar-Super, 2013). Bu bağlamda, matematik öğretimi ile bireylerin mantıksal düşünme ve akıl yürütme becerileri de gelişmektedir; özellikle erken dönemlerde bazı matematiksel kavramların ve becerilerin kazanımı ileri yaşlarda bireylerin soyut düşünmelerini ve hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Uyanık, &Kandır, 2010). Bu doğrultuda, genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren bireylerin gereksinimlerine göre düzenlenen matematik öğretim programlarının zihin yetersizliği olan bireylere göre de içeriğinin düzenlenmesi ve bireylerin farklı öğrenme gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek sunulması gerekli görülmektedir (Hudson, & Miller, 2006). Özellikle zihin veya farklı türde bir yetersizliğe sahip olan bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazanmaları adına, işlevsel akademik beceriler bir gerekliliktir (Fletcher, Boon, & Cihak, 2010; Yıkmış, Kot, & Terzioğlu, 2020).

Araştırmanın Arka Planı ve İlgili Alanyazın

İlgili alanyazın incelendiğinde; matematik eğitimi araştırmalarının eğiliminin belirlendiği çalışmalarda, yetersizlikten etkilenmiş ve özel eğitim gerektiren bireylerle hiç çalışma olmadığı veya çok az çalışma yapıldığı ya da en az çalışılan örneklem grubu olduğu tespit edilmiştir (Aydın, Delice, & Demiroğlu, 2016; Adler, Alshwaikh, Essack, & Gcsamba, 2017; Tereci, & Bindak, 2019; Yücedağ, 2010). Özel eğitim alanında gerçekleştirilen matematik öğretimi araştırmalarının eğilimlerini ve betimsel analizlerini gerçekleştiren çalışmara da rastlanmıştır (Gobadze, & Düzkantar, 2019; Yıkmış, Kot, Terzioğlu, & Aktaş, 2018). Yetersizlikten etkilenmiş ve özel eğitim gerektiren bireylerle gerçekleşen matematik eğitimi araştırmalarının belirlenmesi önemli görülmektedir. En fazla veya en az hangi konuların üzerinde durulduğunun, yapılan araştırmaların yıllara, araştırma modeli ve kullanılan yöntemlere, katılımcı sayısına, yetersizlik düzeyine göre belirlenmesinin, bu konuda çalışan öğretmenlere ve alandaki uzmanlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alan yazında çalışılan konuların özetlenmesi ile hangi alanlarda eksiklikler olduğu ve güncel konular ile yöntemlerin neler olduğunun gösterilmesi önem taşımaktadır.

Nitekim zihin yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen matematik eğitimi alanyazınına yönelik bir betimlemenin yapılması ve genel çerçeve sunulmasının, ileriki çalışmalara ışık tutması açısından ve alandaki boşluğu doldurması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bakımdan mevcut alan yazına bakıldığında, zihin yetersizliği olan bireylere farklı türde öğretim yöntemleri kullanılarak matematik eğitiminin yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak, derleme, betimleme amacı taşıyan araştırmaların daha az sayıda olduğu belirlenmiştir, matematik öğrenmede sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarını belirleyen ve çözüm önerileri üreten çalışmaları

inceleyerek kolaylaştırıcı uygulamalar için bakış açısı oluşturmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi çalışmaları incelenerek kronolojik, metodolojik ve tematik eğilimlerinin belirlenmesi ve gelecekteki araştırma ve uygulamalar için rehber olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı zihin yetersizliği olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili 1987 ve 2020 yılları arasında yapılmış olan araştırmaların kronolojik, metodolojik ve tematik açılardan analizini yapmaktır. Bu amaç kapsamında şu soruya cevap aranmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların: Yıllara, araştırma türüne, kullanılan yönteme, katılımcı sayısına ve katılımcılara ait yetersizlik düzeyine, veri analiz yöntemine, gerçekleştirildikleri öğrenme alanlarına ve ele alınan konu başlıklarına göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Yapılan çalışma, alan yazında bulunan bilimsel araştırmaların derlenerek; toplanan verilerin doküman analizi ile kronolojik, metodolojik ve tematik incelenmesine dayanan derleme türündedir (Herdman, 2006). Doküman analizi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ya da bu kaynaklardan ulaşılabilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Çepni, 2010). Dokümanlarda yer alan veriler betimleyici bilgiler sunabilir, tarihsel anlayış önerebilir, değişimin ve gelişimin takip edilmesine yardımcı olabilir. Doküman analizinin en önemli avantajlarından birinin ise veri kaynağının nesnel olması olduğu ifade edilebilir (Merriam, 2018).

Araştırmanın Kapsamı:

Araştırmada, Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi-ULAKBİM, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-YÖK Tez Merkezi veri tabanları; "zihin yetersizliği", "zihinsel yetersizlik", "zihinsel engel", "özel gereksinimli", "matematik", "matematik eğitimi" anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce versiyonları birlikte/yalnız kullanımla taranmıştır. Veri tabanlarını tarama işlemi 30 Aralık 2020 tarihinde sonlandırılmış ve toplamda 439 araştırmaya ulaşılmıştır. Aynı zamanda, ulaşılan çalışmaların kaynakça bölümleri taranarak; en sık karşılaşılan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi ve Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi arşivleri gözden geçirilerek bir çalışmaya daha ulaşılmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili ilk çalışmanın 1987 yılında gerçekleşmiş olmasından dolayı 1987 ve 2020 yılları ve bu aralıkta yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara uygulanan dâhil etme ve hariç tutma kriterleri aşağıda verilmektedir.

