

U
E
N
A
M
A
D

*Uluslararası
Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi*

ISSN: 2979-918X

Aralık 2022

Cilt 1, Sayı 2

<http://www.uenamad.elayayincilik.com/>



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2022, Cilt 1, Sayı 2

ISSN: 2979-918X

Dergi Sahibi ve Yöneticisi
Dr. Bilgen KIRAL

Editörler

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Yardımcı Editör
Dr. Berkay ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dizgi
Öğr. Ali AKTAŞ

Grafik ve Web Tasarımı
Öğr. Ali AKTAŞ
Öğr. Görkem CENGİZ
Öğr. Selin KOCAER

Sekretery
Ramazan BAŞARAN

İletişim Adresi
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.enemad.elayayincilik.com/>

December 2022, Volume 1, Issue 2

ISSN: 2979-918X

Journal Owner and Manager
Dr. Bilgen KIRAL

Editors

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Co-Editor
Dr. Berkay CELIK
Ministry of National Education
Turkey

Typesetting
Teacher Ali AKTAS

Graphic and Web Design
Teacher Ali AKTAS
Teacher Gorkem CENGIZ
Teacher Selin KOCAER

Sekretery
Ramazan BASARAN

Contact Address
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.enemad.elayayincilik.com/>

Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adil Türkoğlu, Eğitimci-Yazar
Dr. Adile Emel Sardohan Yıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Augusto Macalalag, Arcadia Üniversitesi, ABD
Dr. Ahmet Can Bakkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Şakir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye
Dr. Ali Baltacı, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Culha, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper Şahin, Atılım Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arif Sarıçoban, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Baojuan Ye, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Koşar Kırca, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Berkay Çelik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Berker Bulut, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beyza Aksu Dünya, Chicago Üniversitesi, ABD
Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilgen Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Birol Tekin, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bora Görgün, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burak Feyzioğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Altun, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Seher Çalıkoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Şenler Pehlivan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Can Meşe, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Caner Cereci, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Ceren Saygı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Charlie Russo, Dayton Üniversitesi, ABD
Dr. Cumali Öksüz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çetin Tan, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Debasis Mahapatra, Sambalpur Üniversitesi, Hindistan
Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dion Ginanto, İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya
Dr. Duriye Esra Angın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eda Başak Hancı Azizoğlu, Indiana Üniversitesi, ABD
Dr. Elif Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD
Dr. Emine Babaoğlan Çelik, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eren Can Aybek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ersan Yazıcı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esin Özer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eylem Yıldız Feyzioğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eyüp Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatih Mutlu Özbilen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fazilet Taşdemir, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gail Prelli, Central Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Glady Labas, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gökhan Aksu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Guoquan Chen, Jimei Üniversitesi, Çin
Dr. Gülnar Özyıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Şimşek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs
Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Altunkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Özenoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hua Guan, Northwest University of Politics and Law, Çin
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

- Dr. İınayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İrade Abbasova, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsmail Dilek, Iowa Üniversitesi, ABD
Dr. Jeff Solan, Okul Denetmeni, ABD
Dr. Jianfeng Yang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Joseph Johnson, Mercyhurst Üniversitesi, ABD
Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kismet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Liying Rong, Capital Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Levent Yiğittepe, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversite, Türkiye
Dr. Mahmut Polatcan, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mary Shannon Williams, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Dr. Mehmet Altın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Metin Dam, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Taha Eser, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Yalın Uçar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Boysan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müslime Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Natalie R. Starling, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Natalia Rzhnevskaya, Pereyaslav-Khmel'nitsky Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nermin Koruklu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nilgün Yenice, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Baloğlu, Kırşehir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Karasakaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Olga Komissarova, Seton Hall Üniversitesi, ABD
Dr. Oktay Yağız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Önder Eryılmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yalçın, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yıldırım, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Bıkmaz Bilgen, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öznur Tulunay Ateş, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Pelin Tařkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Peter Madonia, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Quintin L. Robinson, Santa Clara Üniversitesi, ABD
Dr. Rachel Geesa, Ball Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Remzi Burçin Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Gülen, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Paşa Memiřođlu, Bolu İzzet Abant Üniversitesi, Türkiye
Dr. Samuel F. Fancera, William Paterson Üniversitesi, ABD
Dr. Selçuk Doğan, Georgia Southern Üniversitesi, ABD
Dr. Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Çiftçi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Sađkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serhan Uluşan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serkan İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Atık, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sevilay Kilmen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül Altınışık, Eğitimci-Yazar
Dr. Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sündüs Yerdelen, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şengül Uysal, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şerife Ak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şevki Kömür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Taufik Mulyadin, Penedidikan Üniversitesi, Endonezya
Dr. Tapossh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. Temel Kalafat, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuđba Hořgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncay Akçadađ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Uđur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Umut Arslan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümran Betül Cebesoy, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Xiaochuan Jiang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Veysel Karani Ceylan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Vural Hořgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yang Dingyu, Guizhou Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yařar Kuzucu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yıldız Yıldırım Görgülü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UENAMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UENAMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UENAMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UENAMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UNEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz

Filiz TANRISEVDİ- Bilgen KIRAL-Meral ÇOMRUK	1-16
Türkiye ve Arnavutluk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	
Dilek KIRNIK	17-25
Velilerin Öğretmen Unvanlarına Göre Tercihlerinin İncelenmesi	
Ertuğ CAN- Onur KIRCI	26-41
Covid 19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi	
Ayhan ÇİYANCI- Mehmet ULUTAŞ	42-56
Yöneticilerinin Gözünden İmam Hatip Ortaokulları: Bir Durum Çalışması	
Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ	57-67
Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır?	

Önsöz

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarını yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş ve Temmuz 2022 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. UENAMAD'da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Derginin ikinci sayısında 4 (dört) araştırma ve 1 (bir) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Bu süreçte emeği geçen tüm ekibe, yazarlara ve hakemlere teşekkür eder; derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

31 Aralık 2022

Dr. Bilgen KIRAL



**Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi**
<http://www.uenamad.elayayincilik.com/>



Türkiye ve Arnavutluk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*

Filiz TANRISEVDİ¹, Bilgen KIRAL², Meral ÇOMRUK³

Öz

Çalışma, Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemlerini karşılaştırmak, iki sistemin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öncelikle Arnavutluk eğitim sistemi; eğitim yönetimi, denetimi ve finansman yapısı ve öğretmen yetiştirme kriterleri çerçevesinde incelenmiş, ardından Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada akademik dergilerde yayınlanmış makaleler, kitaplar gibi bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, iki ülkenin eğitim bakanlıklarının resmî web siteleri taranmış ve uluslararası kuruluşların web sitelerindeki (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası vb.) güncel kaynaklardan da yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında ve analizinde nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Arnavutluk eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı, ilkökul ve ortaokul eğitiminin (5+4 yıl) zorunlu olduğu, ortaöğretimin süresi ise türüne bağlı olarak 3 ile 5 yıl arasında olup zorunlu olmadığı tespit edilmiştir. Arnavutluk'ta hem ortaokula ve liseye girişte hem de yükseköğretime girişte ulusal bir sınav yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde ise ilkökul, ortaokul ve lise öğrenimi (4+4+4) zorunlu eğitim kapsamındadır. Türk eğitim sisteminde de Arnavutluk'a benzer şekilde liseye ve yükseköğretime giriş sınavı bulunmaktadır. Arnavutluk'ta eğitim yönetimi yerelleştirilmişken Türkiye'de eğitim yönetimi merkezden yönetim şeklinde gerçekleştirilmektedir. Arnavutluk'ta okul müdürleri her okulda bulunan veli, öğrenci, öğretmen ve yerel yönetim temsilcilerinden oluşan eğitim kurulları aracılığıyla seçilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, Arnavutluk eğitim sistemi, karşılaştırmalı eğitim, doküman analizi

Comparison of Turkey and Albanese Education Systems

Abstract

The study was carried out to compare the education systems of Turkey and Albania and to reveal the similarities and differences of the two systems. Firstly, the Albanian education system was examined within the framework of educational administration, supervision, and financing structure and teacher training criteria, and then compared with the Turkish Education System. In this study, in which the qualitative research method was used, the comparative survey method, one of the general survey models, was preferred. In the research, literature review was made and scientific resources such as articles and books published in academic journals were examined. In addition, the official websites of the education ministries of the two countries were examined and current resources on the websites of international organizations (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, World Bank etc.) were also used. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used to collect and analysis the data. It has been determined that pre-school education is not compulsory in the Albanian education system, primary and secondary education (5+4 years) is compulsory, and the duration of secondary education is between 3 and 5 years depending on the type. In Albania, a national examination is held both for entry to secondary and high school, and for entry to higher education. In the Turkish education system, primary, secondary, and high school education (4+4+4) is within the scope of compulsory education. In the Turkish education system, there is a high school and higher education entrance exam similar to Albania. While the education administration is localized in Albania, education administration in Turkey is carried out in the form of centralized administration. In Albania, school principals are selected through education boards in each school consisting of parents, students, teachers, and local government representatives.

Keyword: Turkish education system, Albanese education system, comparison, comparative education, document analysis.

* Bu çalışma, 2. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu yazar: Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın Ticaret Borsası Bilim Sanat Merkezi, filizarkan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1538-7183.

² Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552.

³ Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın Nazilli Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu, meralcomruk09@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6588-0817.

Makale Geçmiş
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 26.10.2022
Araştırma Makalesi

Kabul: 07.12.2022

Yayın: 31.12.2022

Tanrısevdi, F., Kırıl, B. & Çomruk, M. (2022). *Arnavutluk ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), 1(2), 1-16.*

Giriş

Arnavutluk son yıllarda eğitim sistemini yapılandırma çalışmalarına hız vermiştir. Özellikle 2000 yılından bu yana, Arnavutluk ilk ve orta öğretim kayıtlanma oranında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bununla birlikte, ilk ve orta öğretime erişim için Cinsiyet Eşitliği Endeksi (GPI) 2015'te 1,0'dan 2017'de 0,96'ya düşerek eğitimde cinsiyet eşitliği sıralamasında 57. sıradan 81. sıraya gerilemiştir. Eğitime erişimde yaşanan sorunlar özellikle ülkede yaşayan göçmenlerin özelinde yaşanmaktadır (Institute of Statistics, 2018a; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018b).

Arnavutluk, Güney Doğu Avrupa'da yer alan, orta-üst düzeyde ekonomik olarak gelişmiş, küçük yüzölçümlü ve 2.9 milyon nüfuslu bir ülkedir. Batıda Adriyatik Denizi ve İyon Denizi ile çevrili olan Arnavutluk, güneyde Yunanistan, doğuda Makedonya ve Kosova, kuzeyde ise Karadağ ile komşudur. Arnavutluk nüfusunun %82,6'sı Arnavut iken, %0,9'u Yunan, %1'i Makedon, Karadağlı ve %15,5'i ise belirlenememiştir. Ülkenin resmi dili Arnavutça'dır ve nüfusunun %98,8'i Arnavutça konuşmaktadır. Diğer konuşulan diller arasında Yunanca, Makedonca, Türkçe ve İtalyanca yer almaktadır. Ülkenin %56,7'si Müslüman, %10'u Katolik, %6,8'i Ortodoks, %2,5'i Ateist, %2,1'i Bektaşi, %5,7'i diğer ve %16,2'i ise belirlenememiştir (Institute of Statistics, 2018a).

Tarih ve kültür açısından oldukça zengin olan Arnavutluk, komünist yönetimin altında olduğu 1946-1992 yılları arasında Avrupa'nın en fakir ve en izole ülkelerinden biri haline gelmiştir. 1990'larda komünizmin çöküşünden bu yana ise Arnavutluk'un, istikrarla büyüyen bir ülke haline geldiği görülmektedir. Demokratik siyasi kurumların ve piyasa ekonomisinin ilerlemesiyle birlikte 2014 yılında Arnavutluk, Avrupa Birliği üyeliğine aday ülke olarak kabul edilmiştir. Arnavutluk'un Avrupa Birliği aday ülke konumuna ulaşmasından bu yana, birliğe katılım müzakerelerinin başlaması için bir gereklilik olmasının da etkisiyle kamu sektörü reformları sürdürülmüştür. Eğitim reformları, demokrasiyi yerleştirmede ve sürdürülebilir ekonomik kalkınma için gereken beceri ve yeterlilikleri geliştirmede etkili olmaktadır. Son bölgesel yönetim reformu ile yönetimi yerelleştiren Arnavutluk, 12 bölge ve 61 belediyeye bölünmüştür. Böylece eğitim de dâhil tüm toplum hizmetleri yerel yönetimlerin sorumluluğunda bulunmaktadır. Ülkenin başkenti en büyük ve en gelişmiş şehir olan Tiran'dır. Parlamenter demokrasi ile yönetilen Arnavutluk'ta anayasa 1998'de yeniden düzenlenmiştir. Ülke bu tarihten sonra NATO, Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, OECD, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlara da üye olmuştur. Arnavutluk, Avrupa Birliği'ne 2009 yılında başvurmuş ve Temmuz 2014'te aday statüsüne yükselmiştir. Mart 2020 tarihinde ise, Avrupa Birliği Genel İşler Konseyi'nde Arnavutluk ile katılım müzakerelerine başlanması kararı alınmıştır. Ancak Arnavutluk'un Avrupa Birliği'ne tam üyeliği henüz gerçekleşmemiştir (Institute of Statistics, 2018a; UNESCO, 2017a; Dışişleri Bakanlığı, 2022).

Avrupa Birliği tam üyeliğine adaylığı sürecinin de etkisiyle Arnavutluk'un ekonomik gelişimi son yıllarda hızlanmıştır. Bu hızlı yükselişe rağmen, sosyal eşitsizlikler, cinsiyet eşitsizliği, medyanın özgürleşmesi ile ilgili konularda hala çözüm bekleyen sorunları vardır. Gayri safi milli hâsıla büyüme oranları yakından incelendiğinde, 2008 yılında %7,5 seviyesinden 2012 yılında %1,4 seviyesine gerileyen Arnavutluk'un, yine de sürdürülebilir büyümenin devam etmesinde başarılı olduğu söylenebilir. Nitekim 2016 yılında büyüme oranı tekrar yükselişe geçmiş ve %3,4 olmuştur. 2017 yılında ise yükselişine devam etmiş ve %3,9 olmuştur. Son olarak 2021 yılında bu oran %8,54'e yükselmiştir (Ministry of Finance, 2018; Institute of Statistics, 2021). Arnavutluk 2021 insani gelişim indeksinde ise 188 ülke içerisinde üst kategori olarak kabul edilen 67. sırada yer almaktadır. Türkiye ise aynı indekste en üst kategori bölümünün 48. sırasında yer almaktadır (United Nations Development Programme [UNDP], 2021). Arnavutluk'un Avrupa Birliği tam üyeliğinin gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu nedenle Arnavutluk eğitim sisteminin diğer Avrupa ülkeleriyle

uyumu çerçevesinde geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Hatta Arnavutluk'a bu geliştirme çalışmaları için maddi yardımlar da yapılmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017a).

İlk kez PISA (Programme for International Student Assessment) sınavına 2000 yılında katılan Arnavutluk'un sonraki PISA sınavlarında sürekli yükselişte olduğundan bahsedilse de hâlâ sonuçlar oldukça düşüktür (Psacharopoulos, 2017). İlk kez 2003 yılında PISA sınavı değerlendirmesine katılan Türkiye için de sonuçlar pek iç açıcı görünmemektedir. Türkiye'nin PISA sınavına katılım sağladığı yıllarda OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) ortalamasının altında kalmakla birlikte, 2015 PISA sonuçlarına göre 72 ülke arasından ancak 50. sırada kendine yer bulabilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Eğitim, bir ülkenin kalkınması için çok en önemli bir unsurdur. Eğitimin bu öneminden hareketle karar vericiler, eğitim sistemi ile ilgili politikalar geliştirirken diğer ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeli ve karşılaştırmalıdır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, ülkelerin kendi eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir yöntem olarak ele alınmaktadır (Erdoğan 2003; Türkoğlu, 1998). Bu bağlamda çalışmada, öncelikle Arnavutluk eğitim sisteminin genel bir görünümü çizilmiş, sistemin temel sorunlarını, öğretmen yetiştirme sistemini, eğitim yönetimi, denetim ve finansman yapısını karşılaştırmalı bir bakış açısı ile irdelemek ve Türkiye'deki eğitim sistemi ile benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Arnavutluk ve Türkiye'nin eğitim sisteminin karşılaştırmalı bir bakış açısı ile değerlendirilmesinin, kuramsal ve uygulama bağlamında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanan bu araştırma, karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen bu çalışmada genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları genel olarak yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlar olarak sınıflanabilir. Bu çalışmada konu ile ilgili alan yazın taranmış, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu sebeple çalışmada tanımlayıcı ve yatay yaklaşımlar kullanılmıştır (Delibaş, 2007).

Ülkelerin Seçilmesi

Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, Türk eğitim sistemiyle karşılaştırma yapmak üzere Arnavutluk eğitim sistemi seçilmiştir. Arnavutluk seçilirken amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler; iki ülkenin de OECD üyesi ülke olması, iki ülkenin daha önce birlikte bir çalışmada karşılaştırıldığına rastlanılmamış olması ve iki ülkenin de PISA başarı düzeyinin benzer ilerleyiş seyrinde olması olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, eğitim sistemleri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve iki ülke ile ilgili dokümanlar toplanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Toplanan dokümanlar arasında birincil kaynaklar olan kitaplar, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler gibi bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, iki ülkenin eğitim bakanlıklarının resmi web siteleri taranmış ve uluslararası kuruluşların web sitelerindeki (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası vb.) güncel kaynaklardan da faydalanılmıştır (Kırıl, 2020). Araştırmada kullanılan veriler; belgelere ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, belgeleri anlama ve verileri kullanma aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile incelenmiş, tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik için; veriler en güncel haliyle toplanmış ve uzman incelemesine sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde önce Arnavutluk eğitim sistemi açıklanmış; ardından Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılarak, benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

Arnavutluk Eğitim Sistemi

1990'lara kadar komünist ülkelerin Marksist ideolojileri çerçevesinde şekillenmiş olan eğitimle ilgili kanunlar, 1990'lerden sonra kapsamlı bir değişime uğrayarak eğitim sisteminin de değişimini sağlamıştır. Bu değişimin tüm eğitim kademelerinde gerçekleşmesi kolay ve kısa sürede olmamış, yaklaşık sekiz yıl sürmüştür. Örneğin, ilköğretim ve lise eğitimi 1995'e kadar eski komünist kanunları çerçevesinde sürdürülmeye devam etmiştir. 1995 yılında kabul edilen yeni eğitim kanunu, 1998, 2007 ve 2012 yılında değişikliğe uğrayarak günümüze kadar ancak son halini alabilmiştir. Arnavutluk'ta bağımsızlığın ilan edildiği 14 Mart 1946 yılından önce nüfusun %85'i okuryazar olmadığı görülmektedir. Bu nedenle dönemin Enver Hoca hükümetinin hedefi halkın cahilliğini yok etmeye yönelik kanunlar çıkarmak olmuştur. Bu çerçevede Enver Hoca hükümeti, 1946 yılında eğitim reformu başlatmıştır. Eğitim reformunun sonuçları 1948-1949 yılında alınmaya başlanmıştır. Öyle ki ilköğretime kayıtlanma oranı %73'e yükselmiştir. 1980'li yılların sonuna kadar tüm eğitim sistemi komünist ideoloji temelinde tasarlanmıştır. Ancak 1990-1995 yılları arasında büyük göç dalgası nedeniyle demografik yapının değişimiyle eğitim sistemi büyük bir geriye gidiş yaşamıştır. Bu dönemde yaşanan ekonomik kriz nedeniyle yüksek oranda okul terki yaşanmıştır. Eğitim sisteminde yaşanan bu sıkıntılar nedeniyle 1995 yılında yeni bir eğitim kanunu kabul edilmiştir. Arnavutluk Cumhuriyeti'nin imzaladığı uluslararası belgeler çerçevesinde yenilenen eğitim kanununda, çocuk hakları, ailelere yaptırımlar gibi düzenlemelere gidilmiştir (Mehilli, 2016).