Dâhil etme kriterleri;

i. Doğrudan, zihin yetersizliği olan bireylerle gerçekleşmiş olması,
ii. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi amacına odaklanılması,
iii. YÖK Tez Merkezi veri tabanında erişilebilir olması,
iv. Hakemli dergide yayımlanan makale olması,
v. Türkçe yayımlanmış olmasıdır.

Bu kapsamda çalışmalarda zihin yetersizliği dışında farklı yetersizlik türünün yer alması, çalışmaların Türkçe dışında farklı bir dilde yayımlanması, çalışmalara erişim olmaması hariç tutma kriterlerindendir. Ayrıca, hem tez hem makale olarak yayımlanan çalışmalarda hakem sürecinden geçilmesi nedeniyle makale biçiminde olanlar kapsama alınmıştır. Bu doğrultuda, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre 47 çalışma araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak yazar tarafından geliştirilmiş olan Doküman İnceleme Formu (DİF) kullanılmıştır. Veri toplama aracının oluşturulması sürecinde kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla öncelikle alan yazın yaraması yapılmış ve Yıkmış, Kot, Terzioğlu ve Aktaş'ın (2018) çalışması esas alınarak (izin doğrultusunda) araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları bağlamında veri toplama aracı (DİF) oluşturularak, özel eğitim alanında görevli bir doktor öğretim görevlisi ve MEB'de görevli bir Türkçe öğretmeninin de görüşleri alınarak form nihai biçime getirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ilişkin bilgiler DİF'te gerekli alanlara kaydedilerek veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi:

Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaları analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel veya yazılı içeriğin veya içeriklerin nesnel ve sistematik bir biçimde incelenmesini amaçlayan analiz türüdür (Tavşancıl, & Aslan, 2001). İçerik analizi yöntemi; verileri sınıflandırmak, kıyaslamak ve buna dayanarak kavramsal sonuçlara varmak amacıyla tercih edilmiştir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu doğrultuda bilimsel araştırmalar, araştırmacı tarafından doküman inceleme formunda yer alan kategorilere göre analiz edilmiştir. Araştırmalarda tez türünde olanlar T1, T2, T3... ve makale türünde olanlar ise M1, M2, M3... olarak numaralandırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak ve grafikler yardımıyla frekans (f) ile sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği:

Araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için uzman görüşü alma, sonuçlara nasıl varıldığını açık seçik ifade etme ve kanıt sunma gibi stratejiler kullanılabilir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliğini artırmak için kodlama prosedürlerinin ve analizlerinin sistematiği ve açıklanması amaçlanmakta ve araştırma tüm boyut ve süreçleriyle açıkça belirtilmiştir (Krippendorf, 2004). Yapılan araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla puanlayıcılar arası güvenirlik türü kullanılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik sürecinde, 47 araştırmada tüm kodlama ve analiz süresince matematik eğitimi alanında doktora yapan bir uzman ile uyuma bakılmıştır. Bu bağlamda, uyum ve tutarlılık yüzdesi ile uzmanlar arasındaki uzlaşma yüzdesi Miles ve Huberman"ın (1994) güvenirlik formülüyle hesaplanmıştır; buna göre, puanlayıcılar arası görüş birliği %92 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda güvenirlik değerinin %70"in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği adına yeterli görülmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili 1987 ve 2020 yılları arasında yapılmış olan 47 çalışmanın kronolojik, metodolojik ve tematik açılardan analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, cevap aranan araştırma soruları temel alınarak elde edilen bulgular aşağıdaki gibi tablolaştırılarak ve grafikler yardımıyla frekans (f) ile sunulmuştur. Ayrıca, bazı çalışmalarda bir çalışma birden fazla başlıkta yer aldığından frekans sayısı toplam çalışma sayısını geçmiştir.

1. Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların yıllara göre dağılımları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1' e göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan 47 çalışmanın 7'sinin 2019 yılında gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca, çalışmaların 2008 yılından itibaren ivme kazandığı ve artış gösterdiği tablodan anlaşılmaktadır. 2020 yılına ait yalnızca bir çalışma olmasının nedeni ise; 2020 yılının başlarında ülkemizde görülen Covid-19 salgını ve okulların kapatılması ile yüz yüze eğitime ara verilmesi olduğu söylenebilir.

Tablo 1: *İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımları*

Yıl	Çalışmalar	Frekans (f)
1987	T1	1
1993	T2	1
1999	T3	1
2001	T4	1
2005	T5	1
2006	M1	1
2008	T6,T7,T8, M2	4
2009	T9, M3	2
2010	T10, T11, M4, M5, M6	5
2013	M7, M8, M9	3
2014	T12, T13, T14, T15, M10	5
2015	T16, M11, M12	3
2016	T17, T18, T19, M13	4
2017	T20, T21, M14	3
2018	T22, T23, M15, M16	4
2019	T24, T25, T26, T27, T28, M17, M18	7
2020	M19	1
Toplam	**47**	**47**

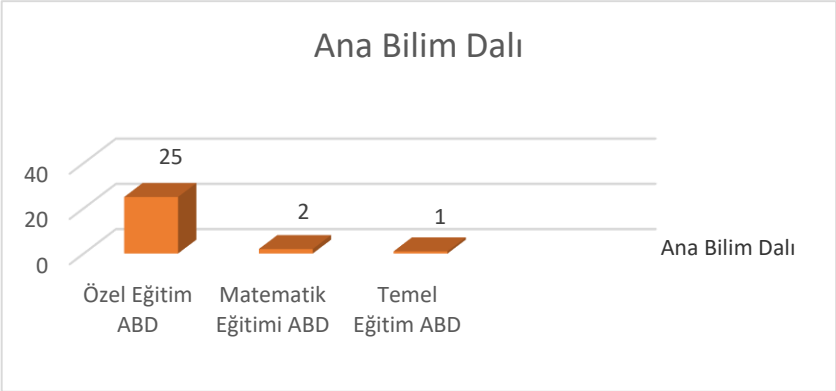
2.Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma türüne göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların araştırma türüne göre dağılımları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *İncelenen çalışmaların türlerine göre dağılımı*

Tür	Frekans (f)	Tez tür	Çalışmalar	Frekans (f)
Tez	28	Doktora	T2, T3, T8, T16, T20, T22, T25	7
		Yüksek Lisans	T1, T4, T5, T6, T7, T9,T10, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T18, T19, T21, T23, T24, T26, T27, T28	21
Makale	19		M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11,M12, M13,M14,M15,M16, M17,M18,M19	19
Toplam	**47**	**Toplam**	**47**	**47**

Tablo 2' de görüldüğü gibi zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan 47 çalışmanın 28'i tezlerden ve 19'u ise makalelerden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca, incelenen tezlerin yer aldığı ana bilim dallarına göre dağılımı aşağıda Şekil 1'de verilmektedir.

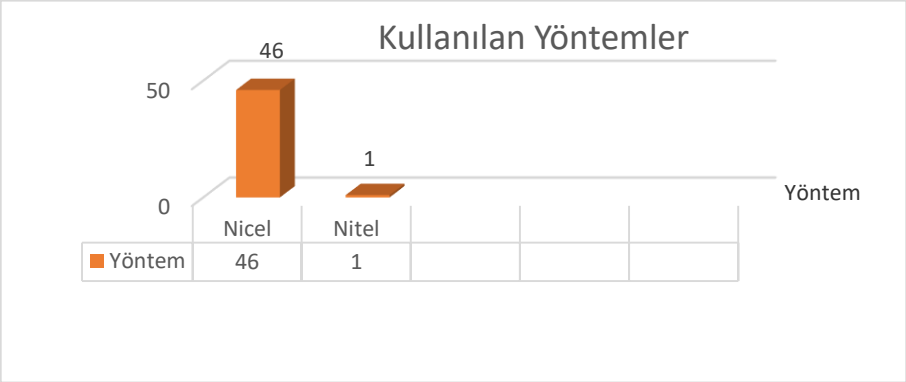


Şekil 1. *İncelenen tezlerin yer aldığı ana bilim dallarına göre dağılımı*

Şekil 1'de ise görüldüğü üzere zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin biri Temel Eğitim ABD'da, ikisi Matematik Eğitimi ABD'da, 25'i Özel Eğitim ABD'da yapılmıştır.

3.Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların kullanılan yönteme göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları aşağıda Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. *İncelenen çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları*

Şekil 2' ye göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda çoğunlukla yöntem olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, tabloya göre gerçekleştirilen çalışmaların birinde (M18) nitel araştırma yönteminin tercih edildiği de görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik öğretimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda en sık kullanılan nicel araştırma yöntemi yalnızca bir çalışmada deneysel olmayan türdedir (T1). Bunun dışında iki çalışmada öğretim deneyi araştırma modelinde (T27, M17), kalan tüm çalışmalarda (f=43) deneysel olarak tek denekli araştırma modelleri şeklinde tercih edilmiştir. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili nicel yöntem kullanılan, deneysel olan ve tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmaların dağılımları aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: *İncelenen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları*

Model	Çalışmalar	Frekans (f)
Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	T3, T6, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T22, T23, T24, T26, T28, M1, M5, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M16, M19	28
Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	T10, T21, M2, M4, M6, M11	6
Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	T2, T4, T5, M3, M14	5
AB Modeli	T9, T20	2
Uyarlama Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	T20, T22	2
Toplam	**43**	**43**

Tablo 3' e göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan nicel ve deneysel olan tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı 43 çalışmanın 28'inde denekler

arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Ayrıca, tabloya göre gerçekleştirilen çalışmalarda davranışlar arası çoklu yoklama ve dönüşümlü uygulamalar modellerinin de tercih edildiği görülmektedir.