Eğitim sistemi reform çalışmaları 2005 ve 2012 arasında hız kazanmış, gerçekleştirilen reformlarla zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 9 yıla çıkarılmıştır. Üniversite öncesi eğitim, okul öncesi eğitim, temel eğitim ve orta eğitim olarak üçe ayrılıp kamu ve özel eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Sytari, 2017). 2014 yılında ise Arnavutluk, Dünya Bankası'ndan "Eğitimde Mükemmelleşme ve Eşitlik Projesi" kapsamında 75 milyon dolar destek almış ve böylece, sınıfların fiziksel durumunda ülke genelinde iyileştirme ile birlikte etkili müfredat çalışmaları gerçekleştirilerek, eğitim reformunda yeni bir döneme adım atılmıştır (UNESCO, 2017a). Arnavutluk eğitim sisteminin temel amacı "Üniversite Öncesi Eğitim Kanunu"nun ikinci maddesinde, bireyin ruhsal özgürleşmesinin, beden bakımından sağlıklı gelişiminin ve sosyal gelişiminin sağlanması olarak ifade edilmektedir (Pre-University Education System Law, 1995). Komünist yönetimin çöküşünden sonra Arnavutluk eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak öncelikle, temel eğitime kayıt oranlarını yükseltme mücadelesi verilmiştir. Eğitim düzeyine göre 2019-2022 yılları arasındaki öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir (Institute of Statistics, 2022).

Tablo 1

2019-2022 Yılları Arasındaki Öğrenci Sayıları

Eğitim Kademesi	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Anaokulu	294.879	286.486	278.138
İlkokul	162.170	158.528	154.140
Ortaokul	132.709	127.958	123.998
Lise	109.533	107.989	103.467
Üniversite	130.264	123.797	123.880
Toplam	829.555	804.758	783.623

Kaynak: Institute of Statistics, 2022.

Tablo 1 incelendiğinde 2019-2020 akademik yılından 2021-2022 akademik yılına kadar tüm eğitim seviyelerinde azalma olduğu görülmektedir. 829.555 olan toplam öğrenci sayısı 783.623'e kadar düşmüştür. Bu durumun temel sebebi olarak 2013 ile 2019 tarihleri arasında Arnavutluk nüfusunun %1,2 oranında azalması gösterilebilir. Nitekim Avrupa Birliği üyeliğine aday ya da aday adayı olan ülkelerden Avrupa Birliği üye ülkelerine göç etmek için 2008'den 2018'e kadar oturma izni alan 310.000'den fazla nüfusun beşte biri (%20,2'si) Arnavutluk vatandaşıdır (Eurostat, 2020). Son durumda 2021-2022 akademik yılında Arnavutluk eğitim kademelerine göre kayıtlanma oranları Tablo 2'de gösterilmektedir (Institute of Statistics, 2022).

Tablo 2

2021-2022 Akademik Yılı Öğrenci Kayıtlanma Oranları

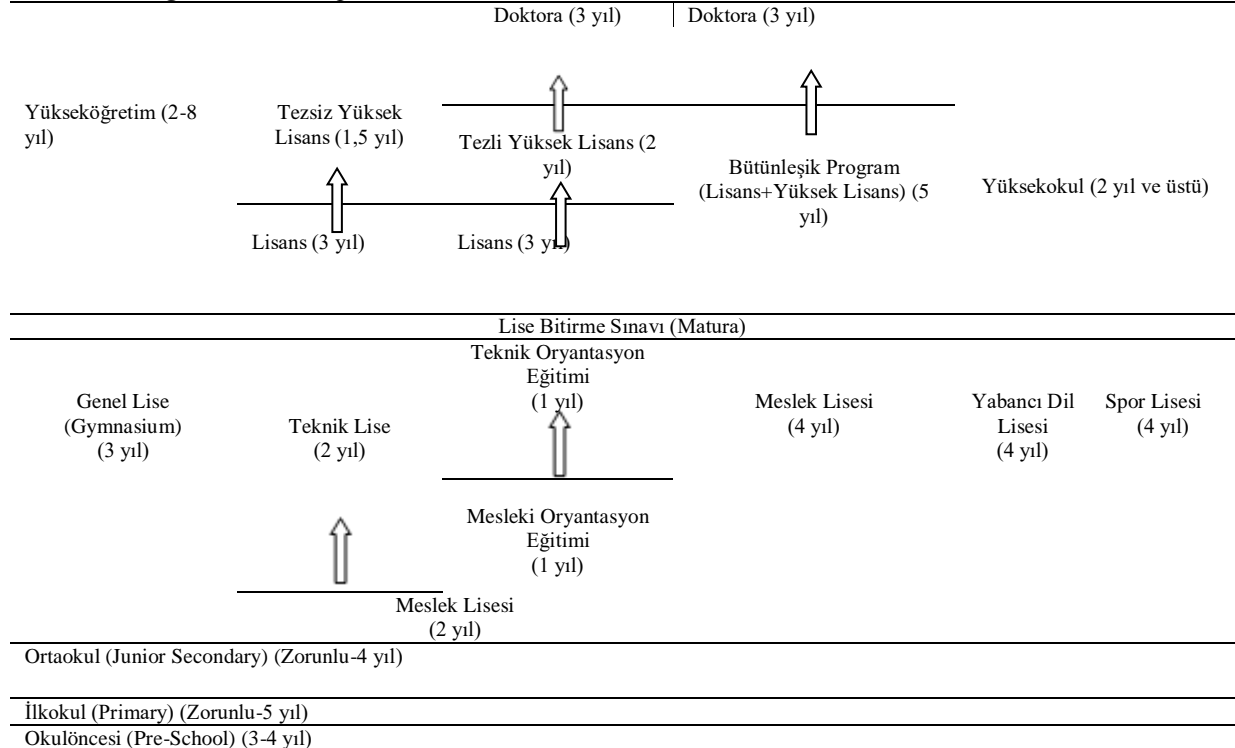
Eğitim Kademesi	Kayıtlanma Oranı
Temel Eğitim	95,7
Lise	94,4
Üniversite	61,3

Kaynak: Institute of Statistics, 2022.

Tablo 2’de görüldüğü üzere en az kayıtlanma oranı üniversite düzeyinde iken, en yüksek kayıtlanma oranı zorunlu eğitimin de sonucu olarak temel eğitim düzeyinde gerçekleşmiştir. Arnavutluk’ta eğitim-öğretim yılı genellikle eylül ayında başlamakta ve haziran ayında sona ermektedir. Eğitim-öğretim yılı iki yarıyla ayrılmıştır. Tatiller ise yaz tatili, Noel tatili, yılbaşı tatili ve milli bayramlardan oluşmaktadır. Zorunlu temel eğitimde eğitim-öğretim yılı 165 iş gününden oluşmaktadır. Liselerde ise zorunlu temel eğitimden farklı olarak 175 iş gününden oluşmaktadır. Ayrıca Arnavutluk’ta tüm eğitim seviyelerinde eğitim-öğretim, pazartesten cumaya haftanın 5 günü gerçekleştirilmektedir. Sınavlar her yarıyı sonunda yapılmaktadır (UNESCO, 2007). Arnavutluk’ta zorunlu eğitim 2004 yılında gerçekleştirilen büyük çaplı reformlar sonucu 8 yıldan 9 yıla çıkarılmıştır. Arnavutluk’un bu değişikliği yapmasındaki en önemli neden, Avrupa ülkeleriyle uyumu yakalayabilmek olmuştur. Arnavutluk’ta, Tablo 3’te görüleceği üzere, çocuklar genellikle okula altı yaşında başlarlar. Okulöncesi eğitim 3-6 yaş arası öğrencileri kapsamakta ve zorunlu değildir. 6-14 yaş arası öğrenciler ise 9 yıllık zorunlu temel eğitimi tamamlamaktadırlar. Öğrenciler lise eğitimine ise genellikle 14 yaşında başlamakta, 18 ya da 19 yaşına kadar devam etmektedirler (Talka ve Iseni, 2013; Pre-University Education System Law, 1995; Center for Democratic Education, 2006). Arnavutluk eğitim sistemi yapısı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Arnavutluk Eğitim Sistemi Yapısı



Kaynak: UNESCO, 2017a.

Tablo 3 incelendiğinde, zorunlu eğitimin ilkökullerle başladığı anlaşılmaktadır. Arnavutluk’ta 8 yıllık zorunlu eğitim 1960’lı yıllarda komünist rejim döneminde başlatılmıştır. Bu dönemde izin verilen tek yabancı dil Rusça olmuştur. Ders kitapları olarak Rusya’dan gelen kullanılmış kitaplardan yararlanılmıştır. Ana dilde olmayan bu ders kitaplarına rağmen eğitimde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Örneğin 1939’da tüm eğitim düzeylerindeki toplam öğrenci sayısı 60.000’den az iken,

1987'de 750.000'den fazlaya ulaşmıştır. Temel eğitim mezunlarının oranı ise 1980'de %39 iken, 1990'da %73'e yükselmiştir (Mullahi ve Dhimitri, 2015). Arnavutluk'ta eğitim sistemi üniversite öncesi eğitim kanununun 16. maddesi gereğince dört seviyeden oluşmaktadır. Bunlar; okulöncesi eğitim, zorunlu temel eğitim (ilkokul + ortaokul), lise ve yükseköğretim seviyeleridir (Pre-University Education System Law, 1995).

Okul Öncesi Eğitim

Arnavutluk Cumhuriyeti'nde okulöncesi eğitim, eğitim sisteminin ilk seviyesidir. Anaokulları, okul öncesi eğitimi gerçekleştiren kurumlardır. Okulöncesi eğitim kurumları, ebeveynlerle iş birliği içinde çocukların kişiliklerinin eğitimini ve gelişimini amaçlamakta, öğrencileri temel eğitime hazırlamaktadır. Anaokullarında 3-6 yaş grubundaki çocukların okula kaydedilmesi ebeveynlerin isteği doğrultusunda yapılmaktadır. Anaokulları tüm yıl boyunca çalışır. Anaokulları ücret karşılığında yiyecek servis edebilmektedirler. Hizmet veren anaokulları için ücretler Arnavutluk Bakanlar Kurulu tarafından belirlenmektedir (Pre-University Education System Law, 1995).

İlköğretim (Zorunlu Temel Eğitim)

Zorunlu temel eğitim, öğrencilerin zihinsel, yaratıcı, pratik ve fiziksel becerilerini geliştirmeyi, kişiliklerini korumayı, genel kültür ve sosyal eğitim ile ilgili temel bilgileri aktarmayı amaçlamaktadır. Zorunlu temel eğitim iki aşamadan oluşur ve 5+4 olarak uygulanmaktadır. Zorunlu eğitimin ilk 5 yılı "seviye 1", ikinci 4 yılı ise "seviye 2" olarak isimlendirilmektedir. Fiziksel ve zihinsel engelli öğrenciler de zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır (Talka ve Iseni, 2013; Pre-University Education System Law, 1995; Center for Democratic Education, 2006). Zorunlu temel eğitim, tam zamanlı okul veya yarı zamanlı okul şeklinde olabilmektedir. Yarı zamanlı okullar, zorunlu temel eğitimi tamamlamamış ve 16 yaşından küçük öğrenciler içindir. Bu tür yarı zamanlı okullar, Eğitim Bakanlığı'nın ilgili talimatlarına uygun olarak çalışmaktadır (Pre-University Education System Law, 1995).

Lise Eğitimi

Lise eğitimi; ülkenin ekonomik, politik, sosyal ve kültürel gelişimine aktif katkılarını teşvik etmek amacıyla yapılmaktadır. Öğrencileri, kişilik ve potansiyeli ile uyumlu ve eksiksiz bir şekilde geliştirmeyi amaçlamakta; üniversiteye veya meslek edinmelerini sağlayarak hayata hazırlamaktadır. Lise eğitimi, okulun çeşitli özelliklerine göre, tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak yürütülmektedir. Lise eğitimi, öğrencilerin sayısı, iklim ve çevre koşulları göz önünde bulundurularak, birleştirilmiş sınıflarda yapılabilmektedir. Bu gibi durumlarda izin Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir (Pre-University Education System Law, 1995).

Arnavutluk'ta lise eğitimi okul türüne bağlı olarak üç yıldan dört yıla kadar bir süreyi kapsamaktadır. Okul türleri genel, mesleki ve spor ve yabancı dil liseleri olarak gruplanmaktadır. Meslek liseleri öğrencilere genel ve mesleki eğitim sunmaktadır. Meslek liseleri öğrencileri meslek hayatına veya ileri düzey meslek eğitimine hazırlamaktadır. Genel liselerin eğitim süresi ise 3 yıldır ve başarılı öğrencilere bu sürenin sonunda lise diploması verilmektedir. Arnavutluk'ta meslek yüksekokulu eğitimi üniversite olarak kabul edilmeyen, lise sonrası eğitim kurumlarında verilmektedir. Meslek yüksekokulu eğitiminin süresi iki yıldan az değildir (UNESCO, 2017a).

Yükseköğretim

Arnavutluk'ta üniversite eğitimi hizmeti, üniversiteler (fakülte ve bölümler), sanat akademileri ve yüksek beden eğitimi enstitüleri tarafından verilmektedir. Üniversiteler, lisans, uzmanlık ve doktora çalışmaları sunan eğitim ve bilim kurumlarıdır. Üniversitelerde eğitim süresi üç ila altı akademik yıldan oluşmaktadır. Yüksek lisans eğitimi bir yıl ile iki yıl, doktora eğitimi ise üç yıl ile beş yıl arasında değişmektedir. Tıp, diş hekimliği, eczacılık, mimarlık ve veterinerlik lisans eğitim programlarının tamamlanması altı yıl sürerken, diğer lisans eğitim programlarının tamamlanması en az üç yıl sürmektedir. Arnavutluk'ta üniversite düzeyinde akademik yıl ekim ayında başlar ve haziran ayında sona ermektedir. Üniversitede akademik yıl her biri on beş hafta süren iki yarıyıldan oluşmaktadır (UNESCO, 2007).

Arnavutluk'ta liseyi başarıyla bitiren öğrenciler üniversite eğitimi alabilmek için Matura adı verilen bir sınava girmek zorundadırlar. Arnavutluk meclisinin 2007 yılında "Üniversite Eğitimi" yasasını onaylamasıyla Arnavutluk, üniversitelerde Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratmak için ortaya çıkan "Bolonya Süreci" çerçevesinde akreditasyon sürecini başlatmıştır. Bu gelişmelere rağmen, bilimsel araştırma, yüksek lisans ve doktora çalışmaları Arnavutluk eğitim sisteminde en zayıf halka olmaya devam etmektedir (Mehilli, 2016).

Arnavutluk Eğitim Sisteminin Sorunları

Gerçekleşen rejim değişikliği sürecinde, eğitim sisteminde elde ettiği ilerlemeye rağmen, Arnavutluk'un, Avrupa Birliği ve daha gelişmiş eğitim sistemlerine göre hala standartlardan uzak olduğu söylenebilir. Örneğin, Arnavut öğrencilerin ortalama 8,6 yıl süren eğitim süresi, Arnavutluk'u Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin birçoğunun arkasına yerleştiren bir rakamdır. Bu değerlendirmeye göre, Arnavutluk AB ortalamasından yaklaşık 6 yıl daha az ortalama eğitim süresine sahiptir. Zorunlu temel eğitime katılım artırılmış olsa da diğer eğitim düzeylerinde okullaşma oranları AB ortalamasına göre oldukça düşüktür. Düşük okullaşma oranları ise ekonomik yapının bir sonucudur. Sonuç olarak Arnavutluk'ta eğitim sistemi hâlihazırda işgücü piyasasındaki değişen ihtiyaçlara uymamaktadır (Center for Democratic Education, 2006).

Eğitimdeki sınırlı kamu harcamaları, okullaşma maliyetinin ailelerle paylaşılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu unsur, yoksul ailelerden gelen çocukların okula devam etmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Gayri Safi Milli Hasıladan eğitime ayrılan kamu harcamalarının oranları, 1995'te %3.7, 2004'te %3.1, 2013'te %3.44, 2016'da %3.95 ve 2017'de ise %2.19 olarak gerçekleşmiştir. Arnavutluk eğitim harcamaları yıllar içinde çok değişmemekle birlikte, 2017 yılında öğrenci sayısındaki düşüşe paralel olarak en alt düzeye gerilemiştir. 2017 yılı eğitim kamu harcama oranı AB ülkelerinin Gayri Safi Milli Hasıladan eğitime ayrılan kamu eğitim harcamalarından (AB ortalaması %5) çok daha düşüktür (Psacharopoulos, 2017). Eğitime ayrılan düşük kamu harcamalarının bir sonucu olarak Arnavutluk'ta sınıflar genellikle kalabalıktır. Öte yandan, kırsal bölgelerden kentsel bölgelere göç ile kentlerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Tüm bu sebepler Arnavutluk'ta eğitim kalitesi üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Center for Democratic Education, 2006; UNESCO, 2018a; World Bank, 2018).

Arnavutluk'ta tüm bu gelişmeler nedeniyle "2004-2015 Eğitim Reformu" planlaması yapılmıştır. Üniversite öncesi eğitim kademelerinin kalitesini iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilen reform planlamasında müfredat ve ders kitabı reformları başlatılmıştır. Eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik reform planlamasının yöneldiği hedefler: Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişim sisteminin kurulması, üniversitelerde öğretmen yetiştirme sisteminin reformu, öğretim ile ilgili araştırmaların finansmanı, okulların iyileştirilmesi ve eğitim yönetimi reformu şeklindedir (Center for Democratic Education, 2006).

Arnavutluk, eğitim politikalarını geliştirme ve Avrupa ile uyumlu hale getirme konusunda son yıllarda daha da istikrarlı bir ilerleme kaydetmiştir. Arnavutluk, "2015-2020 Ulusal Kalkınma ve Entegrasyon Stratejisi" kararları çerçevesinde "Üniversite öncesi eğitim stratejisi" belgesini Ocak 2016'da resmen onaylayarak, 21. yüzyıl becerilerini temel alan müfredat yenileme çalışmaları ve öğretmen eğitimini yeniden tasarlama konularında eğitim sisteminin modernizasyonunu taahhüt etmiştir. Üniversite öncesi eğitim stratejisi kararları önceki eğitim stratejileri üzerine inşa edilmiş olup belirlenen hedefler (1) Geliştirilmiş, daha şeffaf ve siyasetten arındırılmış öğretmen ve okul müdürü işe alımı; (2) Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması; (3) Arnavut çocuklarına yaşam boyu beceriler kazandırmayı amaçlayan, 21. Yüzyıl becerilerini temel alan gözden geçirilmiş bir müfredat; (4) Ulusal öğrenci değerlendirme uygulamasının kurumsallaştırılması; (5) İyileştirilmiş ders kitabı kalitesi; (6) Öğretmenler ve okul müdürlerine yönelik ulusal hizmet içi eğitiminin sağlanması; (7) Daha kapsayıcı sınıf uygulamalarının benimsenmesi; (8) Merkeziyetçilikten uzak bir eğitim yönetiminin benimsenmesi şeklindedir (Wort, Pupovci ve Ikononi, 2019).