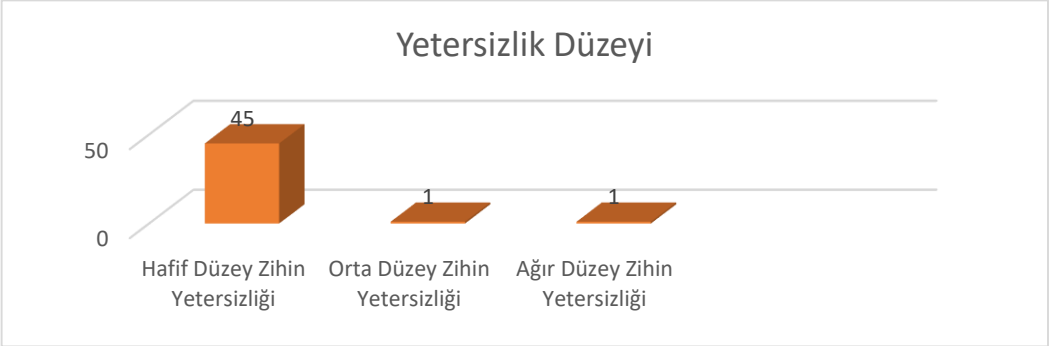
4.Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların katılımcı sayısına ve katılımcılara ait yetersizlik düzeyine göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların katılımcı sayısına göre dağılımları aşağıda Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: *İncelenen çalışmaların katılımcı sayısına göre dağılımları*

Katılımcı Sayısı	Çalışmalar	Frekans (f)
1-3 öğrenci	T6, T7, T8, T9, T10, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T21, T23, T26, T27, T28, M1, M2, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M14, M15, M16 M17, M19	31
4-6 öğrenci	T2, T3, T4, T5, T11, T12, T20, T22, T24, T25, M3, M7, M9, M13	14
7-9 öğrenci	-	0
10 ve üzeri öğrenci	T1, M18	2
Toplam	**47**	**47**

Tablo 4' e göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların önemli bir çoğunluğunun 1 ile 3 aralığında değişen katılımcı sayısıyla gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca, tabloya göre çalışmalarda sıklıkla 4 ile 6 öğrenci arasında değişen sayılarda katılımcıların yer aldığı da anlaşılmaktadır. Yalnızca iki çalışmada ise 10 ve üzeri sayıda öğrenci yer almıştır.



Şekil 3. *İncelenen çalışmaların katılımcılara ait yetersizlik türüne göre dağılımları*

Şekil 3'e göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük bölümünde (f=45) hafif düzey zihin yetersizliği olan bireyler bulunmaktadır. Ayrıca, bir çalışmada orta düzey (M10), bir çalışmada ağır düzey zihin yetersizliği olan bireyler (M17) yer almıştır. Orta düzey ve ağır düzey zihin yetersizliği olan bireylerin çok az sayıda çalışmada yer almasının nedeninin ise; mevcut birey özellikleri ve çalışma yapılmasının zorluk taşıyacağı söylenebilir.

5.Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımları aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: *İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı*

Veri Analiz Yöntemi	Çalışmalar	Frekans (f)
Grafiksel Analiz	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T20, T22, T23, T24, T25, T26, T28, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M19	41
Betimsel Analiz	T19, T27, M17, M18	4
İstatistiksel Analiz	T1	1
Garfiksel ve İstatistiksel Analiz	T21	1
	Toplam	**47**

Tablo 5' e göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan 47 çalışmanın 41'inde veri analiz yöntemi olarak grafiksel analiz kullanılmıştır. Ayrıca, tabloya göre bazı çalışmalarda betimsel analiz ve istatistiksel analiz yöntemlerinin de tercih edildiği görülmektedir.

6.Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların gerçekleştirildikleri öğrenme alanlarına göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların gerçekleştirildikleri öğrenme alanlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 6: *İncelenen çalışmaların gerçekleştirildikleri öğrenme alanlarına göre dağılımı*

Öğrenme Alanları	Çalışmalar	Frekans (f)
Sayılar ve İşlemler	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28, M2, M3, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M18	40
Ölçme	T4, M1, M4, M7, M13, M17, M19	7
Geometri	T8	1
Veri İşleme	-	0
Cebir	-	0
Olasılık	-	0
Toplam		**48**

Tablo 6' ya göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük bir bölümü (f=40) sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yapılmıştır. Ayrıca, tabloya göre bazı çalışmaların ölçme ve geometri öğrenme alanları kapsamında gerçekleştiği ve diğer öğrenme alanlarında hiçbir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Öğrenme alanlarına ait frekans toplamının çalışma sayısından fazla olmasının nedeni; bir çalışmada (T4) hem sayılar ve işlemler hem de ölçme öğrenme alanlarının yer almasıdır.

7. Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların ele alınan konu başlıklarına göre dağılımları

Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların çalışılan konu başlıklarına göre dağılımları aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *İncelenen çalışmaların çalışılan konu başlıklarına göre dağılımı*

Konu Başlıkları	Çalışmalar	Frekans (f)
Toplama İşlemi	T1, T3, T4, T7, T9, T15, T21, T23, T26, M2, M6, M8, M12, M14, M15, M18	16
Çıkarma İşlemi	T1, T3, T6, T9, T14, T21, T26, M2, M6, M18	10
Çarpma İşlemi	T18, T20, T21, T25	4
Bölme İşlemi	T25, M5	2
Problem Çözme	T12, T13, T16, T22, T27, M11, M16	7
Saatleri Kavrama	T4, M4, M17, M19	4
Paraları Tanıma	M1, M8, M13	3
Rakamları Kavrama	T2, T17	2
Tane Kavramı	M3, M9	2
Kesir Kavramı	T10, T24	2
Ritmik Sayma	T1, T11	2
Doğal Sayılar	T1, T3	2
Geometrik Kavramlar	T8	1
Çarpım Tablosu	T5	1
Sayı Hissi	T26	1
Örüntü	M10, T28	2
Toplam		**59**