Eğitim sisteminin iyileştirme çalışmalarının önemli olması kadar bir diğer önemli nokta da var olan durumun ortaya konulmasıdır. PISA sınavlarının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmek için OECD tarafından yapılan PISA sınavına Arnavutluk ilk kez 2000 yılında katılmıştır. Arnavutluk PISA

sınavına 2000 yılının ardından 2009, 2012 ve 2015'te katılmıştır. Arnavutluk PISA sonuçları katılım yılları itibariyle ilerleme kaydetmiştir. Bu ilerlemeye rağmen, Arnavutluk PISA sonuçları hala OECD ortalamasına göre düşük düzeydedir. Tablo 4'te, Arnavutluk'un 2000, 2009, 2012, 2015 ve 2018 yıllarında PISA'dan matematik, fen bilimleri ve okuma ortalama puanları listelenmiştir (Psacharopoulos, 2017).

Tablo 4

Arnavutluk'un Katıldığı PISA Sonuçları

PISA Sınavına Katılım Yılı	Sıralamadaki Yeri	Fen Bilimleri Puanı	Okuma Puanı	Matematik Puanı	Ortalama
2000	60	376	349	381	369
2009	66	391	385	377	384
2012	57	397	394	394	395
2015	55	427	405	413	415
2018	55	417	405	437	419,7

Kaynak: OECD, 2018; Psacharopoulos, 2017

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Arnavutluk, PISA'daki eğitim performansını kademeli olarak geliştirmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki gelişmenin bir göstergesidir. Arnavutluk PISA sonuçları öğrencilerin cinsiyetleri çerçevesinde değerlendirildiğinde kızların tüm disiplinlerde erkeklerden daha iyi performans göstermesi ise ilgi çekici bir sonuç olmuştur (Psacharopoulos, 2017).

Arnavutluk'ta Eğitim Finansmanı

Arnavutluk eğitim finansmanı, parlamento tarafından onaylanan yıllık harcama bütçesi ile belirlenmektedir (Center for Democratic Education, 2006). Arnavutluk'ta eğitim harcamalarının kamu harcamaları içerisindeki payı yıllar itibariyle farklılaşmıştır. Arnavutluk kamu harcamalarının içerisinde eğitim harcamalarının payının 1995-2017 yılları arasındaki değişimi Tablo 5'te verilmiştir (UNESCO, 2018a).

Tablo 5

Arnavutluk Kamu Harcamaları İçerisinde Eğitim Harcamalarının Payı

1995	1996	2003	2013	2015	2016	2017
11,4	11,5	10,3	12,12	11,32	13,6	7,52

Kaynak: UNESCO, 2018a.

Tablo 5'te yer alan Arnavutluk kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının payı yıllar itibariyle incelendiğinde en üst seviyeye 2013 yılında, en düşük seviyeye ise 2017 yılında ulaştığı anlaşılmaktadır. Arnavutluk Parlemantosunu tarafından onaylanan toplam eğitim bütçesi merkezi ve yerel bütçeden oluşmaktadır. Yerel bütçe, Eğitim Bakanlığı toplam bütçesinin yaklaşık %80'inden oluşmaktadır. Maaş ve sosyal fon ödemeleri ise yerel bütçe harcamalarının yaklaşık %71'ini oluşturmaktadır. Yerel bütçedeki maaş ve sosyal fon ödemeleri için yapılan harcamalar, Eğitim Bakanlığı tarafından planlanmakta ve yerel yönetim organları tarafından yönetilmektedir. Yerel eğitim bütçesinin maaş ve sosyal fon ödemeleri için ayrılan kısmının iyi yönetilmesinden belediyeler sorumludur. Belediyeler bu fonları başka amaçlar için kullanma hakkına sahip değildir. Eğitim yatırımları, yerel bütçeden ayrılan maaş ve sosyal fon harcamalarının yanında bir diğer yerel bütçe harcama kalemini oluşturmaktadır. Eğitim yatırımı harcamaları yerel eğitim bütçesi harcamalarının, 2003'te yaklaşık %23'ünü, 2005'te yaklaşık %15'ini ve 2006'da yaklaşık %18'ini kapsamaktadır (Center for Democratic Education, 2006).

Eğitim personeli sayısındaki değişiklikler her okul yılının başında ve yıl boyunca demografik hareketler sonucunda eğitim müdürlüklerinin talebi üzerine sadece Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır. Eğitim yatırım masrafları eğitim müdürlükleri tarafından takip edilir. Eğitim müdürlükleri ayrıca, ders kitapları, laboratuvar ekipmanları, tebeşir, mobilya, harita gibi okullar için gerekli öğretim materyalleri ve diğer okul ihtiyaçlarını da belirler ve ihtiyaçların karşılanmasını takip eder. Toplam eğitim bütçesinin merkezi bütçe kısmı ise, Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, yüksekokul ve üniversitelerin giderlerini kapsamaktadır (Center for Democratic Education, 2006).

Arnavutluk'ta okulların bütçesi, Bütçe Kanunu ve diğer hukuki düzenlemelere uygun olarak, belediyeler tarafından yönetilir. Arnavutluk okulları, kamu bütçesinin yanında, öğretim programlarının uygulanması ile ilgili durumlarda, yasal düzenlemelere uygun olarak, maddi gelir sağlamak için ekonomik faaliyetler gerçekleştirebilmektedir. Eğitim kurumları gelirlerinin bir kısmını bir yıldan diğerine devretme hakkına da sahiptir (Pre-University Education System Law, 1995). Arnavutluk'ta tüm kamu eğitim kurumları hizmetlerini ücretsiz olarak sağlamaktadır. Üniversite öncesi eğitim düzeyinde özel eğitim kurumları da vardır ve bunlar hizmetlerini ücrete dayalı olarak sağlamaktadır. Tam gün eğitim verilen kamu anaokullarında ise, yerel yönetim birimlerinin uyguladığı ücret tarifelerine göre belirlenen yemek ücreti talep edilmektedir (Pre-University Education System Law, 1995). Yükseköğretim kurumlarının finansman kaynakları arasında devlet bütçesi, öğrenci harçları, üçüncü şahıslar tarafından verilmiş veya yapılan araştırmalardan elde edilen gelirler, bağışlar, bilimsel faaliyetler, uluslararası projeler, ikili veya çok taraflı anlaşmalar, özel fonlar bulunmaktadır. Kamu yükseköğretim kurumlarında öğrenim ücretleri bakanlar kurulu kararları ile belirlenir. Üniversiteler öğrenim ücretlerini kullanma biçiminden bağımsızdır. Öğrenim ücretleri, yükseköğretim kurumlarının finansmanının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Center for Democratic Education, 2006).

Arnavutluk Eğitim Yönetiminin Yapısı

Arnavutluk'ta eğitim yönetimi üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Merkezi eğitim yönetimi düzeyi, Eğitim Bakanlığı, Parlamento Eğitim ve Kültür Komitesi ve Bakanlar Kurulundan oluşmaktadır. Yerel eğitim yönetimi düzeyi, Bölgesel Eğitim Müdürlükleri, Belediyeler, Belediye Meclisleri ile Eğitim ve Sağlık Dairelerinden oluşmaktadır. Son olarak, okul eğitim yönetimi düzeyi ise, öğretmenler kurulu, veli konseyi, okul müdürü ve yardımcılarından oluşmaktadır (UNESCO, 2017b).

Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin ulusal düzeyde yönetilmesinden sorumludur. Eğitim Bakanlığı'nın görevleri, meclis ve hükümet tarafından onaylanan yasaların ve diğer düzenlemelerin uygulanması, denetim, müfredatın düzenlenmesi ve onaylanması, eğitim planlaması, eğitim sisteminin geliştirilmesi, eğitim finansmanıdır. Eğitim Bakanlığı'nın üniversite öncesi eğitimle ilgili yetki ve sorumluluklarına ek olarak, yükseköğretimle de ilgili yetki ve sorumlulukları vardır. Yükseköğretim yasalarının uygulanması, yönetimi ve denetimi, Eğitim Bakanlığı'nın yetkisindedir. Eğitim Bakanlığı ayrıca, ilk ve orta dereceli okulların açılması, birleşmesi ve kapanması gibi kararları alır, üniversitelerin kurulmasına karar verir, yükseköğretim finansman standartlarını hazırlar. Belediyeler, yerel yönetim olarak, bölgelerindeki eğitim kurumlarıyla iş birliği yapmakta ve eğitim kurumlarının bina bakım ve yenileme hizmetleri, öğretmen taşımacılığı gibi belirli hizmetlerin finanse edilmesine katılmaktadır (UNESCO, 2007).

Okul yönetim organları ise okul yönetim kurulu ve okul müdüründen oluşmaktadır. Okul yönetim kurulu, yıllık çalışmalarla ilgili planı onaylar. Böylece yıllık okul faaliyetlerine ve yatırımlarına karar verir. Ayrıca okulda var olan boş öğretmenlik ve okul müdürü pozisyonunu doldurmak için ilana çıkar. Öğretmen ve okul müdürü adayları hakkında görüş bildirir. Okul müdürü ise okulda planlanan çalışmaların yürütülmesinden ve müfredatın uygulanmasından sorumludur. Okul müdürlerinin sorumlulukları arasında öğretmenlerin ve çalışanların denetlenmesi, hizmetiçi eğitim çalışmalarının teşvik edilmesi, öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması, okul zümre çalışmalarının yönlendirilmesi de yer almaktadır (UNESCO, 2007).

Arnavutluk'ta Eğitim Yöneticisi Atama

Arnavutluk'ta eğitim kurumu yöneticisi, okulda görevli olan öğretmenlerden müdür adayı olarak başvuranların, yine kurum içerisinde oluşturulan kurullar tarafından seçilmesi ile belirlenmektedir. Her eğitim kurumunun veli, öğrenci, öğretmen, yerel yönetim ve toplum temsilcilerinden oluşan bir eğitim kurulu vardır. Okul eğitim kurulu, kurum eğitiminin sorunsuz bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur. Kurum eğitim kurulunun yönetici atama görevi de dâhil tüm görevleri; kurumun kısa dönem ve yıllık planını onaylamak, eğitim kurumunun finansmanı için harcama planını onaylamak, eğitim kurumu tarafından geliştirilen müfredatı onaylamak, eğitim kurumu müdür ve öğretmenlerinin atama ve görevden alınması ile ilgili kararlara katılmak şeklindedir (Eurydice, 2018).

Eğitim kurumlarında ayrıca tüm öğretmenlerin doğal üyesi olduğu bir öğretmenler kurulu bulunmaktadır. Öğretmenler kurulu, kurumun faaliyetlerini yönlendirmek için görev yapan bir

yönetim danışmanlık organıdır. Öğrenci kurulu, öğrencilerin haklarını koruyan ve destekleyen ve okulun ilerlemesine yardımcı olan bir diğer yönetim danışma organıdır. Öğrenci kurulu başkanı öğrenciler tarafından doğrudan ve gizli oyla seçilir. Öğrenci kurulu başkanı asistan öğretmen seçimi, kurum müdürü seçimi gibi önemli kararlara katılmaktadır (Eurydice, 2018).

Arnavutluk eğitim kurumlarındaki boş kurum müdürlüğü pozisyonları, açık bir rekabet ortamı oluşturulması için ilan edilmektedir. Kurum müdürlüğü başvuruları kurum eğitim kurulu tarafından değerlendirilir. Kurum eğitim kurulu başkanlığını, öğretmenler kurulu tarafından belirlenen temsilci öğretmen yürütmektedir. Kurum eğitim kurulunun eğitim kurum müdürlüğü için gerçekleştirilecek olan değerlendirme prosedürlerini Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Değerlendirme sonucunda başarılı olan aday, kurum müdürü olarak görev yapmaktadır (Eurydice, 2018).

Arnavutluk Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Arnavutluk Üniversite Öncesi Eğitim Gelişimi Stratejisi'nde (2014-2020) rapor edildiği üzere, Arnavutluk'un kamu ve özel üniversite öncesi eğitim kurumlarında, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde 37.943 öğretmen istihdam edilmiştir (Tablo 6). Öğretmenlerin istihdam koşulları hükümet ve öğretmen sendikaları arasında müzakere edilen toplu sözleşmelerle belirlenmektedir (Ministry of Education, 2014). 2014-2015 eğitim öğretim yılı öğrenci ve öğretmen sayısı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayısı

Birey/ Kurum	Toplam		Okulöncesi		İlköğretim		Lise	
	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel
Öğrenci	545.436	40.509	77.154	5.340	342.765	20.643	125.517	14.526
Okul	3.297	272	1.751	106	1.372	121	381	116
Öğretmen	34.193	3.750	4.150	345	22.905	1872	7.138	1.533

Kaynak: UNESCO, 2017a.

Tablo 6 incelendiğinde, Arnavutluk eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %90'ının devlet okullarında görevlendirildiği anlaşılmaktadır. Arnavutluk eğitim kurumlarında, okulöncesi, ilköğretim ve lise kademesi öğretmenliği için en az dört yıllık eğitim fakültelerinden mezun olunması gerekmektedir. Son zamanlarda bazı fakülteler ise, okul öncesi öğretmenliği için üç yıllık bir eğitim programı da oluşturmuştur (UNESCO, 2007). Arnavutluk'ta öğretmen eğitimi, özel ve kamu yükseköğretim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kamu yükseköğretim kurumları eğitim düzeyine göre öğretmen yetiştirmede görev paylaşımı yapmıştır ve her üniversite belli bir eğitim düzeyinde öğretmen yetiştirmeye odaklanmıştır. Örneğin okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretimin ilk düzey öğretmenlerinin eğitimi, Durrës, Elbasan, Gjirokastër, Korça, Shkodër ve Vlorë üniversitelerindeki eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. İlköğretimin ikinci düzey öğretmenlerinin eğitimi, Elbasan, Gjirokastër, Korça, Shkodër ve Vlorë üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde yürütülmektedir. Lise düzeyi branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi Tiran Üniversitesi, Cirokastre, Korça ve İşkodra'da gerçekleştirilmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri ise Tiran Spor Üniversitesi'nde yetiştirilmektedir. Arnavutluk'ta farklı düzeylerde öğretmenlerin eğitimi için 16 program sunan 13 özel üniversite de bulunmaktadır (Eurydice, 2018).

Tüm öğretmenlerin eğitim kurumlarında öğretmen olarak atanabilmek için üniversite eğitimi şartının yerine getirilmesinden sonra ise meslek sınavına girmesi gerekmektedir. Eğitim Hizmetleri Merkezi, öğretmen sertifikasyonu için ülke genelinde yapılan öğretmenlik yeterlik sınavını yönetir. Öğretmenlik yeterlik sınavı, yılda iki kez Tiran'daki Eğitim Hizmetleri Merkezinde, temmuz ayında (ilk oturum) ve kasım-aralık aylarında (ikinci oturum) gerçekleştirilir (Eurydice, 2018).

Öğretmenlik mesleki yeterlik sınavının kazanılmasının ardından ise öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim alması gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için oluşturulan müfredat, üç temel disiplin grubunu kapsamaktadır. Bunlar, eğitime yardımcı diğer disiplinler, pedagojik ve psikolojik disiplinler (mesleki konular için pedagoji, psikoloji ve öğretim yöntemleri) ve öğretim uygulamasıdır. Tüm üniversiteler öğretmenlik hizmet öncesi eğitimini vermektedir. Hizmet öncesi eğitim süresi üç yıldır (UNESCO, 2007).

Aday öğretmenler eğitim kurumlarında öncelikle asistan öğretmen ünvanı ile çalışmaktadır. Asistan öğretmenliğe kabul, okul müdürüne bağlı bir komisyon tarafından kararlaştırılır. Bu komisyon okul müdürü, iki öğretmen, bir uzman öğretmen, okul aile birliği başkanı olmak üzere beş üyeden oluşmaktadır. Bu komisyon, Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kriterlere göre öğretmen adaylarını değerlendirmektedir. Değerlendirme sonunda başarılı olan aday “geçici aday öğretmen” olarak atanmaktadır. Geçici aday öğretmen bir yılın sonunda okul müdürünün değerlendirmesi ile “daimî öğretmen adayı” olarak görevlendirilmektedir (Pre-University Education System Law, 1995).

Arnavutluk'ta öğretmenler görev süreleri boyunca edindikleri tecrübe ve aldıkları eğitimlerle kariyer basamakları çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutularak, buldukları kariyer basamağı çerçevesinde çeşitli ünvanlar alabilmektedir. Bu ünvanlar öğretmenlere iş tecrübeleri, eğitimleri (belgelendirilmiş) ve ilgili yeterlilik kategorisi için sınavın başarılı bir şekilde geçilmesiyle verilmektedir. Öğretmenlik kariyer basamağı üç seviyeden oluşmaktadır. Öğretmenler bu kariyer seviyelerine 5, 10 ve 20 yıllık öğretim deneyiminden sonra ulaşabilmektedir. 5 yıllık deneyimden sonra kalifiye öğretmen, 10 yıllık deneyimden (en az 5 yıllık kalifiye öğretmenlik ünvanı gereklidir) sonra uzman öğretmen ve 20 yıllık deneyimden (en az 10 yıl uzman öğretmenlik ünvanı gereklidir) sonra ise usta öğretmen olunabilmektedir (Eurydice, 2018).

Arnavutluk'ta Eğitim Denetimi

Arnavutluk eğitim kurumlarının denetiminden sorumlu olan kurumlar, Ulusal Eğitim Ajansı ve Devlet Eğitim Denetimi Kurumudur. Arnavutluk'ta eğitim denetimi sistemi, kurum içi ve kurum dışı denetim şeklinde oluşturulmuştur. Kurum dışı denetim Ulusal Eğitim Ajansı ve Devlet Eğitim Denetimi Kurumu aracılığıyla gerçekleştirilirken, kurum içi denetim, okul öz-değerlendirmesi, öğrenci değerlendirme, öğretmen değerlendirme aracılığıyla yürütülmektedir. Devlet Eğitim Denetimi Kurumu kamu ve özel eğitim kurumlarındaki hizmet kalitesini değerlendirir, denetler ve tavsiyede bulunur. Değerlendirme süreci; eğitim kurumu yönetimi, uygulanan müfredatın kalitesi, öğretme ve öğrenme süreçleri, öğrencilere yönelik özen, okul iklimi ve etik, öğrenim çıktılarının değerlendirilmesini içermektedir (Eurydice, 2018).