Tablo 7'ye göre zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük bir bölümü toplama işlemi konu başlığına yönelik (f=16) ve bir kısmı ise çıkarma işlemi (f=10) konu başlığına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu durumun nedeninin; özellikle sayılar ve işlemler öğrenme alanına bağlı olarak, dört işlem yapma ve problem çözme gibi temel becerilerin ileriki dönemlerde farklı, karmaşık becerilerin kazandırılmasında önem arz etmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca, tabloya göre bazı çalışmalarda farklı konu başlıklarının da ele alındığı görülmektedir. Çalışmalarda yer alan konu başlıklarına ait frekans toplamının çalışma sayısından fazla olmasının nedeni; bazı çalışmalarda birden fazla konu başlığına odaklanılmasıdır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili 1987 ve 2020 yılları arasında yapılmış olan araştırmaların kronolojik, metodolojik ve tematik açılardan gözden geçirilmesini sağlamaktır. Alan yazında çalışılan konuların özetlenmesi ile hangi alanlarda eksiklikler olduğu ve güncel konular ile yöntemlerin neler olduğunun gösterilmesi önem taşımaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerde matematik eğitimi ile ilgili bir betimlemenin yapılması ve genel bir çerçeve sunulmasının, ileriki çalışmalara ışık tutması açısından ve alandaki boşluğu doldurması bakımından yararlı olabilir. Ayrıca, yapılan çalışmada zihin yetersizliği olan bireylerle matematik eğitimi çalışmaları incelenerek kronolojik, metodolojik ve tematik eğilimlerinin belirlenmesinin gelecekteki araştırma ve uygulamalar için rehber olacağı öngörülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre; çalışmaların çoğunlukla 2019 yılında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmış; ayrıca, çalışmaların 2008 yılından itibaren ivme kazandığı ve artış gösterdiği de araştırma sonuçlarına yansımıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar en çok yüksek lisans tezi türünde yapılmıştır. Benzer şekilde Yıkmış vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada da özel eğitimde gerçekleştirilen matematik öğretim araştırmalarında tez türünde olanlar en fazla yiksek lisans kapsamındadır. Ayrıca, zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin birinin Temel Eğitim ABD'da, ikisinin Matematik Eğitimi ABD'da ve en büyük kısmının ise Özel Eğitim ABD'da yapıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda; çoğunlukla yöntem olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve bu kapsamda deneysel olarak tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmaların çoğunda; denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen çalışmalarda davranışlar arası çoklu yoklama ve dönüşümlü uygulamalar modellerinin de tercih edildiği göze çarpan sonuçlar arasındadır. Aynı doğrultuda Yıkmış vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada da özel eğitimde gerçekleştirilen matematik öğretim araştırmalarında en çok denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edildiği belirlenmiştir. Benzer olarak Gobadze ve Düzkantar (2019) çalışmasında özel eğitimde matematik ile ilgili yapılan çalışmalarında en fazla tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığını saptamıştır. Çalışmaların önemli bir çoğunluğu 1 ile 3 öğrenci arasında değişen katılımcı sayısıyla gerçekleşmiş ve bu sonuç Yıkmış vd., (2018) çalışmasıyla paralellik taşımaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük ve önemli bir kısmında veri analiz yöntemi olarak grafiksel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada elde bu sonuç Gobadze ve Düzkantar (2019) ve Yıkmış vd., (2018) çalışmarında da benzer şekilde göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalarda ise betimsel analiz ve istatistiksel analiz yöntemlerinin de tercih edildiği sunucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmaların büyük bir bölümü sayılar ve işlemler öğrenme alanı kapsamında yapılmış ve genellikle toplama işlemi konu başlığına yönelik gerçekleştirilmiştir. Nitekim özellikle zihin veya farklı türde bir yetersizliğe sahip olan bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazanmaları adına ve ileriki dönemlerde karmaşık ve farklı beceri kazanmada zorluk yaşanmaması için, işlevsel akademik becerilerin bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Al- Hmouz, 2018; Fletcher, Boon, & Cihak, 2010; Gürsel, 2017; Yusaini, Maat ve Rosli, 2019). Benzer şekilde Yıkmış vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada da özel eğitimde gerçekleştirilen matematik öğretim araştırmalarında en fazla dört işlem ve problem çözme gibi işlevsel akademik becerilerin öğretiminin esas alındığı vurgulanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında birtakım önerilere yer verilebilir. Bu doğrultuda:

- Benzer yöntem, teknik ve stratejilerden ziyade farklı yöntemler veya tekniklerin kullanıldığı, özel eğitimin ve özel gereksinimli bireylerin doğasına uygun nispeten daha fazla katılıcı ile araştırmalar yürütülebilir.

- Özellikle sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki yoğunluk farklı öğrenme alanlarını kapsayan çalışmaların yapılması ile giderilebilir.
- Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin öğretiminde farklı yetersizlik türleri de dâhil olmak üzere öğrenme süreçlerine teknoloji entegrasyonu sağlanabilir.
- Araştırmanın yalnızca Türkçe olarak yayınlanmış, 1987-2020 yılları arasındaki çalışmaları kapsaması, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerle yapılan matematik eğitimi çalışmalarının ele alınması sınırlılıkları; farklı yetersizlik türlerini kapsayan ve farklı dillerde yayınlanmış çalışmalarında incelenmesiyle, ileriki çalışmalarda ortadan kaldırılabilir.
- İlerleyen süreçlerde araştırmacılar daha geniş kapsamlı ve farklı türde özetleyici, betimsel çalışmalar gerçekleştirebilir.

KAYNAKLAR

Araştımaya dâhil edilen dokümanların her biri doküman numarası ile birlikte, başlarında * ile kaynaklar arasında yer almaktadır.

AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

*Acar, E., Alkoç Sayan, A., & Özsoy, N. (2019). Ağır zihinsel engelli bir öğrenciye saat kavramını nasıl öğretebiliriz? . *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 59-84 (M17).

Adler, J., Alshwaikh J., Essack, R., & Gcsamba, G. (2017). Mathematics education research in South Africa 2007–2015: Review and reflection, African. *Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(1), 1-14.

Akkaya, R. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerin cebir öğrenme alanında karşılaşılan kavram yanılgılarının giderilmesinde etkinlik temelli yaklaşımın etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Al-Hmouz, H. (2018). The effectiveness of the touch math program in teaching addition to students with math disability. *Jordan Journal of Educational Sciences, 14(4),* 461-474.

*Alkoyak, G. (2014). *Kendini izleme stratejisinin zihin engelli öğrencilerin matematik dersinde toplama işlemini yapma performansına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T15).

*Arı, A., Deniz, L., & Düzkantar, A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1) (M6).

*Aydemir, T. (2017). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel çarpma işlemlerinin öğretiminde iki öğretim uygulamasının etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (T19).

Aydın, E., Delice, A., & Demiroğlu, D. (2016). An analysis of history of mathematics research literature in Turkey: The mathematics education perspective, Bulletin: *Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 31(3), 215-229.

*Badır, T. (2014). *Zihin engelli bireylere çıkarma işlemi öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimle sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiği.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T14).

*Bağlama, B. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere matematik problem çözme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bilgisayar destekli video ile model olma öğretiminin etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs (T21).

*Bakan, S. (2017). *Nokta belirleme tekniğinin bir kaynaştırma öğrencisinin matematik başarısı ve öz-yeterlilik algı düzeyine etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya (T20).

*Baki, K. (2014). *Şemaya dayalı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problem çözme becerilerine etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2014 (T12).

*Balçık, B. (2015). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle toplama becerisinin öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (M12).

*Baran, M. S. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde tablet bilgisayar kullanımının örüntü oluşturma becerisi üzerinde etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T28).

Baykul, Y. (2014). *İlköğretimde matematik öğretimi 1- 5 sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.

*Can Çalık, N. (2008). *Genel eğitim sınıflarında eğitim gören zihin engelli öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T7).

Cawley, J. F., & Parmar, R. S. (1990). Issues in mathematics curriculum for handicapped students. *Academic Therapy, 25, 507-521.*

Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 1464-5173.

Chitiyo, M., Hughes, E., Changara, D. M., Chitiyo, G., & Montgomery, K. M. (2017). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education,* 21(1), 48-62.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Canada: Routledge.

Cronin, M.E. (1996). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yaşam becerileri müfredatı: Literatürün gözden geçirilmesi. Öğrenme *Engelleri Dergisi* 29 (1), 53 – 68.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 5. Baskı. Trabzon.

*Çıkılı, Y. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiği.* Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Doktora Tezi (T8).

*Çıkılı, Y., & Gürbüz, A. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemi yaparken kullandıkları stratejilerin belirlemesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 760-776 (M18).

*Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T4).

Deng, M., & Holdsworth, J. C. (2007). From unconscious to conscious inclusion: meeting special education needs in West China. Disability & Society, 22 (5), 507–522.

*Eliçin, Ö., Dağseven Emecen, D., & Yıkmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 118-136* (M8).

Fletcher, D., Boon, R.T., & Cihak, D.F. (2010). Effects of the Touchmath program compared to a number line strategy to teach addition facts to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Division on Autism and Developmental Disabilities, 45,* 449-458.

*Geçal, İ., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Eldesiz Toplama İşleminin Öğretiminde Tablet Bilgisayar Aracılığı İle Sunulan Animasyon Programının Etkililiği. *Education Sciences*, *13*(1), 75-89 (M15).

Gobadze, T., & Düzkantar, A. (2019). Özel eğitimde matematik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6 (2), 147-165.

*Göktaş, O. (2019). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerde strateji öğretiminin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın (T27).

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.

*Gürsel, O. (1987). *Eskişehir ilkokulları alt özel son sınıf öğrencilerinin ritmik sayma, doğal sayılar toplama ve çıkarma işlemlerindeki amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir (T1).

*Gürsel, O. (1993). *Zihin engelli çocukların doğal sayıları gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin geliştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 731, Eğitim Fakültesi Yayın No: 38 (T2).

Gürsel, O. (2017). Matematik öğretiminde etkili yaklaşımlar. (Oğuz Gürsel, ed.) *Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Hadidi, M. S., & Al Khateeb, J. M. (2015). Special education in arab countries: Current challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 518-530.

Herdman, E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.

Hudson, P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and ımplementing mathematics ınstruction for students with diverse learning needs*. Pearson Education Inc.

Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 174-184.

*Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu (T11).

Kalyanpur, M. (2008). The paradox of majority underrepresentation in special education in India: Constructions of difference in a developing country. *The Journal of Special Education*, *42*(1), 55–64.

*Karabulut, A. (2015). *Anla ve çöz! Stratejisi'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T16).

*Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 103-113 (M4).

*Karabulut, A., Yıkmış, A., Özak, H., & Karabulut, H. (2015). Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 243-258 (M11).