Devlet Eğitim Denetimi Kurumunun denetim sonuçlarına dayanarak, en iyi uygulamalar ve öğretmenler ödüllendirilmektedir. Devlet Eğitim Denetimi Kurumu ayrıca iyi eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması için tavsiye kararı da alabilmektedir. Eğitim denetiminin kurum içi mekanizması olarak yapılan okul öz-değerlendirmesi, okul performans belgesi çerçevesinde yapılır. Yıllık okul performans belgesi, açık ve ölçülebilir eğitim göstergelerine dayanmaktadır. Okul performans belgesinde; öğrencilerin 9 yıllık eğitimi (olgunluk testi), son beş yıldaki Matura (üniversiteye giriş sınavı) sınavları not ortalaması, son üç yılın Arnavut dili, matematik ve yabancı dil sınav sonuçları, bölgesel ve/veya uluslararası düzeyde kazanılan projeler, yıl boyunca öğretmenlerin devamsızlık oranı, okul yılı boyunca toplam öğrenme saatlerine kıyasla öğrencinin devamsızlık yüzdesi, akademik yıl sonundaki kayıtlı öğrenci sayısının, yıl başlangıcındaki kayıtlı öğrenci sayısına oranı, okul müdürlerinin/öğretmenlerinin profesyonel eğitim kuruluşu üyeliklerinin yüzdesi, öğrencilerin memnuniyet oranı (öğrenci anketi), öğretmenlerin memnuniyet oranı (öğretmenlerin anketi), velilerin memnuniyet oranı (ebeveynlerin anketi) gibi bilgiler yer almalıdır (Eurydice, 2018).

Okul performans belgesinde ülkedeki tüm okullar için geliştirilen standart kriterlerinin yanı sıra, bölge eğitim müdürlüklerinin önceliklerine göre daha fazla kriter eklenebilmektedir. Arnavutluk'ta bu değerlendirme kriterleri çerçevesinde değerlendirilen okulların değerlendirilme sonuçları kamuoyuna açıklanmakta ve sonuçlar çerçevesinde okul sıralaması oluşturulmaktadır. Okul sıralaması, okulların belirlenen alanlarda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sıralama, bölgesel düzeyde ayrı ayrı yapılmaktadır (Eurydice, 2018).

Arnavutluk'ta tüm bu denetim uygulamalarının yanında, ulusal düzeyde öğrencilerin girdikleri sınavlar da birer dış denetim sistemi aracı olarak kullanılmaktadır. Bu çerçevede öğrenciler 5., 9. ve 12. sınıfı bitirdikten sonra bitirme sınavına girmektedir. Ulusal düzeyde yapılan bitirme sınavlarının düzenlenmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesini Eğitim Hizmetleri Merkezi yapmaktadır. Bitirme sınavlarının 5.sınıf düzeyinde uygulanması ilk kez 2016 yılında gerçekleştirilmiştir (Eurydice, 2018).

Arnavutluk ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Geçmişleri nedeniyle birbirinden farklı olan Arnavutluk ve Türkiye, günümüzde Avrupa Birliği'ne üyelik başvuruları nedeniyle, benzer uyum yasaları düzenlemektedirler. Bu uyum yasalarının eğitim sistemlerine yansımaları zaman almaktadır. Bu nedenle iki ülke eğitim sistemleri arasında hala farklılıklar vardır. Benzer ve farklı uygulamalar çerçevesinde iki ülke eğitim sisteminin karşılaştırılması Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7*Arnavutluk ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*

Karşılaştırılan Unsur	Arnavutluk	Türkiye
Okul sayısı	3297	67.125 okul (Milli Eğitim İstatistikleri, 2020-2021 yılı, 2022)
Öğrenci sayısı	650.153	18.085.900 (Milli Eğitim İstatistikleri, 2020-2021 yılı, 2022)
Öğretmen sayısı	34.193	1.112.305 (Milli Eğitim İstatistikleri, 2020-2021 yılı, 2022)
Eğitimin Amaçları	Arnavutluk eğitim sisteminin temel amacı; bireyin ruhsal özgürleşmesini, beden bakımından sağlıklı gelişimini ve sosyal gelişimini sağlamaktır.	Türk milli eğitimin temel amacı; ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirmek (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).
Eğitim dönemi	2 dönemdir.	2 dönemdir.
Ders yapılan işgünü	Zorunlu temel eğitim 165 iş günü; Liselerde 175 iş günü	Tüm okul türlerinde aynı olmak üzere 180 işgünüdür. (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014; Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013)
Okulöncesi eğitim	Anaokulu eğitimi vardır ve zorunlu değildir.	Anaokulu eğitimi vardır ve zorunlu değildir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).
İlkokul	Zorunlu- 5 yıl	Zorunlu- 4 yıl
Ortaokul	Zorunlu- 4 yıl	Zorunlu 4 yıl
Zorunlu eğitim	Zorunlu eğitim 9 yıldır ve 5+4 şeklinde kademelenmiştir.	Zorunlu eğitim 12 yıldır ve 4+4+4 şeklinde kademelenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).
Ortaöğretime yerleştirme sınavı	"Provimet e Lirimit" adında zorunlu eğitim sonunda bitirme sınavı yapılmaktadır.	Var-zorunlu değil- LGS (lise yerleştirme sınavı) sınavına göre öğrenciler nitelikli okullara yerleştirilmekte, yerleştirilmeyenler adrese dayalı olarak liselere yerleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2018).
Ortaöğretim bitirme sınavı	Ortaöğretim bitirme sınavı "Matura" yapılmaktadır.	Yoktur (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2018).
Ortaöğretim	Zorunlu değildir. 3-5 yıl	Zorunludur. 4 yıl (Örgün veya açık liselerle tamamlanabilir)
Ortaöğretim okul türleri	Genel liseler, meslek liseleri, yabancı dil liseleri ve spor liseleri	Anadolu liseleri, meslek liseleri, imam hatip liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, sosyal bilimler ve fen liseleri
Yükseköğretim örgütleri	Üniversiteler, Fakülte, Sanat akademileri ve Yüksek beden eğitimi enstitüleri Lisans: 3-6 yıl Önlisans: 3 yıl	Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuvarlar, Meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleri (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973) Lisans: 4-5-6 yıllık ve Önlisans: Meslek yüksekokulları
Lisansüstü eğitim süreleri	Yüksek lisans: 1-2 yıl Doktora: 3-5 yıl	Yüksek Lisans: 2 yıl Doktora: 4 yıl
Üniversiteye giriş	Üniversiteye giriş için merkezi bir sınav yapılmaktadır.	Üniversiteye giriş için merkezi bir sınav yapılmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981).
Eğitim yönetimi	Eğitim yönetimi yerelleştirilmiştir.	Eğitim yönetimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde yürütülür (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011).
Özel okullar	Eğitim çoğunlukla devlet tarafından yürütülür az sayıda özel okul vardır. Özel öğretimin toplam öğrenci içindeki payı %7,4'tür.	Eğitim çoğunlukla devlet tarafından yürütülmektedir. Özel öğretimin toplam öğrenci içindeki payı %8,6'tır (Millî Eğitim İstatistikleri, 2022).
Eğitimin finansmanı	Eğitimin finansmanı hem merkezi yönetim hem de yerel düzeyde karşılanır.	Eğitimin finansmanı merkezi yönetim tarafından karşılanır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Okul Aile Birliği, döner sermaye, bağışlardan elde edilen gelirler vardır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012)
Öğretmen yetiştirme	Öğretmen olmak için dört yıllık eğitim fakültesi mezunu olmak, merkezi bir yeterlik sınavından başarılı olmak ve üç yıllık bir hizmet öncesi eğitim almak gerekmektedir.	Dört yıllık eğitim fakültesi mezunu olmak veya dört yıllık fakülte eğitiminin sonrasında/sırasında pedagojik formasyon almak gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).
Yönetici seçilme	Okul yöneticileri okul düzeyinde oluşturulan kurul tarafından seçilir.	Okul yöneticileri Millî Eğitim bakanlığı tarafından seçilir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama Yönetmeliği, 2018).
Resmi ve dini tatiller	Tatiller yaz tatili, Noel tatili, yılbaşı tatili ve millî bayramlardan oluşmaktadır.	Tatiller yaz tatili, yılbaşı tatili ve millî bayramlardan oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014)

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere Arnavutluk zorunlu eğitim süresi toplam 9 yıldır ve 5+4 olarak kademelendirilmiştir. Türkiye'de ise 2012 yılında gerçekleştirilen düzenlemeye göre zorunlu eğitim 12 yıldır ve 4+4+4 olarak kademelendirilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Arnavutluk'ta her kademe sonunda ulusal sınavlar yapılırken, Türkiye'de liseye girişte kısmen sınav uygulaması söz konusudur. Ancak Arnavutluk'taki uygulamanın aksine Türkiye'de lise bitirme sınavı uygulaması yoktur. Üniversiteye girişte ise her iki ülkede de merkezi bir sınav yapılmaktadır.

Arnavutluk eğitim sisteminin sorunlarına bakıldığında en önemli sorunun Türkiye'de olduğu gibi eğitim hizmet kalitesindeki bölgesel eşitsizlikler olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, Türkiye'de yaşanan terör olayları ve arazi yapısı dikkat çekerken, Arnavutluk'ta şehirlere doğru yaşanan hızlı göç dikkat çekmektedir. Arnavutluk'ta eğitim sistemi merkezden Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen politikalar doğrultusunda yürütülür. Türkiye'de de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Bu açıdan Arnavutluk Eğitim Bakanlığının yapısı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Arnavutluk'ta son yıllarda yerleşmeye gidilmiş ve merkezi politikalar çerçevesinde yerel yönetimlere özerklik verilmiştir. Arnavutluk'ta eğitim yönetiminin yerleşmesi ile Arnavutluk eğitim yönetimi ve Türk eğitim yönetimi yapısının farklılaştığı söylenebilir. Tablo 7'de özetlenen farklı uygulamalardan biri de Arnavutluk'ta öğretmen yetiştirme sistemidir. Aslında Arnavutluk öğretmen yetiştirme sisteminin, Türkiye'den hem benzer hem de farklı olduğu söylenebilir. Mesleki yeterlik sınavının yapılması açısından benzer olsa da atama yöntemi açısından farklıdır.

Yönetici atama ile ilgili iki ülkenin birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Arnavutluk'ta eğitim yöneticileri, Eğitim Bakanlığı yönetici olarak atanabilme şartları çerçevesinde, kurum içinden yapılan başvurular arasından, yine kurum içinde oluşturulmuş Kurum Eğitim Kurulu tarafından, seçilip, atanmaktadır. Türkiye'de de yönetici olarak atanabilme şartlarını, Millî Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Ancak, adayların seçimi ve ataması Arnavutluk'tan farklı olarak merkezi düzeyde yapılır. Bu çerçevede Türkiye'de yöneticilik yazılı ve sözlü sınavları yapılmaktadır (Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018). Türkiye'de, Arnavutluk'tan farklı olarak kurum müdürlerinin öğretmen görevlendirme ve görevlerine son verme yetkileri yoktur.

Denetim sistemleri açısından bakıldığında Arnavutluk'ta olduğu gibi Türkiye'de de okul müdürleri öğretmen denetimi yapma yetkisine sahiptir. Bu yönüyle iki ülke eğitim denetimi yapısı benzese de birçok açıdan farklılıkların olduğu söylenebilir. Merkezi düzeyde Türkiye'dekine benzer şekilde Arnavutluk Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi denetim kurumu vardır. Ancak merkezi düzeyde sadece standartlar belirlenmektedir. Bu çerçevede Arnavutluk'ta eğitim denetiminin daha çok yerel yönetimler tarafından yapıldığı sonucuna varılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyadaki ülkelerin neredeyse tamamı, gelecekleri olan gençler için eğitimsel çıktıları geliştirmeye çalışmaktadır. Bu gelişim için ülkeler, eğitim sistemlerinde düzenleme yapmakta ve en iyi uygulamaların arayışına girmektedirler. Karşılaştırmalı eğitim yöntemleri ile en iyi uygulamalar belirlenebilmektedir. Ancak her en iyi uygulama her ülkede geçerli veya gerekli olmayabilmektedir. Bir başka durum ise en iyi ve en gerekli olan uygulamaların sürekli değişime uğramak zorunda kalmasıdır. Dolayısıyla bugünkü en iyi olarak görülen uygulamalar bile yarının ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada, Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemleri, eğitim sistemi yapısı, eğitim sistemindeki genel sorunlar, eğitim yönetimi, finansmanı, denetimi, okul yönetimi ve öğretmen yetiştirme sistemi başlıkları altında ele alınmış ve iki ülkenin eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma yapmak için Arnavutluk'un seçilme sebebi PISA sınav sonuçlarına göre iki ülkenin de birbirine yakın sıralamalarda ve yükseliş trendinde olmasıdır. Bir diğer sebep ise iki ülkenin de bağımsızlıklarını elde ettikten sonraki süreçte okur-yazarlık oranının düşüklüğü gibi benzer ülke eğitim sistemi sorunlarına sahip olmasıdır.

Arnavutluk'un Türk eğitim sisteminde olduğu gibi birtakım sorunlarının olduğu görülmektedir. Arnavutluk'un eğitim sistemindeki en önemli sorunun Türkiye'de olduğu gibi eğitim hizmet kalitesinde iyileştirmelere olan ihtiyaçtır denilebilir. Arnavutluk'un Türkiye'ye göre eğitim sisteminin modernleşme süreci çok daha yeni başladıysa da nüfusun az olmasının ve küçük bir ülke olmasının da

verdiği avantajla eğitim yönetiminin yerleştirilmesi ve Avrupa Birliği adaylığı ile eğitim kalitesinin artırılma çalışmalarının daha hızlı gerçekleştirilme zorunluluğuyla Arnavutluk gelecekte belki de Türkiye'nin bir adım önüne geçebilecektir.

Türkiye'de mevcut eğitim politikalarının gereği olarak uygulanan ve en çok da genç nüfusun yoğun olmasının bir sonucu olan merkezi sınavlar, toplumun tamamının eğitimini göz ardı edecek sonuçlara sebep olmaktadır. Çünkü sınavları kazanan sınırlı sayıdaki bireyin daha iyi koşullarda ve daha iyi meslekler için yetiştirilmesini sağlamaktadır. Sınav odaklı eğitim sistemi yarışmacı bir eğitim anlayışını beraberinde getirebilmektedir. Yarışmacı eğitim anlayışına odaklanan sınav odaklı eğitim uygulamaları ise ülke gençliğine; hayatın sadece ezberci bir öğrenme yöntemiyle önündeki sınavları aşmak ve rakiplerini geçmek olduğu yanılgısını yüklemektedir. Nitekim Gedikoğlu (2005); Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da eğitimde yaşanan sorunlarından birisinin "ezbercilik" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ezberci ve sınav odaklı rekabet aileleri ve öğrencileri dersanelere ve kurslara yönlendirmektedir. Böylece dersane ve özel okullar dev sektörler haline gelmişlerdir. Sınav odaklı eğitim sisteminin oluşturduğu bu ekonomik kazanç sektörleri sınav odaklılıktan vazgeçiş zorlaştırmaktadır. Oysa öğrencileri ezbercilikten uzak tutan, analitik düşünerek sorunlara çözümler bulabilmelerini sağlayan eğitim sistemlerine sahip ülkeler bilim ve teknolojide ilerleyebilmektedirler.

Bu çerçevede karşılaştırmalı eğitim sistemi analizlerinin yapılması oldukça önemlidir. Bu analizler daha iyi bir eğitim sistemi geliştirme sürecinde yol gösterici olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların (Bakioğlu, 2018; Balcı, 2018; Dal, Tekin ve Kırıl, 2019; Kırıl ve Kırıl, 2009; Tanrısevdi ve Kırıl, 2018; Türkoğlu, 2016; Yavuzkurt ve Kırıl, 2019; gibi) karşılaştırmalı eğitim araştırmaları çalışmalarına ilgilerinin giderek arttığı görülmektedir. Araştırmacılar Türkiye özelinde mevcut eğitim sistemi uygulamalarını inceleyerek farklı ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırmalar yapmakta ve bu karşılaştırmalarla Türk eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirmektedirler. Bu öneriler Türkiye'nin coğrafi yapısı, kültürel özellikleri, demografik özellikleri, yetişmiş insan gücü ihtiyacı ve niteliği gibi birbirinden farklı özelliklerin dikkate alınmasıyla uygulamaya geçirilebilir. Bu bağlamda Arnavutluk'un merkezi yönetimden uzaklaşma çabaları ve bu çabaların sonuçları daha yakından incelenebilir ve Türkiye özelinde değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra lise bitirme sınavlarının Arnavutluk üniversite yerleştirme sisteminin bir parçası olması durumunun eğitim sistemlerini ezbercilik ve seçme sınavlarına hazırlık maratonundan uzaklaştırması da bir diğer dikkatle incelenmesi gereken uygulamadır. Belki de Türk eğitim sisteminin sınavlar sisteminden kurtulmasına doğru giden yolda Arnavutluk eğitim sistemi iyi uygulamaları örnek olarak ele alınabilir. Örneğin Arnavutluk eğitim sisteminde "5 yıllık deneyimden sonra kalifiye öğretmen, 10 yıllık deneyimden sonra uzman öğretmen ve 20 yıllık deneyimden sonra ise usta öğretmen olma" sistemi, Türk eğitim sistemine de uyarlanabilir. Çünkü Türk eğitim sisteminde uzman öğretmenlik sınav dâhilinde yapılmakta, bu sınava da öğretmenlerin olumlu tutum göstermedikleri söylenebilir (İş ve Birel, 2022). Arnavutluk ve Türkiye'de görevli öğretmen ve okul yöneticileriyle eğitim sistemlerinin sorunlarını veya farklı konularını içeren çalışmalar yapılarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi/PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Nobel.
- Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Anı.
- Center for Democratic Education. (2006). *Education in Albania: Indicators and trends*. tarihinde https://www.unicef.org/albania/National_Dossier_Education-2006EN.pdf Erişim tarihi: 22.11.2018.
- Dal, S., Tekin, Y. F. ve Kırıl, B. (2019) Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 7(94), 540-556.
- Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Dışişleri Bakanlığı. (2022). <https://www.mfa.gov.tr/arnavutluk-kunyesi.tr.mfa> Erişim tarihi: 10.10.2022.
- Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> Erişim Tarihi: 25.09.2022.

- Erdoğan, İ. (2003) Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- Eurydice. (2018). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/albania/albania> Erişim tarihi: 25.11.2018.
- Eurostat. (2020). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/10361659/KS-03-20-002-EN-N.pdf/26f0dc16-4a08-2707-f8d5-8b1b84794169> Erişim tarihi: 24.10.2022.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Institute of Statistics. (2022). <http://www.instat.gov.al/media/10321/albania-in-figures-2021.pdf> Erişim tarihi: 09.09.2022.
- Institute of Statistics. (2018a). <http://www.instat.gov.al/en/themes/demography-and-social-indicators/population/publication/2018/population-in-albania-1-january-2018/> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- Institute of Statistics. (2018b). <http://www.instat.gov.al/en/themes/labour-market-and-education/education/publications/2018/education-enrollment-statistics-2017-2018/> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). <http://www.mevzuat.gov.tr.pdf>. Erişim Tarihi: 11.09.2022.
- İş, A. ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990.
- Kırıl, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kırıl, B. ve Kırıl, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ile Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- MEB. (2018). PISA nedir? http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 Erişim Tarihi: 05.09.2022.
- Mehilli, M. (2016). Albanian legal framework on education and education as part of the country development. *Journal of Educational and Social Research*, 6(2).
- Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri. (2018). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 Erişim Tarihi: 20.09.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf Erişim Tarihi: 11.09.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> Erişim Tarihi: 02.09.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf> Erişim Tarihi: 10.09.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. (2018). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf Erişim Tarihi: 01.09.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 15.09.2022.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 14.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Erişim Tarihi: 23.08.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). Resmî Gazete Tarih: 21.06.2018. Resmî Gazete Sayı: 30455.
- Ministry of Education. (2014). *Strategy on Pre-University Education Development 2014-2020*. https://www.academia.edu/11411662/STRATEGY_ON_PRE-UNIVERSITY_EDUCATION_DEVELOPMENT_2014-2020_Draft Erişim tarihi: 24.11.2018.
- Ministry of Finance. (2018). *Economic Reform Programme 2018-2020*. http://www.financa.gov.al/wp-content/uploads/2018/06/Economic_Reform_Programme_2018-2020-1.pdf Erişim tarihi: 22.11.2018.

- Mullahi, A. & Dhimitri, J. (2015). Education issues in a totalitarian state (case of Albania). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 4103-4107.
- OECD. (2018). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ALB.pdf Erişim tarihi: 11.09.2022.
- Pre-University Education System Law. (1995). <http://en.umt.edu.al/docs/Education%20Law%20in%20Albania.pdf> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- Psacharopoulos, G. (2017). Albania The Cost of Underinvestment in Education: And ways to reduce it. https://www.unicef.org/albania/2017_ALB_Underinvestment_in_education-en.pdf Erişim tarihi: 23.11.2018.
- Sytari, E. (2017). Demokrasiye geçiş sonrası Arnavutluk'ta din eğitimi (1991-2016) [*Yayınlanmamış Doktora tezi*]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Talka, E. & Iseni, A. (2013). Challenges of change in compulsory educational system. *Anglisticum Journal (IJLLIS)*, 2(3), 65-72.
- Tanrısevdi, F. ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Türkoğlu, A. (2016). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Anı Yayıncılık.
- UNDP. (2021). <https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/2022-insani-gelisme-raporu> Erişim tarihi: 11.09.2022.
- UNESCO. (2007). *World Data on Education. 6th edition*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Albania.pdf> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- UNESCO. (2017a). *Albania Education Policy Review: Issues and Recommendation Extended Report, UNESCO Section of Education Policy August 2017*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002592/259245e.pdf> Erişim tarihi: 22.01.2022.
- UNESCO. (2017b). *Albania Education Policy Review: Issues and Recommendations April 2017*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002479/247993e.pdf> Erişim tarihi: 09.11.2018.
- UNESCO. (2018a). <http://uis.unesco.org/en/country/al> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- UNESCO. (2018b). Situation analysis of Education in Albania: toward SDG4 Education 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266100> Erişim tarihi: 20.11.2020.
- World Bank. (2018). <http://documents.worldbank.org/curated/en/581881485943732892/Albania-PISA-2015-brief> Erişim tarihi: 22.11.2018.
- Wort, M., Pupovci, D. & Ikononi, E. (2019). Appraisal of the Pre-University Education Strategy 2014-2020 Final Report. UNICEF Albania support to the Ministry of Education, Sports and Youth in conducting an appraisal of the current Strategy of Pre-University Education 2014-2020. <https://www.unicef.org/albania/reports/appraisal-pre-university-education-strategy-2014-2020> Erişim Tarihi: 20.10.2022.
- Yavuzkurt, T. ve Kırıl, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 667-684.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). Resmî Gazete. Yayımlı Tarihi: 06.11.1981. Sayısı: 17506. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> Erişim Tarihi: 05.12.2022.



Velilerin Öğretmen Unvanlarına Göre Tercihlerinin İncelenmesi¹

Dilek KIRNIK²

Öz

Öğrencilerin nitelikli eğitim almasında veliler ile öğretmenlerin iletişim içinde olması önemlidir. Öğrencilerin eğitim hayatlarındaki karar vericilerden biri olan aileler, temel eğitim kurumlarında çocuklarına eğitim verecek öğretmenleri belirlemek açısından kısmen söz hakkına sahip olmak istemektedirler. Veliler, kendi eğitim yaşantılarına ya da şahit oldukları eğitimsel süreçlere bağlı olarak çocukları için talep ettikleri öğretmenlerin özelliklerine ilişkin farklı fikirleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında öğrencileri olan velilerin öğretmen unvanlarına göre yaptıkları öğretmen tercihlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. 2022-2023 Eğitim öğretim yılı Eylül ayında Malatya merkez ilçelerinde yer alan üç farklı ilkokulda 41 veli ile görüşülmüştür. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin seçildiği bu çalışmada katılımcılar, ilkokulda öğrencisi bulunan ve öğretmen unvanlarının anlamını bilenler arasından seçilmiştir. Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda veliler, okulda kadrolu olarak çalışan öğretmenleri yoğunlukla tercih ettikleri görülmüştür. Veliler öğretmen tercihlerini; öğretim becerilerinin daha iyi olması, öğrencileri ile daha yakından ilgilenmeleri ve öğrencilerin derslerinin boş geçmemesi ölçütlerine göre belirlemektedir. Velilerin öğretmenleri yakından tanımaları ve öğrencileri için işbirliğinde çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen kariyeri, öğretmen tercihi, ilkokul, veli

Examination of Parents' Preferences According to Teacher Titles¹

Abstract

Communication between parents and teachers is important for students to receive quality education. Families, one of the decision makers in the education life of students, want to have a say in determining the teachers who will teach their children in basic education institutions. Parents have different ideas about the characteristics of the teachers they demand for their children, depending on their own educational experiences or the educational processes they have witnessed. The aim of this study is to determine the teacher preferences of parents who have students in basic education institutions according to their teacher titles. The case study method was used in the study based on qualitative research. In September of the 2022-2023 academic year, 41 parents were interviewed in three different primary schools in the central districts of Malatya. The interview form was prepared by the researcher. In this study, in which the criterion sampling method was chosen, the participants were selected from among those who had students in primary school and knew the meaning of teacher titles. Research data were evaluated with descriptive and content analysis. As a result of the research, it was seen that the parents mostly preferred the teachers working in the school as permanent staff. Parents' teacher preferences; It is determined according to the criteria of better teaching skills, being more interested in their students, and not passing the lessons of the students. It is recommended that parents get to know the teachers closely and work in cooperation with their students.

Anahtar Kelimeler: Teacher career, teacher preference, primary school, parent.

¹ Bu çalışma 2. Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, dlkkrnk@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259

Makale Geçmişi	Geliş: 27. 11. 2022	Kabul: 21.12.2022	Yayın:31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Kırnık, D. (2022). Velilerin Öğretmen Unvanlarına göre tercihlerinin incelenmesi. <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), 1(2), 17-25.</i>		

Giriş

Eğitimin daha nitelikli olmasında öğretmenler kritik rollere sahiptir. Öztürk'e (2002) göre eğitim sistemi; öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim programı, diğer personel, bina, araç-gereç ve farklı çevre öğeleri gibi farklı unsurlardan oluşan bir bütündür ve öğretmen, bu bütünün temel öğelerinden birisidir. 2023 Eğitim Vizyonu "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" bölümünde vurgulandığı gibi eğitim sisteminde, eğitim politikalarının ya da müfredatın başarısı yüksek oranda öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve algıları ile ilgilidir. Sullivan ve McDonough (2002) öğretmenleri, eğitimde iyi yönde ilerlemenin baş mimarları olarak ifade etmiştir. Özer'e (2004) göre eğitimde istendik davranışlarla donatılmış öğrencilerin yetiştirilmesi öğretmenin özelliklerine bağlıdır. Öğretmenin özelliklerinin başarıda önemli bir rol oynaması ideal öğretmen özelliklerinin ne/ nasıl olması konularını gündeme getirmiştir. Toplumsal kalkınmada etki düzeyleri fazla olan öğretmenlerin çağa uygun bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Özden'e (1999) göre toplumda sosyal barışın ve huzurun sağlanmasında, iletişimi güçlü bireyler yetiştirilmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin önemi yadsınamaz. Murphy, Delli ve Edwards'a (2004) göre öğretmenler pedagojik yaklaşımlarla yeni yüzyılın gereklerini yerine getirecek yeterliliklerini taşımalıdır. Berliner (1987), zamanı etkili kullanan, öğrettiklerini tekrarlayan, önemli bilgileri vurgulayan ve üst düzey sorularla öğrencileri yönlendiren öğretmenleri iyi, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar bırakan öğretmenleri ise etkili olarak açıklamıştır. Çelikten, Şanal ve Yeni'ye göre (2005) etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler şunlardır:

- *Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- * Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- * Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- * Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- * Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- * Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- * Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- * Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- * Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- * Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- * Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- * Liderlik özelliklerine sahiptir.
- * Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- * Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- * Cesaretlendirici ve destekleyicidir.

* Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.

* Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.

2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Böyle bir amacı gerçekleştirmede önemli rollere sahip olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri daha önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerin kariyer gelişimi bireysel olarak öğretmenlerin gelişimini sağlayacağı gibi öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi ile birlikte öğrenci ve velilere daha geniş bakış açısıyla tüm topluma olumlu katkıları olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanununun kabul edilmesiyle öğretmenlik mesleği, aday öğretmenlik döneminden sonra "öğretmen", "uzman öğretmen" ve başöğretmen" olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (MEB, 2022). Bu mesleki unvanların öğretmenlerin mesleki deneyimleri yansıtması açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özelliklerinin öğrenme sürecindeki etkileri düşünüldüğünde öğretmenlerin unvanları velilerin de ilgi odağıdır. Öğrencilerin eğitim hayatlarındaki karar vericilerden biri olan aileler, temel eğitim kurumlarında çocuklarına eğitim verecek öğretmenleri belirlemek açısından kısmen söz hakkına sahip olmak istemektedirler. Veliler, kendi eğitim yaşantılarına ya da şahit oldukları eğitimsel süreçlere bağlı olarak çocukları için talep ettikleri öğretmenlerin özelliklerine ilişkin farklı fikirleri bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin üçüncü bölümüne göre (Okul tespiti, kayıt kabul ve devam) zorunlu eğitime başlayacak çocuklar ile okulun bulunduğu kayıt alanındaki çocuklara öncelik tanımak kaydıyla başvuruların kontenjandan fazla olması durumunda veliler huzurunda kura çekimi yapılmaktadır. Okullar, öğretmen tercihleri için kurumlara başvuran veliler karşısında; tercihi dikkate almamak, kura çekmek, öğretmen tercihlerine göre hareket etmek ya da kontenjana göre veli talepleri almak kontenjan dolduğunda kura çekmek gibi farklı uygulamalarda bulunmaktadır. Okul aile birliğinin kurulması, iletişimin güçlendirilmesi ve öğrencilerle sağlıklı bir öğrenme ortamının kurulmasında velilerin uyumlu ve istekli olması önemlidir. Bu anlamda taleplerinin incelenmesi ve uygulamalara yönelik uygun cevapların velilere verilmesi gerekmektedir. Velilerin okul ve sınıf tercihlerinin kökeninde öğretmen tercihlerinin yer aldığı sıklıkla görülmektedir. Öğretmen seçmeye yönelik gelen yoğun talepler karşısında velilerin, çocuklarının eğitim alacağı öğretmen/lerin unvanlarına bakış açılarını araştırmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında öğrencileri olan velilerin öğretmen unvanlarına göre yaptıkları öğretmen tercihlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çocuğunuzun eğitimi için öğretmen tercihlerinde öğretmenlerin unvanlarını dikkate alırmısınız? Öğretmen unvanları sizin için önemli ise hangi unvanlı öğretmenleri tercih edersiniz?
- Unvanlarına göre öğretmen tercihi yapma nedeni/lerinizi açıklayabilir mısınız?
- Unvanlarına göre öğretmen tercihi yaparken öğretmenlerde aradığınız özellikler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması Hancock ve Algozzine'e (2006) göre kendi çevresel şartları içinde oluşan olayları zaman ve mekân kısıtlaması yaparak ve çeşitli veri toplama araçları kullanarak farklı açılardan betimlemektir. Gerring'e (2007) göre ise durum çalışması, bir durum açıklarken açığa çıkan birçok durumu açıklığa çıkarmak olarak tanımlanmaktadır. Araştırma için katılımcıların izni ile yapılmıştır.

Katılımcılar

2022 - 2023 Eğitim öğretim yılı Eylül ayında Malatya ili merkez ilçelerinde yer alan üç farklı ilköğretim okulunda 41 veli ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin seçildiği bu çalışmada

katılımcılar, ilkokulda öğrencisi bulunan ve öğretmen unvanlarının anlamını bilenler arasından seçilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	28
	Erkek	13
Eğitim Durumu	Ortaöğretim	19
	Ön Lisans	17
	Lisans	5

Tablo 1’e göre katılımcıların 28’i kadın ve 13’ü erkek; 19’u ortaöğretim mezunu, 17’si ön lisans ve 5’i lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşme formu velilerin demografik bilgilerinin olduğu bölüm ve açık uçlu soruların olduğu bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler kısmında katılımcıların cinsiyet ve eğitim durumu bilgileri yer almaktadır. Açık uçlu soruların yer aldığı ikinci bölümde aşağıdaki sorular yer almaktadır:

- Çocuğunuzun eğitimi için öğretmen tercihlerinde öğretmenlerin unvanlarına dikkate alırmısınız? Öğretmen unvanları sizin için önemli ise hangi unvanlı öğretmenleri (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) tercih edersiniz?
- Unvanlarına göre öğretmen tercihi yapma nedeni/lerinizi açıklar mısınız?
- Unvanlarına göre öğretmen tercihi yaparken öğretmenlerde aradığınız özellikler nelerdir?

Verilerin toplanma sürecinde katılımcılardan izin alınmıştır. Velilere araştırma amacı, araştırmacı tarafından açıklanmış ve gönüllü olan velilerden randevu alınmıştır. Veliler görüşme için uygun saatlerini (öğrencilerini sabah okula bıraktıktan sonra ya da öğrencilerini akşam okuldan almadan önce) bildirmişlerdir. Velilerin görüşme taleplerine göre yapılan araştırma 8 gün sürmüştür. Her bir veli ile görüşme 20 dakika ile 35 dakika arasında sürmüştür. Velilerin izin vermesi durumunda ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı altında rahatsız olan, konuşmaktan çekinen ya da izin vermeyen veliler ile yapılan görüşmelerde notlar tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre araştırmacı elde ettiği verileri detaylı inceleyerek bu verileri açıklayan kavram ve temaları belirlemesi ile içerik analizi yapmaktadır. Araştırma kapsamında demografik verilerin tablo haline getirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Velilerin unvanlarına göre öğretmen tercihleri, yaptıkları tercihlerin nedenleri ve öğretmenlerde aradıkları özellikler konusunda görüşleri word sayfasına aktarılmış ve Eğitim programları ve Öğretim alanında doktora yapan bir başka uzmana gönderilmiştir. Araştırmada velilere, öğretmenlerde aranılan özellikler unvanlarına göre sorulmamıştır. İki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı aynı veri dokümanı incelenmiş, kodlar ve temalar belirlenmiştir. İki araştırmacının analiz sonucunda ortak görüşe varılan temalar ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki durumlara dikkat edilmiştir:

- Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, bu durumu yaşayan gerçek kişilere ulaşılmıştır. Katılımcılarla araştırma kapsamında sorulan sorulara cevap vermeleri için yeterli süre tanınmıştır.
- Katılımcıların araştırma sorularına yönelik doğrudan görüşleri verilmiştir.
- Verilerin analizinde araştırmacı ile birlikte farklı bir uzmanla çalışılmıştır. Veri analizi sürecinde iki araştırmacı aynı verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Üzerinde anlaşma sağlanan tema ve kodlar araştırma metninde sunulmuştur.
- Araştırmacılar arasında kategorilerin tanımları net olarak yapılmış, araştırmada ölçülmek istenen özelliğin ne olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma sürecinde katılımcılar için dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Araştırmacının rolü

Araştırmacı çalışma amacına uygun olarak literatür taraması yapmış, çalışma sorularını belirleyerek uzman görüşü sonrasında katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Veri analizi sürecinde farklı bir uzmanla ortak çalışma yürütmüştür. Araştırmacı bulguların oluşturmuş, sonuç ve tartışma bölümlerini yazmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan sorulara katılımcılardan gelen cevaplar detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler bu başlık altında tablolar halinde sunulmuştur. Bazı tablo verilerine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan verilerle bulgulara açıklık getirilmiştir. Tablo 2’de velilerin öğretmenlerin unvanlarına göre yaptıkları tercihlere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2

Velilerin Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Yaptıkları Tercihlere İlişkin Görüşleri

Öğretmen unvanları	f
Öğretmen	23
Kadrolu	23
Ücretli öğretmen	3
Başöğretmen	10
Uzman Öğretmen	4
Farketmez	1
Toplam	41

Tablo 2 verilerine göre öğrencilerinin eğitimi için öğretmen tercihi yapan velilerin 23’ü kadrolu öğretmenleri tercih ederken 10’u baş öğretmenleri, 4’ü uzman öğretmenleri, 3’ü ücretli öğretmenleri ve 1’i herhangi bir tercihi olmadığını ifade etmişlerdir. Veliler unvanlardan ziyade okulda uzun süre kalacaklarını düşündükleri kadrolu öğretmenleri tercih etmeleri dikkat çekicidir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şunlardır:

K7: Baş öğretmen ya da uzman öğretmen unvanlarının öğrencilere etkisi ne olacak daha gözlemleyemedik. Öğretmenlerin sınav sonrası unvanı kazandıktan sonra unvanlarını aldıklarında görebileceğiz. Bu unvanların belirleyici olacağını düşünmüyorum. Bence daha çok kadrolu olması önemli.

K13: Öğretmen seçimi yapmayı doğru bulmuyorum. Devlet bu görevi vermişse hepsine de güveniyorum.

Tablo 3’te velilerin öğretmen unvanına göre yaptıkları tercihlerin nedenleri yer almaktadır.

Tablo 3

Velilerin Öğretmen Unvanına Göre Yaptıkları Tercihlerin Nedenleri

Görüşler	f
Öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri	32
Öğrencilerin sık sık öğretmen değiştirmemeleri	27
Öğrencilerin derslerinin boş geçmemesi	23
Öğretmenlerin öğretim becerilerinin daha iyi olması	16
Öğretmenlerin kişisel olarak mesleğe uygun olması	15

Tablo 3 verilerine göre velilerin 32'si öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri, 27'si öğrencilerin sık sık öğretmen değiştirmemeleri, 23'ü öğrencilerin derslerinin boş geçmemesi, 16'sı öğretmenlerin öğretim becerilerinin daha iyi olması, 15'i öğretmenlerin kişisel olarak mesleğe uygun olması açılarından tercih yapmaktadırlar. Velilerin öğretmen tercih nedenleri öğretmenlerin unvanlarına göre sorulmamış, genel sorulmuştur. Velilerin özellikle öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri için unvanlarına göre öğretmen tercihleri yapmaları dikkat çekicidir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şunlardır:

K17: *Çocuğumun ilkokulda sık sık öğretmen değiştirmesini istemiyorum. Zaten öğretmenden beklentilerim de çocuğuma iyi davranсын, onu takip etsin, biraz güler yüzlü olsun yeter. Çocuk bir öğretmenden diğerine kolaylıkla uyum sağlayamıyor. Çok duygusallar. Geçen öğretmeni rahatsızlanmıştı yerine bir başka öğretmen birkaç gün derse girmişti. Çocuğum okula gitmek istemedi. Kadrolu olması benim için önemli yani.*

K24: *Ben öğretmen tercihi yaparken özellikle iletişim becerileri nasıl diye bakıyorum. Benimle ya da çocuğumla, müdürüyle ya da okulun hizmetlisi ile inanın fark etmiyor. Bir öğretmenin iletişim becerisi yüksekse başarı o zaman olur diyorum. Bu yetenek de unvanlarla olmuyor, olmayacak bence.*

K31: *Ben tercihimizi ücretli öğretmenlerden yana kullanırım çünkü yeni mezunlar, bilgileri taze, hevesliler, yeni nesil çocukları tanıyorlar ve çocuklarımızla yakında ilgileniyorlar.*

Tablo 4'te unvanlarına göre öğretmen tercihi yaparken velilerin öğretmenlerde aradığı özellikler yer almaktadır.