*Katlav Önal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemini kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T6).

*Keşci, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (T24).

*Kırcaali İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). Zihin özürlü bir öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (1),* 309- 320 (M2).

Knight, V., Browder, D. M., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *42*(7), 1–14.

Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 20(10), 1009-1023.

*Kot, M. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T13).

*Kot, M. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin farklı sunumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T25).

*Kot, M., Sönmez, S., & Yıkmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Nokta Belirleme Tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(02), 253-269 (M14).

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

MEB. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Erişim Tarihi:08/11/2020.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M., & B. Huberman, A. M. (1994). *Qualitative dataanalysis: An expanded sourcebook*. (2nd edition). Calif: Sage Publications.

*Nar, S. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (T22).

NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

*Özlü, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde somut - yarı somut - soyut öğretim stratejisinin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T18).

*Öztürk, H. Z. (2016). *Tablet bilgisayar üzerinde eş zamanlı ipucuyla sunulan nokta belirleme tekniğinin rakam-nesne eşlemesi öğretiminde etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu (T17).

Parmenter, T. R.,. Harman, A. D., Yazbeck, M., & Riches, V. C. (2007). *Life skills training for adolescents with ıntellectual disabilities*. In the handbook of ıntellectual disability and clinical psychology practice, edited by Carr, A., O'Reilly, G., Noonan Walsh, P., & McEvoy, J. 687–728. Canada: Routledge.

Pavleković, M., Kolar-Begović, Z., & Kolar-Šuper, R. (2013). *Mathematics teaching for the future*. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek Faculty of Teacher Education and Department of Mathematics, Zagreb.

Peters, S. (2003). *Achieving education for all by including those with disabilities and special needs.* Washington, DC: World Bank Disability Group.

*Sazak Pınar, E., & Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 281-300 (M10).

*Sazak Pınar, E., & Zelyurt, S. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (M9).

Shurr, J., & Bouck, E. (2013). Research on curriculum for students with moderate and severe ıntellectual disability: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 48 (1), 76–87.

*Sinoplu, K. (2009). *Zihin engellilerde matematik öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya (T9).

Snell, M., E., & Brown. F. (2011*). Instruction of studentswith severe disabilities (7. Baskı).* New Jersey: Pearson.

*Şahbaz, Ü. (2005). *Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırılması.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (T5).

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri,* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tereci, A., & Bindak, R . (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1) , 40-55.

*Tongal, S. Ş. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara adı söylenen kesrin resimli kart üzerinde gösterilmesi becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu (T10).

*Tufan, S., Tiryaki, D., & Arslantekin, B. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tam saatleri ayırt etme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 757-787 (M19).

*Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online, 17*(2), 613-641 (M16).

*Tümeğ, S., & Sazak-Pınar, E. (2016). Zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraların öğretiminde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 269-297 (M13).

Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.

UNICEF. (2013). *Children and young people with disabilities fact sheet*. December, 15, 2020, from https://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5__Web_NEW.pdf

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118-134.*

Vasudevan, P., & Suri, M. (2017). A clinical approach to developmental delay and intellectual disability. *Clinical Medicine*, 17(6), 558-561.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2003). Teaching exceptional, diverse, and at risk students in the general education classroom. *New York: Pearson Education, Inc.*

Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1014-1028.

*Varol, N. (2009). Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 353-377 (M3).

Winzer, M., & Mazurek, K. (2011). Analyzing ınclusive schooling for students with disabilities in ınternational contexts. *Journal of International Special Needs Education*, 15(1), 12-23.

World Health Organization [WHO] (2011). *World report on disability*. Erişim tarihi: 20.12. .2020. www.aaidd.org/sis/product-information/benefits

Yıkmış, A. (2005). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

*Yıkmış, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir (T3).

*Yıkmış, A., Çiftçi Tekinarslan, İ., & Pınar, E. S. (2006). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni Türk lirası ve yeni kuruş öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 19-36 (M1).

*Yıkmış, A., & Eldeniz Çetin, M. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2) (M5).

Yıkmış, A., Kot, M., Terzioğlu, N. K., & Aktaş, B. (2018). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2475-2501.

Yıkmış, A., Kot, M., & Terzioğlu, N. K. (2020). Özel eğitimde matematik öğretimi. Dede, Y., Doğan, M. F., & Aslan Tutak, F. (Editörler). Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları. Birinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

*Yıldız, E. (2016). *Temel sayı işleme becerilerini geliştirmeye dönük öğretimin ortaokul kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (T19).

*Yılmaz Yenioğlu, B. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (T26).

Yöndem, Z. D., Tunç, E. ., & Yandı, A. (2021). 2- Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımlarının Psikolojik Dayanıklılığı Yordayıcılığı. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 22–36. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/article2

Yusaini, N. A., Maat, S. M., & Rosli, R. (2019). Touch-Point mathematics instruction for children with autism spectrum disorder: a systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(3)*, 609–625.

Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

*Yüksel Öğüt, E., & Yıkmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara paraları tanıma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 459-476 (M7).