Tablo 4

Unvanlarına Göre Öğretmen Tercihi Yaparken Velilerin Öğretmenlerde Aradığı Özellikler

Tema	Kodlar	f
Mesleki özellikleri	Öğrencilerini yakından takip etmeli	36
	Disiplinli olmalı	32
	Uygun düzeyde ödev vermeli	30
	Öğrencilere doğru bilgiler öğretmeli	29
	Öğrenciyi okula/okumaya heveslendirmeli	21
Kişisel özellikleri	Çok izin almamalı	31
	Sabırlı olmalı	19
	İletişimi güçlü olmalı	7
	Güzel konuşmalı	5
	Adil olmalı	4

Tablo 4'e göre veliler unvanlarına göre öğretmen tercihi yaparken öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinde dikkat etmektedirler. Öğretmenlerin mesleki özelliklerine ilişkin velilerin; 36'sı öğrencilerini yakından takip etmesini, 32'si disiplinli olmasını, 30'u uygun düzeyde ödev vermesini, 29'u öğrencilere doğru bilgiler öğretmesini ve 21'i öğrenciyi okula/okumaya heveslendirmesini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin velilerin; 31'i çok izin almamasını, 19'u sabırlı

olmasını, 7'si iletişiminin güçlü olmasını, 5'i güzel konuşmasını ve 4'ü adil olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerde aranılan özellikler unvanlarına göre sorulmamış, genel sorulmuştur. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şunlardır:

K1: *Çocuğum ilkokulda sürekli ödev yapma kavgası yapıyoruz. Bu yaştaki bir öğrenciye bu kadar niye ödev verilir anlamıyorum. Çocuk her gün isyanda. Ödev vermesin demiyorum ama her şeyi bir günde de öğrenmemeli değil mi? Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bıkmayacağı kadar ödev vermesini beklerim.*

K17: *Öğretmenler hangi unvanda olurlarsa olsunlar tüm öğrencilerine eşit davranmalı. Çocukların ailelerinin meslek grubuna göre ya da sosyoekonomik durumuna göre farklı uygulamalar içinde girmemelidir. Bence sınıfta eşit ve adil bir yaklaşım sergilemelidir.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerinin eğitimi için öğretmen tercihi yapan velilerin sırasıyla kadrolu öğretmenleri, baş öğretmenleri, uzman öğretmenleri, ücretli öğretmenleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Veliler unvanlardan ziyade okulda uzun süre kalacaklarını düşündükleri kadrolu öğretmenleri tercih etmeleri dikkat çekicidir. Joseph'e (2013) göre bir eğitim sisteminin etkili olup olmaması büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Bu durumda veliler çocukları için en nitelikli öğretmenleri tercih etmek istemektedir. Ancak veliler unvanlara dikkat etmemekte daha çok öğretmenlerin uzun süre bir okulda bulunması ve temel sınavları geçmelerini önemli görmektedirler. Erol ve Başaran (2021) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmen değişikliğine bağlı olarak üzüntü duydukları, okula yeniden başlamış gibi hissettikleri; sınıf öğretmeni değişikliğinin öğrencilerin öğretmen algısını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulgusu araştırma verileri ile benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğretmen değişimini olumsuz karşılayacakları düşünen velilerin öğretmen seçimlerinde okulda sürekli çalışacaklarını varsaydıkları kadrolu öğretmenleri tercih ettikleri söylenebilir.

Velilerin öğretmen tercihi yaparken aradığı özelliklerin öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri, öğrencilerin sık sık öğretmen değiştirmemeleri, öğrencilerin derslerinin boş geçmemesi, öğretmenlerin öğretim becerilerinin daha iyi olması, öğretmenlerin kişisel olarak mesleğe uygun olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin özellikle öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri için unvanlarına göre öğretmen tercihleri yapmaları dikkat çekicidir. Barber ve Mourshed'a (2007) göre iyi bir öğretmenin temel düzeyde okuryazarlık ve aritmetik becerisi yüksek, iletişim becerileri gelişmiş, öğrenmeye istekli olmakla birlikte öğretme motivasyonu yüksektir. Veliler de özellikle öğretmenlerin çocuklarla olumlu iletişim kurmalarını ve öğrencilerin eğitimini sürekli teşvik etmelerini önemli görmüşlerdir. Temel eğitim kurumları birçok kazanımın temel düzeyde verildiği eğitim ortamları olduğu için öğretmenlerin akademik gelişim kaygısı gütmenden öğrencilerin okulda olumlu duygular yaşamalarını önemsedikleri söylenebilir.

Aykaç'a (2012) göre ilkokulda, aileden sonra çocuğun en çok vakit geçirdiği, önemli gördüğü kişi öğretmen olduğu için öğrencilerle öğretmenleri arasındaki bağın önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle ile yakın ilgi kurmalarının beklendiği söylenebilir. Veliler unvanlarına göre öğretmen tercihi yaparken öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinde dikkat etmektedirler. Öğretmenlerin mesleki özelliklerine ilişkin; öğrencilerini yakından takip etmesi, disiplinli olması, uygun düzeyde ödev vermesi, öğrencilere doğru bilgiler öğretmesi ve öğrenciyi okula/okumaya heveslendirmesini ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin; çok izin almaması, sabırlı olması, iletişimi güçlü olması, güzel konuşması ve adil olmasını belirtilmiştir. Alanda iyi öğretmenin özellikleri konusunda yapılan birçok araştırma sonucuna göre (Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown & Carr, 2015; Çalışkan, 2005; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Hamachek, 1969) öğretmenlerin insani özelliklerinin iyi olması, iletişim becerilerinin yüksek olması, mizah anlayışının gelişmiş olması, öğretme becerilerinin öğrenciye uygun olması, velileri öğretme sürecinde dahil etmesi, işbirliği becerilerinin gelişmiş olması ve toplumda model olması vb. özellikleri sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzerdir. Bu bulgu kapsamında ilkokullarda öğretmenlerin öğrenci gelişimlerine göre okulda bulunma süreleri de göz

önüen alınarak nitelikli ve öz ödevler verilmesi önerilmektedir. Birbirine benzer kazanımlar içeren çok sayıdaki çalışma sayfası yerine her bir kazanımın gelişimine etki eden yeterli sayıda ödev verilmelidir. Veliler öğretmenlerin doğru bilgi vermelerini önemsemektedir. Kitaplarında yer alan ancak güncellenmeyen bilgileri (Tüm acil numaralar 112, Türkiye'deki iklim ve yetişen ürünler vb.) takip etmeli ve öğrencilerine öğretmelidir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak ilkokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinin öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun (idealist, kararlı, saygın, öğretme motivasyonu yüksek, farklı yöntemleri bir arada kullanan vb.) olmasına, ilkokullarda öğretmenlerin istikrarlı olarak görevlerine devam etmeleri için gerekli planlamaların (görevlendirme ve tayinlerin eğitim öğretim yılı içinde olmaması) yapılmasına dikkat edilmelidir. Sınıfta velilerinin meslek gruplarına göre sorumluluk vermemeleri, adil ve şeffaf bir şekilde okul ve sınıf ölçeğinde yapılması gerekenleri paylaşması ve velileri gönüllü olarak eğitim sürecine katılmaları önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin izin kullanımı konusunda dikkat etmeleri ve okul yöneticilerinin dersin boş geçmemesi konusunda gerekli düzenlemeleri yapmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin sınıfına yönelik düzenleyeceği sosyal, sportif, kültürel etkinliklerle, öğrencileri karşılaştırmadan/ yarıştırmadan kullanacağı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile okula heveslendirmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- 2023 Eğitim Vizyonu. (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher understanding virtues in practice research report*. University of Birmingham: The Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 298-315.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co.
- Berliner, D. (1987). *Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction*. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers*. New York: Random House
- Çalışkan, N. (2005). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri. Keskinlik, K. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Hamachek, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 50(6), 341-345.
- Hancock, R. D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Joseph, B. (2013). *Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala*, PhD Dissertation, Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1 (17-52).
- MEB. (2022). <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifi-mill-egitim-kultur-genclik-ve-spor-komisyonunda-kabul-edildi/haber/25026/tr> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>, adresinden erişilmiştir.

- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education, 72*(2), 69-92.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayınları.
- Özer, B. (2004). *Öğretmen davranışlarının uzaktan eğitim yaklaşımıyla kazandırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. HD Yayınları
- Sullivan, P. & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. *Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education, 4*, 249-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Covid 19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi¹

Ertuğ CAN², Onur KIRCI³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Covid 19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma deseni ve durum çalışması modeli esas alınarak 2021-2022 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 10 öğretmen, 10 öğrenci ve beş veli olmak üzere 25 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin uzaktan öğretimde derslere hazırlanma süreleri daha uzundur. Uzaktan eğitimde yüz yüze öğretime göre derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerde farklılık bulunmamaktadır. Ancak uzaktan öğretimde motivasyon kayıpları yaşanmaktadır. Özellikle ses ve görüntünün yetersizliği, sanal sınıf ortamının zorlukları ile velilerin ilgisizliği öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin uzaktan öğretimde derslere hazırlıksız geldiği, derslere motive olamadıkları, teknik eksikliklerden kaynaklı derslere katılım gösteremedikleri, motivasyonlarının düşük olduğu ve sosyalleşme sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Velilere göre öğrenciler yüz yüze öğretimdeki gibi uzaktan öğretim derslerine katılım göstermişlerdir. Ancak, uzaktan öğretimde öğrenci motivasyonunun daha düşük olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve velilere göre gelecekte yüz yüze öğretim veya karma eğitim yapılmalıdır. Öğretmenlerin uzaktan öğretime yönelik öğrenme öğretme süreçleri hakkında yetiştirilmeleri, veli ve öğrencilerin bilgilendirilmeleri, araç-gereç bakımından desteklenmeleri, teknik alt yapının güçlendirilmesi faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 salgını, uzaktan eğitim, uzaktan eğitim uygulamaları, uzaktan eğitimde sorunlar.

Investigation of Distance Education Applications Conducted During the Covid 19 Epidemic¹

Abstract

The aim of this research is to examine the distance education applications carried out during the Covid 19 epidemic according to the opinions of students, teachers, and parents. The research was carried out in the 2021-2022 academic year based on the qualitative research design and the case study model. The study group of the research consists of 25 volunteer participants, including 10 teachers, 10 students and five parents. The data of the research were collected with the help of an interview form consisting of five semi-structured questions. The data were evaluated with content analysis and descriptive analysis. According to the results of the research, teachers take longer to prepare for lessons in distance education. In distance education, there is no difference in the methods and techniques used in the lessons compared to face-to-face teaching. However, there is a loss of motivation in distance education. In particular, the inadequacy of sound and video, the difficulties of the virtual classroom environment and the indifference of the parents negatively affect the teaching process. It has been stated that students come to the lessons unprepared in distance education, cannot be motivated, cannot attend the lessons due to technical deficiencies, their motivation is low and they have socialization problems. According to the parents, the students participated in distance education lessons as in face-to-face education. However, it has been stated that student motivation is lower in distance education. According to teachers, students and parents, face-to-face teaching or co-education should be done in the future. It may be beneficial to train teachers about

¹ Bu araştırma, 11-13 Kasım 2022 tarihleri arasında düzenlenen II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir.

² Sorumlu yazar: Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli/Türkiye, ertugcan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0885-9042

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Kırklareli/Türkiye, onur_kirci@windowslive.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4923-8218

the learning and teaching processes for distance education, to inform parents and students, to support them in terms of tools and equipment, and to strengthen the technical infrastructure.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 epidemic, distance education, distance education applications, problems in distance education.

Makale Geçmişi	Geliş: 04. 12. 2022	Kabul:21.12.2022	Yayın:31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Can, E. ve Kırıcı, O. (2022). Covid 19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi, <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 1(2), 26-41.		

Giriş

2019 yılının sonlarında Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Vuhan'da ortaya çıkan COVID-19 salgını kısa zamanda dünyayı etkisi altına almış ve 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın ilan edilmiştir. Kişiden kişiye bulaşabilen virüsün bulaşma oranı 2020 Ocak ortasında büyüme göstermiş, ilerleyen zamanlarda Avrupa, Kuzey Amerika ve Asya-Pasifik'te yer alan çeşitli ülkelerde yaşanan virüs vakaları rapor edilmeye başlanmıştır. 19 Aralık 2022 tarihi itibarıyla dünyada 649.038.437 onaylanmış vaka olup, 6.645,812 kişi hayatını kaybetmiştir (WHO, 2022). Etkileri azalmakla birlikte salgın süreci ile dünyada sağlık, ekonomi, eğitim, sosyal hayat gibi birçok alan olumsuz etkilenmiştir.

COVID-19 salgın sürecinden etkilenen alanlardan biri de eğitimdi. Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla günlük hayatta bazı kısıtlamalar yaşanmaya başlanmıştır. Bu kısıtlamalar eğitime de yansımıştır. 16 Mart 2020 tarihi ile eğitime ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu dönemde okullarda sınavlar yapılamamış ve merkezi sınavların tarihlerinde ertelemeler yaşanmıştır (YÖK, 2020). 2020-2021 eğitim öğretim yılı yine uzaktan eğitim ile başlamış ve COVID-19 salgın sürecinin gidişatına göre durumun tekrar gözden geçirileceği, 21 Eylül 2020 tarihinde eğitim öğretim sürecinin kontrollü bir şekilde haftada 2 gün olacak şekilde yüz yüze öğretime başlanacağı açıklanmıştır (MEB, 2020). Salgının etkilerinin azalması ile birlikte 2021 yılının sonlarından itibaren yüz yüze eğitime tekrar başlanmıştır.

Türkiye'de olduğu gibi dünyada da birçok ülke COVID-19 salgın süreci ile uzaktan eğitime geçmiştir. 20 Nisan 2020 tarihinde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020a) verilerine göre 151 ülkede 1.291.004.434 öğrenci COVID-19 salgınından etkilenmiştir. UNESCO (2020b) pandemi döneminde eğitim uygulamalarının kesintisiz olarak sürdürülmesini sağlamak amacıyla değişik önlemler alınmasını önermektedir. Bu öneriler arasında uzaktan eğitim platformlarında veri gizliliğine dikkat edilmesi, karşılaşılabilecek psikososyal zorluklara yönelik çözümler üretilmesi, öğretmen, öğrenci ve velilerin teknolojik araçların kullanımına yönelik desteklenmesi yer almaktadır.

Salgın sürecinde okul çağında birden fazla öğrencinin bulunduğu evlerde kullanılan bilgisayar tablet vb. gibi teknolojik araçların sayıca az ve niteliksiz olması sebebiyle uzaktan eğitime erişim ile ilgili problemler yaşamıştır (Kabapınar, Kanyılmaz, Ören Koçhan ve Atik, 2021). Bu problemlere ek olarak salgın sürecindeki uzaktan eğitimin olumsuzlukları arasında öğrencilerin uzun süre evlerinde karantina altında kalması sonucu sosyal becerilerin gelişemediği, ekran bağımlılığının arttığı, evin öğrenme ortamı bakımından yeterli olmadığı, öğrencilerin ev ortamında kontrol edilemediği için zararlı içeriklere maruz kalma riski altında oldukları ve öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirmenin yeterli olmadığı (Arslan ve Görgülü Arı, 2021; Konca ve Çakır, 2021; Üresin, İlik, Anıl ve Alicioğlugil, 2021), gibi problemler gözlenmiştir. Salgın süreci Türkiye'de eğitimde pek çok alanda etkili olmuştur. Yürütülen pek çok araştırmada (Can, 2022; Can ve Ozan, 2022; Can ve Nikolayidis, 2022) Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının yeterli olmadığı, K12 düzeyinde okul yönetimi ile Eğitim Bilim Ağı (EBA) uygulamaları ile yükseköğretimde öğretmenlik uygulaması başta olmak üzere pek çok alanda olumsuz yansımalarının olduğu, araç-gereç, alt yapı, plan ve

program boyutunda yetersizlikler bulunduğu ve bu bağlamda eğitim planlaması ve politikası bakımından önemli çabalara ihtiyaç olduğu rapor edilmektedir.

Bu araştırmada, küresel düzeyde etkileri olan salgın sürecinde uygulanan uzaktan öğretimin mevcut durumunun ortaya koyulması ve ileride yapılacak olan uzaktan ve yüz yüze öğretim uygulamalarına yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmada elde edilecek sonuçların salgın sonrası dönemde meydana gelebilecek farklı kriz durumlarına da yardımcı olabileceği beklenmektedir. Örneğin Can'ın (2020a) belirttiği gibi, Türkiye bir deprem ülkesi olup, gelecekte yaşanabilecek deprem gibi muhtemel doğal afet ve kriz durumlarında öğretim uygulamalarında karşılaşılabilecek olumsuzluklara yardımcı olabilir. Bu araştırmanın öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak yürütülmesi ve bu kapsamda veri çeşitliliğini sağlamış olması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgın sürecinde yürütülen uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan öğretimde;

1. Derslerin planlanma süreci nasıldır?
2. Öğrencilerin derslere katılım durumu nasıldır?
3. Derslerin işleniş süreci nasıldır?
4. Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu nasıldır?
5. Geleceğe yönelik beklentiler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel araştırma türü olan durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması araştırmacıların özellikle bir durumu, bir programı, olayı, eylemi ve süreci derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir. Zaman ve eylemle sınırlı olan durum çalışmalarında araştırmacılar çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanarak kapsamlı veri toplamaktadırlar (Stake, 1995; Yin, 2012). Bu araştırmada salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve kapsamlı olarak incelenmiştir. Durum çalışması Creswell'e (2021) göre, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisinde çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Araştırma kapsamında, salgın sürecindeki uzaktan öğretim uygulamaları ve geleceğe etkileri öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile değerlendirilmiştir. Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiş, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırklareli ili merkez ilçede görevli öğretmenler, farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerinden oluşmuştur. Araştırmada gönüllülük ilkesi benimsenmiş ve katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Patton'a (2018) göre, maksimum çeşitlilik örneklemede çeşitliliği artırabilmek için çalışma grubunu oluştururken farklı özellik ve ölçütler belirlenmelidir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ise araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamakla birlikte az maliyetli bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma sürecinde yapılan görüşmelerdeki öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Demografik veriler	N	
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	7
		Erkek	3
	Kıdem (Yıl)	6-10 Yıl	3
		11-15 Yıl	4
		16-20 Yıl	2
		21 Yıl ve Üzeri	1
	Görev Yaptığı Okul Kademesi	İlkokul	2
		Ortaokul	5
		Lise	3
	Branş	Sınıf Öğretmeni	2
Branş Öğretmeni		8	
Toplam		10	
Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	4
		Erkek	6
	Öğrenim Gördüğü Okul Kademesi	Ortaokul	7
		Lise	3
	Toplam		10
Veli	Cinsiyet	Kadın	3
		Erkek	2
	Öğrenim Durumu	Lise	2
		Üniversite	3
Toplam		5	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, yedisi kadın, üçü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin üçü 6-10 yıl, dördü 11-15 yıl, ikisi 16-20 yıl ve biri 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Görev yaptıkları okul kademelerine bakıldığında ise ikisinin ilkokulda görevli sınıf öğretmeni, sekizinin de branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, 10 öğrencinin altısı erkek, dördü kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin üçü lise, yedisi ise ortaokul öğrencisidir. Çalışma grubunu oluşturan velilerin üçü kadın ikisi erkek olup, ikisi lise üçü ise üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Patton’a (2018, s. 342) göre, görüşmeler üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar; gündelik sohbet görüşmesi, genel görüşme kılavuzu (görüşme formu) yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık-uçlu görüşmedir. Bu yaklaşımlardan genel görüşme kılavuzu yaklaşımı tercih edilmiştir. Veriler toplanırken, araştırmacı tarafından her katılımcı grubu için ayrı oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, görüşmecinin araştırma yaptığı konu ile ilgili önceden hazırladığı soruları sormakla birlikte daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorularda sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri toplama araçları geliştirilmeden önce literatür taraması gerçekleştirilmiş ve soru havuzu oluşturulmuş, konu ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uygulama öncesinde üç öğretmen, üç öğrenci ve iki veli ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu ve uzman görüşü doğrultusunda görüşme formlarının öğretmenler için altı, öğrenciler için beş ve veliler için üç yarı yapılandırılmış sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Görüşme formlarında öğretmenler için cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü ve branşı, öğrenciler için cinsiyet ve okul kademesi, veliler için de mezuniyet ve öğrenim durumuna ilişkin demografik sorulara yer verilmiştir. Katılımcılara genel olarak uzaktan eğitimde derse hazırlanma süreci, derslere devam durumu, gelecekteki öğretim durumu/şekli, uzaktan eğitimdeki motivasyon ve ders işleniş süreci ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizi, araştırmadan toplanan verilerden ortaya çıkan kavram ve temaların ön planda olduğu bir analiz yöntemidir. Veriler analiz edilirken öncelikle çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve veli grupları için ayrı ayrı kodlar belirlenmiş, kodlarla ilişkili olarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş daha sonra ise kodlar, temalar ve alt temalar düzenlenmiş son olarak ise oluşturulan temalar, alt temalar uzman görüşüne sunulmuş ve bulgular kısmında tablo olarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre geçerlik, doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması, güvenilirlik ise araştırma sürecini ve verileri açık, ayrıntılı bir biçimde yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanmasıdır. Araştırmada kullanılacak görüşme formları alan uzmanlarının görüşü alınarak oluşturulmuş daha sonra araştırmacılar tarafından incelenmiş ve yapılan düzeltmelerle son halini almıştır. Araştırmada kodlamanın güvenilirliğini sağlamada Miles ve Huberman'ın (1994), güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğu, kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin %76 olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde kodlanarak sunulmuştur. Bu amaçla öğretmen görüşleri E1, E2, E3,... öğrenci görüşleri Ö1., Ö2., Ö3., veli görüşleri de V1., V2., V3,... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında ulaşılmış bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen görüşleri ile ilgili beş, öğrenci görüşleri ile ilgili beş ve veli görüşleri ile ilgili üç olmak üzere toplam 13 tema oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak ayrı başlıklarda aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Bulgular

Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Temalar

	Tema	f
Öğretmen görüşleri	Derse Hazırlanma	11
	Devam durumu	9
	Gelecekteki Öğretim Durumu/Şekli	9
	Motivasyon	9
	Ders İşleniş Süreci	6

Tablo 2' de görüldüğü gibi görüş sıklığına göre, öğretmen görüşleri derse hazırlanma, devam durumu, gelecekteki öğretim durumu/şekli, motivasyon ve ders işleniş süreci şeklinde 5 tema altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu temalara göre ortaya çıkan alt tema ve kodlar da Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmen Görüşlerine Göre Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Derse Hazırlanma	Zaman	Daha fazla zaman alması	E3, E4, E5, E6, E7
	Materyal Hazırlığı	Dijital içerik ve sunumları araştırma	E2, E3, E4, E5, E6, E10
Devam durumu	Teknik Eksiklik	İnternet veya bilgisayar eksikliği	E1, E4, E5, E6, E7
	Veli İlgisizliği	Öğrencinin evde yalnız olması, veli kontrolü olamaması	E1, E3, E5, E6
Ders İşleniş Süreci	Yöntem ve Teknik	Kullandığım yöntem ve tekniklerde pek değişiklik yapmadım	E2, E3, E4, E5, E8, E9
Motivasyon	Kamera ve Mikrofon Kullanımı	Kamera ve mikrofonun kapalı olması motivasyonu olumsuz etkiledi	E5, E6, E7, E8, E9
	Sınıf Ortamı	Fiziki olarak bir arada olmama	E2, E8, E9, E10
Gelecekteki Öğretim Durumu/Şekli	Yüz Yüze Öğretim	Etkileşimi sağlamak, sosyalleşmek	E1, E3, E5, E6, E9
	Karma Öğretim	Teknolojik gelişmelerden yararlanılmalı	E2, E4, E8, E10

Tablo 3'te yer alan temalara bağlı alt temalar incelendiğinde, 9 alt tema yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, derse hazırlanmanın zaman ve materyal hazırlığı gerektirdiği, teknik eksiklik ve veli ilgisizliğinin derse devamı etkilediği, derslerin işlenişinde farklı yöntem ve teknik kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kamera ve mikrofon kullanımı ile sınıf ortamının motivasyonu etkilediği, gelecekte yüz yüze öğretime veya karma öğretim sisteminin uygulanması gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 3'te yer alan temalar ve temalara bağlı olarak oluşturulan alt temalar ve öğretmen görüşlerine ilişkin kodlar, katılımcı görüş sıklığına bağlı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlerin derse hazırlık aşamasının uzaktan öğretimde daha fazla zaman aldığını ve materyal hazırlığı gerektirdiği görülmektedir. Derse hazırlık süreci ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan öğretimde derslere daha hazırlıklı oluyorduk ders kitaplarının pdfleri, Z kitaplarını hazırlıyordum. Sosyal medya, Morpa Kampüs, Okulistik gibi uygulamaları daha sık kullandım. Yüz yüze öğretime daha alışık olduğum için hazırlık aşaması daha kısa sürüyordu.” (E4)

“Uzaktan öğretim sürecinde dersleri hazırlık daha uzun süreli oldu. Bilgisayar ortamında değişik kaynakları bulup hazırlamak zaman aldı. Yüz yüze öğretimdeki hazırlık daha kısa sürede tamamlanabiliyordu.” (E5)

“Uzaktan öğretim sürecinde, dijital ders içerikleri, sunumlar, örnek sorular için ders öncesinde araştırma yapmak gerekiyordu. Bu da bilgisayar başında daha fazla zaman geçirmeme sebep oluyordu. Yüz yüze öğretim sürecinde bu kadar fazla araştırma yapmıyordum.” (E6)

Öğretmenlerin derslere devam durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin derse devam durumlarının teknik eksiklik veya veli ilgisizliği ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların derslere devam durumu ile ilgili bazı görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımı oldukça azaldı. Katılımı zorunlu olmaması, öğrencilerin evde yalnız olup aile kontrollerinin olmaması, isteksizlik, internet veya bilgisayar olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını düşünüyorum.” (E1)

“Gelir durumu kötü olan, evinde internet olmayan öğrenciler derslere katılamadı. Diğer öğrencilerin katılımıyla ilgili bir fark görmedim.” (E5)

“Yüz yüze öğretimde sınıfın tamamına yakını derse katılırken, uzaktan öğretimde katılım %50'lerde kalıyordu. Küçük sınıfların derse katılımı daha yüksekti. Uzaktan öğretim de katılımı az olmasını

internetle ilgili sorunlara, velilerin çalışıyor olmasına dolayısıyla çocukların evde yalnız kalmasına, bazı velilerin çocuklarıyla ilgilenmemesine bağlıyorum.” (E6)

Öğretmenlerin ders işleniş sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan öğretim derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik yapmadığı, yüz yüze derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Uzaktan eğitimde derslerin işleniş süreci ile ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Çok ciddi bir yöntem değişikliği yapmadım. Anlatım soru-cevap yöntemleri dersi uzaktan işlerken de kullandığım yöntemlerdi.” (E2)

“Yöntem ve teknikler de çok fazla değişiklik yaşamadım. Grup çalışması gibi sınıf ortamında daha rahat gerçekleştirilen aktivitelere daha az yer verdim.” (E3)

“Çok farklı yöntem değişikliğine gitmedim ama yüz yüze öğretimde kullandığım bazı yöntemleri uzaktan öğretimde kullanamadım. Örneğin grupla çalışma.” (E4)

“Kullandığım yöntem ve teknikler de pek bir değişiklik yapmadım. Ama öğrencilerin birlikte hareket ettiği yöntemleri pek kullanamadım.” (E5), şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde motivasyon ile ilgili görüşleri incelendiğinde, uzaktan öğretimde kamera, mikrofonların kapalı olması ve gerçek sınıf ortamlarının olmayışı motivasyon kaybına neden olmaktadır. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Maalesef motivasyon anlamında sıkıntılar yaşandı. Öğrenciler, okul ortamında derse katılım konusunda gösterdikleri isteği, uzaktan öğretim sürecinde göstermedi” (E2)

“Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerim motivasyon kaybı yaşadı. Evlerinde onların dikkatini dağıtacak çok şey vardı. Ders esnasında aileleri ile konuşmalar yaşantı, internet kesintisi, ses iletimindeki sıkıntılar, yapılacak etkinliği kitapta bulamama gibi birçok sorun yaşadık. Bunların öğrencilerimin motivasyon kaybındaki sebepleri olduğunu düşünüyorum.” (E5)

“Kesinlikle motivasyon farklılıkları vardı. Bir kere kendi açımdan bir motivasyon farklılığı vardı uzaktan öğretimde öğrencilerin kamera ve mikrofonları kapalı olduğu için karşımdaki öğrencinin ne yaptığını göremiyorum bu da bende büyük bir motivasyon kaybına sebep oldu. Onun dışında öğrencide de motivasyon kaybı vardı. Yüz yüze öğretimde direkt karşılıklı olduğumuz için etkileşim yüksekti ama uzaktan öğretimde bu etkileşimi yakalayamadığımızdan dolayı öğrencilerde de motivasyon kayıpları yaşandığını düşünüyorum.” (E8)

“Tabii ki hem benim açımdan hem öğrenciler açısından motivasyon farkları oluştu. Sonuçta direkt karşımda gerçek kişiler yoktu. Öğrenci bir şey soruyorsun hemen cevap alamıyorsun, sesi gidip geliyor, kamerası kapalı oluyor bazen bu tarz durumlarda motivasyon düşüyor. Aynı şeyi öğrenci için de geçerli. Bir şey sormak istiyor öğretmen duymuyor, araya başka bir şey giriyor. Bu da motivasyon kaybına neden oluyor tabii ki.” (E9)

Öğretmenlerin gelecekteki öğretim durumuna yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının (f = 5), etkileşimi sağlamak ve sosyalleşmek için yüz yüze öğretimin, bir kısmının ise (f = 4), teknolojik gelişmelerden yararlanmak için karma öğretimin tercih edilmesi şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretime bundan sonra yüz yüze devam edilmeli. Çünkü bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatini toplamak, derse hazırlamak ve kontrolünü sağlamak yüz yüze öğretimde gerçekleştirilebiliyor. Yüz yüze öğretimde etkileşim daha fazla.” (E1)

“Bence Öğretim büyük ölçüde yüz yüze olarak devam etmeli. Öğretmen ve öğrencinin birebir göz teması kurarak işlediği ders kesinlikle uzaktan öğretime göre çok daha etkili. Ama hastalık ve bu yaşadığımız durum gibi salgın sürecinde veya olağanüstü durumlarda da teknolojik gelişmelerin faydasından yararlanarak uzaktan öğretim de kullanılabilir.” (E2)

“Salgın döneminde hiçbir şey yapılmamasındansa En azından uzaktan öğretim yoluyla eğitime devam edilmesi iyi bir uygulamaydı. Ancak yüz yüze öğretime göre eksik yanlarını çok fazla olduğunu gördüm. Öğrencilerin birbirleri ile öğretmenleri ile etkileşimde oldukları öğretim ile devam edilmesi çok daha yararlı olacaktır.” (E3)

“Yüz yüze eğitimin daha düzenli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca teorik bilgi dışında pek çok sosyal beceriyi de kazandırıyor öğrencilere. Ancak teknolojinin bu seviyeye geldiği, hızın öneminin arttığı bu dönemde zamanda ve mekânda esneklik sağlayabilen uzaktan eğitimin de tamamen bırakılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Bunun bir alternatif bir avantaj olarak ihtiyaç halinde kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (E10)

Öğretmenlerin görüşlerinden de görüldüğü gibi uzaktan öğretim süreci ile yüz yüze öğretim sürecinin arasında birtakım farklar olduğu belirtilmektedir. Özellikle derslere hazırlık, motivasyon ve derse katılım gibi konularda farklılıklar oluşmaktadır.

Öğrenci Görüşlerine Göre Bulgular

Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Görüşlerine Göre Temalar

	Tema	f
Öğrenci görüşleri	Derse Hazırlanma	10
	Devam durumu	10
	Ders İşleniş Süreci	9
	Gelecekteki Öğretim Durumu	9
	Motivasyon	8

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrenci görüşleri derse hazırlanma, devam durumu, ders işleniş süreci, gelecekteki öğretim durumu ve motivasyon olmak üzere beş tema altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu temalara göre ortaya çıkan alt tema ve kodlar ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Öğrenci Görüşlerine Göre Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Derse Hazırlanma	Hazırlıksız	Hazırlık olarak bir şey yapılmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9
	Tekrar Etme	Konuların tekrar edilmesi	Ö5, Ö8, Ö10
Devam durumu	Aktif Katılım	Katılım durumunda bir fark olmaması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Derse katılmama	Çok derse devam etmeme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9
Ders İşleniş Süreci	Ekran Paylaşımı	Öğretmenlerin ekran paylaşımı yapması ve okuması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
Motivasyon	Kamera ve Mikrofon Kullanımı	Kamera ve mikrofonun kapalı olma durumunun motivasyon kaybına sebep olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5,
	Sosyalleşememe	Arkadaşlarını görememek motivasyonu düşürdü	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
Gelecekteki Öğretim Durumu/Şekli	Yüz Yüze Öğretim	Daha verimli olması, anında dönüt ve düzeltme alma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10
	Karma Öğretim	Bazı derslerin uzaktan öğretim ile anlaşılabilmesi, evde öğretimin rahatlığı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8

Tablo 5'te görüldüğü gibi, temalara bağlı olarak öğrenci görüşleri dokuz alt tema altında incelenmiştir. Derse hazırlanma ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu (f = 7) derslere hazırlıksız geldiği yönünde görüş bildirirken, bir kısmı (f = 3) ise derslere gelmeden önce hazırlanmak için tekrar yaptığını söylemiştir. Derse hazırlanma ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan öğretimde derse hazırlık olarak pek bir şey yapmadım. Zaten derse genelde telefonumla bağlandığım için yatakta telefonumu açıyordum derse bağlanıyordum. Zaten mikrofonum ve kameram kapalıydı.” (Ö1)

“Uzaktan öğretimde anlatılanları pek dikkate alamıyordum Bunun için de derste de pek hazırlık yapmadan giriyordum. Hatta çoğu zaman defter kalem kitap bile olmuyordu yanımda. Derse girip kameramı mikrofonumu kapatıyordum.” (Ö2)

“Uzaktan öğretimde derse yönelik herhangi bir hazırlıkta bulunmuyordum. Ders saati gelince bağlanıyordum. Masamda dersin kitapları defterleri oluyordu o kadar.” (Ö3)

“Pek hazırlanmadan giriyordum derslere. Zaten defter kitap masamda oluyordu. Okula gitmediğim için de öyle ekstra bir hazırlık için uğraşmıyordum.” (Ö4)

“Benim için değişen pek bir şey yoktu. Uzaktan öğretimde de yüzü öğretimde olduğu gibi dersleri hazırlandım. Ama uzaktan olan derslerde evde olduğum için daha rahattı. Forma falan giymedik bu güzeldi. Dersle ilgili bütün eşyalarım masamda idi.” (Ö5)

“Yüz yüze eğitim de derse gelmeden önce konu tekrarı yapıyordum, o konuyla ilgili test çözüyordum. Ama uzaktan öğretimde derslerden önce hiçbir şey yapmadım. Bilgisayarı açıp derse giriyordum.” (Ö6)

Öğrencilerin uzaktan eğitimde derslere devam durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler çoğunlukla (f = 7) derslere aktif olarak devam ettiğini belirtirken, derse katılmayan öğrencilerin sayısının (f = 3) daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların derse devam durumu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Çok derse katılmadım. Katıldıklarım da pek dinlemedim açıkçası. Ama yüz yüze olan derslerde genellikle katılım sağlıyorum. Hatta çok az devamsızlık yaptığımı söyleyebilirim.” (Ö1)

“Uzaktan öğretimde de çok derse katıldım ama kameram mikrofonum kapalı olduğu için başka işlerle uğraştım. Yani derse giriyordum ama aslında orada yoktum.” (Ö2)

“Fark vardı. Uzaktan öğretimde o gün canımın istediği derse girerdim. Girince de mikrofonumu, kameramı açmazdım. Yüz yüze öğretim de hemen hemen bütün derslere katılıyordum.” (Ö3)

“Uzaktan öğretimde çok derse girdim. Çok az ders kaçırmışım. Yüz yüzeyken de bütün derslere devam etmeye çalışıyorum. Benim için katılım da pek fark olmadı.” (Ö4)

“Ben hemen hemen bütün derslere katıldım. Yüz yüze de gidebildiğim her derse gidiyordum zaten.” (Ö5)

“Uzaktan öğretimde de yüz yüze öğretim de olduğu gibi derslere mümkün olduğunca katılmaya çalıştım. Büyük bir aksilik olmadığı durumda, internet kesintisi elektrik kesintisi gibi derslere devam ettim. Yani benim için katılım konusunda pek bir fark olmadı.” (Ö6)

“Katılım olarak bir fark yoktu. Uzaktan eğitimdeki bütün derslere katılmaya çalıştım. Yüz yüze öğretimde de hastalığım falan yoksa bütün derslere gidiyorum.” (Ö7)

“Her ikisinde de derslere katıldım. Hatta okula servisle gittiğim için 100 yüzü olan derslerde bazı derslere geç kalıp kaçırabiliyordum ama uzaktan olan derslerde hemen hemen hiç ders kaçırmadım.” (Ö8)

Öğrencilerin derslere devam durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler, derste öğretmenlerinin ekran paylaşımı yaparak ders işlediğini ve ekranda yazılanları okuduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin devam durumu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan öğretimde öğretmenlerimizin yarısından çoğu zoom kullanmayı, bilgisayar kullanmayı bilmiyordu. Dolayısıyla derse bağlanmaları da geç oluyordu, kopuyorlardı, ekran paylaşımını yapmayı bile bilmiyorlardı. Genelde slayt açıp oradan okudular. Ama yüz yüze öğretimde daha çok tahtayı kullanıyorlardı bize söz veriyorlardı. Dersler yüz yüze daha verimli geçiyordu.” (Ö1)

“Bazı öğretmenler için hiçbir şey değişmedi. Yüz yüze öğretimde de slaytı açıp okuyorlardı uzaktan öğretimde de aynı şeyi yaptılar. Ama bazı öğretmenler yüz yüze öğretimde daha aktifken onlar da uzaktan öğretimde ekran paylaşımını oradakileri okudular.” (Ö2)