Examining Studies Conducted on Mathematics Education for Individuals with Mental Deficiency

Hafize Gamze KIRMIZIGÜL (PhD. Student)
Ministry of National Education-Turkey
graceful_gamze@hotmail.com

Abstract

The purpose of this study was to analyze studies conducted on mathematics education for individuals with mental deficiency in special education in Turkey between 1987 and 2020, in terms of content and method. Within the scope of the study, 47 studies on mathematics education for individuals with mental deficiency were determined. In order to analyze the data specified the content analysis method was used. In this context according to the results obtained based on the findings acquired from the study; the studies on mathematics education for individuals with mental deficiency were mainly conducted in thesis type. It was concluded that the studies were usually conducted in 2019 and also they had gained momentum and increased since 2008. The studies on mathematics education for individuals with mental deficiency usually chose the qualitative research method. Most of the studies used the between-subjects multiple probe model. An important part of the studies was carried out with participant students whose number ranged from 1 to 3. In addition, an important part of the studies was conducted within the scope of the numbers and operations learning area and the addition was usually performed aimed at the topic title. Finally, in a great and important part of the studies on mathematics education for individuals with mental deficiency, the graphical analysis was used as data analysis method. Within the scope of the results obtained in the study, studies particularly using different methods or technics with more participants can be conducted.

Keywords: *Individuals with Mental Deficiency, Mathematics Education, Mathematics, Individuals with Special Needs.*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 233-251

DOI: 10.19160/ijer.875469

Received: 06.02.2021
Accepted: 23.04.2021

Suggested Citation:

Kırmızıgül, H. G. (2021). Examining studies conducted on mathematics education for individuals with mental deficiency. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 1, 2021, pp. 233-251, DOI: 10.19160/ijer.875469

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Scrutinising the related literature, it is established that there are almost no studies on individuals with disabilities and individuals in need of special education in the studies dictating the tendency of researches on teaching mathematics. The same individuals are also the least studied sample group (Aydın, Delice, & Demiroğlu, 2016; Adler, Alshwaikh, Essack, & Gcsamba, 2017; Tereci, & Bindak, 2019; Yücedağ, 2010). It is also found that there are studies conducted on descriptive analysis and tendencies of researches on teaching mathematics in the field of special education (Gobadze, & Düzkantar, 2019; Yıkmış, Kot, Terzioğlu, & Aktaş, 2018).*

It is thought that classifying researches on teaching mathematics in special education according to the least and the most topics dwelt upon, by years, research model, methods used, number of participants and disability type will guide the teachers and experts working in the field. The importance of providing a general frame and a portray of teaching mathematics to individuals with mental deficiency in order to shed lights on future studies and to fill the gaps in the field is beyond any doubt.

To achieve that, the study seeks answers to the questions below.

1) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by years?*
2) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by research type?*
3) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by methods used?*
4) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by number of participants and levels of their disabilities?*
5) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by data analysis methods?*
6) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by learning domains?*
7) *How is the distribution of studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency by subject headings?*

Method: *The study is a compilation based on chronological, methodological and thematic analysis of gathered data from collection of scientific researches in literature by document analysis (Herdman, 2006). Due to the occurring of the first conducted study on teaching mathematics to individuals with mental deficiency in 1987, Studies in 1987- 2020 are included in the study.*

Including and excluding criteria applied to the studies included in the research are given below.

I. *Directly conducted on individuals with mental deficiency*,
II. *Focused on the goal of teaching mathematics to individuals with mental deficiency*,
III. *Available on YÖK Thesis Center database*,
IV. *Article published in a refereed journal*,
V. *Published in Turkish.*

Studies conducted on different disabilities other than mental deficiency, studies in another language and unavailable studies are excluded. Moreover, Article shaped studies published as both thesis and article are included due to passing the peer review process. According to the including and excluding criteria, 47 studies like the below form the content of the research.

Findings: *According to the conclusion based on the findings acquired from the research, Studies are conducted mostly in 2019. Additionally, İt is concluded that conducted studies gain acceleration and show increase since 2008. Studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency are mostly conducted as master's thesis. Similarly, researches on teaching mathematics in special education and the studies conducted by Yıkmış and the others (2018) are mostly master's thesis.*

Furthermore, one of the theses on teaching mathematics to individuals with mental deficiency in primary school in the USA, two of them on teaching mathematics in the USA and the largest part of it in special education in the USA are among the conclusions. In the studies on teaching mathematics to individuals with mental deficiency, Quantitative research method is prefered mostly and single subject research model is used. In most of the studies using a single subject research model, multiple probe models between subjects is used. In addition, It is also notable that multiple probe models across behaviors and alternating treatments models are prefered in the studies. It is established that mostly multiple probe models between subjects is prefered as well in the study conducted by Yıkmış and the others(2018). Similarly, Mostly single subject research model is used in the studies conducted on teaching mathematics in special education of Gobadze and Düzkantar(2019). Finally in a great and important part of the studies on mathematics education for individuals with mental deficiency, the graphical analysis was used as data analysis method.

Suggestions: *Within the scope of the results obtained in the study, studies particularly using different methods or technics with more participants can be conducted. Intensity in the numbers and operations learning area can be overcome via studies comprising different learning areas. In the education of individuals affected by deficiency, technology can be integrated into learning processes. Especially the intensity in numbers and operations learning area can be eliminated by doing studies covering different learning areas. Technology integration can be provided to learning processes, including different types of disability in the teaching of individuals affected by disability. The limitations of the study, which was published only in Turkish, included studies between 1987-2020 and math education studies conducted with individuals with intellectual and developmental disabilities; It can be eliminated in future studies by examining studies covering different disability types and published in different languages. In the future, researchers can carry out more comprehensive and different types of summative descriptive studies.*