“Uzaktan öğretimde öğretmen ekran paylaşımı yapıyordu ve orada yazanları okuyordu. Arada video izletiyordu. Ama yüz yüze öğretimde daha çok tahtayı kullanıyordu ve kendi yorumlarını katıyordu. Bize de söz veriyordu.” (Ö3)

“Uzaktan öğretimde genelde öğretmenler ekran paylaşımını oradakileri okudular. Arkadaşlarım zaten derste pek söz almıyorlardı. Çoğu zaman öğretmenin sorduklarına ben cevap verdim. Bazen de video izletti öğretmenler.” (Ö4)

“Evet fark vardı. Çok öğretmen ekran paylaşımı yapıp oradakileri okudu. Slayt falan açtılar. Öğrencilere söz verdiklerinde çoğu kişi cevap vermiyordu birkaç kişi derse katılıyordu.” (Ö5)

“Bence arada pek bir fark yoktu. Normalde yüz yüze öğretimde akıllı tahtadan işliyorduk dersleri, uzaktan öğretimde de öğretmen ekran paylaşımı yapıp oradan anlattı. Pek bir fark olmadı.” (Ö6)

“Bence pek bir fark yoktu. Öğretmenler ekran paylaşımı yapıp oradan anlattılar. Yüz yüze bize daha çok söz veriyordu öğretmenler ama uzaktan öğretimde hep aynı kişiler genelde derse katıldı.” (Ö7)

“Bence hiçbir fark yoktu. Öğretmenlerimiz uzaktan oluyor diye farkı herhangi bir şey yapmadılar derste. Normalde akıllı tahtadan ders işliyorlardı uzaktan öğretimde de ekran paylaşımı yapıp oradan işlediler.” (Ö8), şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin gelecekteki öğretim durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler daha verimli olduğu, anında dönüt ve düzeltme alabildikleri için yüz yüze öğretimi, evde öğretimin rahatlığından dolayı ise karma öğretim şeklinde gelecekte öğretime devam edilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı görüşler şu şekildedir:

“Bence yüz yüze Öğretim olmalı uzaktan öğretim çok verimsiz geçiyor. Ben hiçbir şey anlamadım uzaktan öğretimde.” (Ö1)

“Kesinlikle yüz yüze devam edilmeli. Uzaktan olan derslerde iletişim olmuyor. Zaten televizyonu bilgisayar Çok kullanıyorum bir de derslerde bunları kullanmak bana çok zor geldi. Onun için yüz yüze Öğretim çok daha iyi bana kalırsa.” (Ö2)

“Bence karma olmalı. Örneğin ben sayısal öğrencisiyim. Sayısal dersler dışında olan tarih, coğrafya gibi dersler bence uzaktan da yapılabilir.” (Ö3)

“Bence karma olmalı. Bazı dersleri uzaktan yapsak da olur. Her ders için okula gelmeye gerek yok. Sonuçta onları uzaktan da anlayabiliyoruz. Mesela sosyal bilgiler.” (Ö4)

“Yüz yüze devam edilmeli ama arada uzaktan da yapmak güzel olurdu bence. Okula gitmiyoruz evde oluyoruz arada okula gitmemek güzel olurdu.” (Ö5)

“Bence yüz yüze devam edilmeli. Çünkü hiç kimseyi göremiyorum sadece evde oturup ders işlemek çok sıkıcı oluyor. Ayrıca uzaktan olan dersleri anlamakta güçlük çekiyorum yüz yüze olduğu gibi anlayamıyorum.” (Ö6)

Öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyona yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrenciler ders esnasında kamera ve mikrofonun kapalı olması ve sosyalleşemedikleri için motivasyonlarının düştüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Motivasyon ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Evet kesinlikle uzaktan öğretimde motivasyonum düştü. Derslere hiç dikkatimi veremedim. Hem bizim hem öğretmenin kamera ve Mikrofonu kapalı olduğu için öyle boş boş ekrana bakıyordum.

Çoğu zaman derslere katılmıyordum katıldıklarım da bağlanıp öyle kenarda bırakıyorum telefonu.” (Ö1)

“Evet oluştu bence. Uzaktan öğretimdeki dersler hiç ders gibi değildi. Öğretmenler öyle sürekli okuyorlardı. Ben de bundan dolayı hiç motive olamadım. Hiç sınıf ortamı gibi değildi, herkesin kamerası ve mikrofonu kapalı olduğu için kimse kimseyi görmeyip duymuyordu. Hiç ders gibi değildi.” (Ö2)

“Kameralar ve mikrofonlar kapalı olduğu için hiç öğretmenlerimi ve arkadaşlarımı göremedim onun için motivasyonum düştü. Kameralar açık olsa daha iyi olurdu. Kimse derse katılmıyordu sanki yalnız gibiydim derste.” (Ö4)

“Yüz yüze gibi değildi ama ben gene de motive oldum. Evden girmek daha güzeldi okula gitmedik. Daha rahattı. Ama kameralar açık olsa daha iyi olurdu. Daha motive olurdu bence.” (Ö5)

“Motivasyon farklılığı oldu çünkü uzaktan öğretimde hep evde olduğum için hiç arkadaşlarımı göremedim, sosyalleşemedim bu da benim motivasyonumu çok düşürdü.” (Ö6)

“Benim için herhangi bir motivasyon farklılığı olmadı. Ama hiç arkadaşlarımı göremediğim için onlarla sohbet edemediğim için biraz canım sıkılıp motivasyonum düştü.” (Ö8)

“Ben de motivasyon olarak pek bir fark olmadı. Her iki şekilde de derslere istekli katıldım. Ama uzaktan öğretimde arkadaşlarımı falan görememek onlarla konuşamamak beni biraz olumsuz etkiledi.” (Ö10)

Veli Görüşlerine Göre Bulgular

Velilerin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Veli Görüşlerine Göre Temalar

Katılımcı	Tema	f
Veli	Gelecekteki Öğretim Durumu	5
	Derslere Katılım	4
	Motivasyon	3

Tablo 6’da görüldüğü gibi veli görüşleri gelecekteki öğretim durumu, derslere katılım ve motivasyon olmak üzere üç tema altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu temalara göre ortaya çıkan alt tema ve kodlar ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Veli Görüşlerine Göre Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Gelecekteki Öğretim Durumu	Yüz Yüze Öğretim	Uzaktan yapılan derslerin verimli olmaması	V1, V2, V3
	Karma Öğretim	Beceri isteyen derslerin evden de yapılabilmesi	V4, V5
Derslere Katılım	Devamlı Katılım	Uzaktan yapılan derslere de yüz olanlar gibi devam edilmesi	V1, V3, V4, V5
Motivasyon	Öğretmen ile Karşılıklı Olmama Durumu	Öğretmenin öğrencinin karşısında olmaması	V2, V3, V4

Tablo 7’de görüldüğü gibi veli görüşleri, temalara bağlı olarak yüz yüze öğretim, karma öğretim, devamlı katılım ve öğretmen ile karşılıklı olmama durumu şeklinde dört alt tema altında analiz edilmiştir.

Velilerin gelecekteki öğretim durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde velilerin, uzaktan öğretimde derslerin verimli geçmemesinden dolayı yüz yüze öğretimi (f = 3), beceri isteyen derslerin

uzaktan da yapılabileceğini düşündükleri için karma öğretimi (f = 2) tercih ettikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Gelecekteki öğretim durumuna ilişkin veli görüşleri şu şekildedir:

“Bana kalırsa yüz yüze devam edilmeli. Evet benim kızım planlı bir şekilde sürece kendini uydurabildi ama gördüğüm kadarıyla çok zorlandı. Kendi ekstra videolar falan izleyerek açıklarını kapatmaya çalıştı bu da demek oluyor ki uzaktan öğretim kızım için çok faydalı olmadı ekstra çalışmalara ihtiyaç duydusu sürekli. Onun için Bence yüz yüze devam edilmeli.” (V1)

“Bence yüz yüze olmalı. Benim oğlum zaten okul dışında pek ders çalışmıyor. Bir de okula gitmediğinde sınıfta olmadığından evden yapılan derslerde pek verimli olmuyor benim oğlum için. Bu süreçte iyice okuldan koptu zaten. Şimdi yeni yeni okula adapte olmaya başladı. Onun için yüz yüze olmalı hiçbir şekilde verimli geçmedi uzaktan öğretim.” (V2)

“Yüz yüze daha iyi. Evde üç çocuk var hepsi okula gidiyor. Hepsi online girdi mi çok zor oluyor. Bilgisayar bulamıyoruz. Bir de uzaktan dersleri pek anlamıyorlar okul gibi olmuyor. Bence yüz yüze olmalı.” (V3)

“Diğer okullara göre bizim okulun uzaktan dersleri bayağı iyi geçti ama yine de yüz yüze olması daha iyi sanırım. Sonuçta okula gitmek çok farklı. Sınıfta bulunmak, arkadaşlarını görmek, öğretmenini direk karşısında görmek. Onun için yüz yüze Bence daha sağlıklı. Ama belki bazı dersleri online da yapabilirler arada. Resim müzik gibi daha beceri isteyen dersleri mesela.” (V4)

“Bence yüz yüze olmalı. Benim çocuğum karma gibi devam etti mesela. 2 gün okula gitti 3 gün online oldu. Yani, belki büyük sınıflarda karma da olabilir ama küçük sınıflarda kesinlikle yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum.” (V5) şeklindedir.

Derslere katılıma ilişkin veli görüşleri incelendiğinde velilerin çoğunluğunun (f = 4), velisi olduğu öğrencilerin uzaktan yapılan derslere de yüz yüze olan dersler gibi katılım gösterdiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Derslere katılım ile ilgili veli görüşleri şu şekildedir.

“Dediğim gibi başlangıçta uzaktan derslerde zorluk yaşadı. Ama kızım planlıdır, orada yaşadığı zorlukları bir şekilde YouTube'dan video falan izleyerek kapattı. Ama derslerine yüz yüze olan dersler gibi devam etti. Normal okula gidermiş gibi uyandı hemen hemen bütün derslere girdi. Resim, müzik, beden gibi derslere pek katılım göstermedi uzaktan öğretim sürecinde. Ama diğerlerini mümkün olduğunca devam etti.” (V1)

“Eşim evde olduğu için takip etti çocukları. Derslerini hep girdiler. Normal okula gider gibi o derslerinde hepsine girdiler yani pek bir farklılık yaşanmadı. 3 çocuk olunca ara da derse girmek için bilgisayar falan yetmedi ama o zaman da telefonla falan girdiler.” (V3)

“Evdeydik zaten hemen hemen bütün derslere katıldı. Çok öyle katılmadığı ders yoktu. Bazen müzik beden gibi derslere katılmadı sadece onun dışında diğer ana derslere hep girdi. Zaten derslere girmezse okuldan haber veriyorlardı, bilgimiz oluyordu.” (V4)

“Ben de o süreçte evde olduğum için katılımı ile ilgili bir sıkıntı yaşamadık. Çoğu zaman derslere katıldı. Çok nadiren bazı dersleri girmedi ama onun dışında düzgün bir şekilde derslere devam etti. Zaten iki günde okula gidiyordu. Katılımla ilgili pek sorun yaşamadık.” (V5), şeklindedir.

Uzaktan eğitimde motivasyon ile ilgili veli görüşlerine göre, veliler (f = 3), uzaktan öğretimde öğretmenin öğrencinin karşısında olmamasından dolayı, velisi olduğu öğrencilerde motivasyon düşüklüğü yaşandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Velilerin uzaktan eğitimde motivasyon ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Çok fark var. Benim oğlum zaten öyle çok fazla çalışan bir çocuk değil. Uzaktan öğretimde bir de bilgisayar başında olduğunda sonuçta başında öğretmen de yok kesinlikle derslere motive olamadı yani. Dediğim gibi yani böyle çok çalışan çabalayan bir öğrenci değil bir de başında öğretmen olmadığında, normal sınıf ortamı olmadığında iyice koptu. Yani benim çocuğuma pek olmadı uzaktan öğretim.” (V2)

“Oldu biraz fark. Direk karşısında öğretmen olmayınca bizim çocuğa biraz fark etti. Zaten Korona başladığında 5. sınıfa gidiyorlardı, çok küçüktüler. Ben evde olmuyorum. Annesi başlarında duruyor. 3 kardeş Bizimkiler hepsi aynı anda derslere girmeye çalıştılar Ayır ayrı odalarda. O açıdan da biraz sorun yaşadık. İlk başta pek motive olamadı. Sonra alıştı ama. Geri kaldı ama bizim çocuklar pek iyi olmadı bizim çocuklara.” (V3)

“Başta biraz farklılık oldu ama bizim çocuğun okulu bayağı hazırlıklıydı uzaktan öğretime. İyi takip ettiler öğrencileri. Ders esnasında kameralar mikrofonlar açıldı, tabii normal sınıf ortamı gibi olmadı ama yine de iyiydi. Sonra alıştı zaten uzaktan öğretime.” (V4)

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında derslerin planlanması, öğrencilerin derslere katılımı, öğretmenlerin dersleri işleme süreci, kullandıkları yöntem ve teknikler ile öğretmen ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinde yetersizlikler bulunmaktadır. Bu yetersizliklere bağlı olarak tüm katılımcılar gelecekte öğretim uygulamalarının öncelikli olarak yüz yüze yürütülmesini, bir kriz durumunda ihtiyaç olması halinde ise öğretimin karma yöntemle yürütülmesini önermektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime göre derse hazırlanmanın daha fazla zaman aldığı, öğrencilerin teknik eksiklikler veya veli ilgisizliğinden dolayı derslere uzaktan öğretimde daha az katılım olduğunu, derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik yapmadıklarını, uzaktan öğretimde ki derslerde kamera ve mikrofonun kapalı olmasının motivasyon düşüklüğüne yol açtığını ve gelecekte öğretime etkileşimi sağlamak için yüz yüze, teknolojik gelişmelerden yararlanmak adına karma olarak devam edilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ise, uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime göre derslere hazırlanmadıklarını, derslere her iki öğretimde de katıldıklarını, derslerde öğretmenlerinin dersi işlerken çoğu zaman ekran paylaşımı yaptığını, kamera ve mikrofonların kapalı olmasının ve sosyalleşemedikleri için uzaktan öğretimde motivasyon kaybı yaşadıklarını, gelecekte ki öğretim uygulamalarının daha verimli olduğu için yüz yüze, evde rahat bir ortam olduğu içinde karma olarak devam edilmesi şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Velilerin her iki öğretimde de öğrencilerinin derslere katıldığını, uzaktan öğretimde öğretmen ile öğrencini karşılıklı olmamasından dolayı motivasyon düşüklüğü yaşandığını ve gelecekteki öğretim uygulamalarının da verimli olduğu için yüz yüze, bazı beceri isteyen derslerin ise evden de yapılabileceğini düşündükleri için karma olarak devam edilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime göre derse hazırlanmanın daha fazla zaman aldığı belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin teknik eksiklikler veya veli ilgisizliğinden dolayı derslere uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime göre daha az katılım sağladığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Gewin de (2020), öğretmenlerin uzaktan öğretim derslerine hazırlanma süreçlerinin yüz yüze öğretime göre daha zorlu olduğunu ve zaman aldığı belirtmektedir. Benzer araştırmalarda da veli ilgisizliği ve teknik eksikliklerden kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmektedir (Çakın ve Akyavuz, 2020). Bir başka sonuç ise öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerde değişiklik yapmadıklarıdır. Bu sonuçla ilgili olan bir başka araştırma olan Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler, uzaktan öğretimin ilk zamanlarında kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterli gelmediğini görüp farklı yöntem ve teknikler kullanmışlardır. Ayrıca, uzaktan öğretim derslerinde kamera ve mikrofonun kapalı olmasının motivasyon düşüklüğüne yol açtığı ve gelecekteki öğretim uygulamalarında etkileşimi sağlamak için yüz yüze, teknolojik gelişmelerden yararlanmak için karma olarak devam edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Can ve Nikolayidis'e (2022) göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders sunum yöntemlerini değiştirmeleri, canlı derslerin kayıt altına alınması, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin güçlendirilmesi gerekmektedir. Özcan'ın (2022) araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin ortak görüşü

yüz yüze öğretimin daha tercih edilebilir olduğudur. Araştırma sonucunda görüleceği üzere, öğretmenlerin uzaktan eğitimde derse hazırlanmada zorlanmaları, öğrencilerin derslere etkili katılım sağlayamamaları, teknik sorunlar ve motivasyon kayıpları öğretmenlerin geleneksel sınıf yönetiminde olduğu kadar sanal sınıf yönetiminde de yeterli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Can'ın (2020b) belirttiği gibi, öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sanal sınıfların yönetimi boyutları yetiştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin sanal ortamda öğretim uygulamalarını daha etkili yürütmeleri, karşılaşılabilecekleri olası sorunlara karşı etkili çözümler üretebilmeleri sağlanmış olacaktır. Sanal sınıf uygulamalarında da geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretimin etkili yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi, öğrencilerle etkileşim, teknolojik araçların kullanımı ve yönetimi, özel gereksinimi buluna öğrencilerin eğitimi ve yönetimi ile sanal ortamda zaman yönetimi gibi temel konularda öğretmenlerin yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime göre derslere hazırlanmadıkları görülmektedir. Derslere ortaokul öğrencilerinin daha düzenli devam ederken, lisede öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğretim derslerine katılımının daha az olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine paralel olarak öğrencilerde, derslerde öğretmenlerinin farklı yöntem ve teknikler kullanmadıklarını daha çok ekran paylaşımı yaparak dersleri işlediklerini söylemişlerdir. Ayrıca bir başka sonuç ise derslerde kamera ve mikrofonların kapalı olmasının ve sosyalleşemedikleri için öğrencilerin uzaktan öğretimde motivasyon kaybı yaşadıklarıdır. Öğrenciler, gelecekteki öğretim uygulamalarını daha verimli olduğu için yüz yüze, evde rahat bir ortam olduğu için de karma olarak devam edilmesi şeklinde görüş bildirmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde de benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Keskin ve Özer Kaya'ya (2020) göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin iletişim sağlama konusunda eksiklik hissettikleri ve eğitim esnasında teknik sorunların yaşandığını bildirmişlerdir. Başka bir araştırmada (Koç, 2020) ise öğrencilerin derslere düzenli katılım sağlamaması, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği ayrıca teknik sorunların uzaktan eğitimin dezavantajlı yönleri olarak belirtilmiştir. Serçemeli ve Kurnaz'ın (2020) araştırma sonucuna göre yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimdeki öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim düzeyi daha düşüktür. Yılmaz İnce, Kabul ve Diler (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olmalarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitimi sağlayan internet ve bilgisayar gibi kaynaklar, erişim kolaylığı ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir (Sarı, 2020). Can'ın da (2020a) belirttiği gibi, Covid-19 pandemisinin etkileri Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sisteminin bu yönlerden geliştirilmesi tüm öğretim kademelerinde açık ve uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi, etkililiği ve yüz yüze öğretimin güçlendirilmesine de önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre veliler, uzaktan öğretimde de yüz yüze öğretimde de öğrencilerinin derslere katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimde öğretmen ile öğrencinin sınıf ortamında olmamasından kaynaklı motivasyon düşüklüğü yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca gelecekteki öğretim uygulamalarının da verimli olduğu için yüz yüze, bazı beceri isteyen derslerin ise evden de yapılabileceğini düşündükleri için karma olarak devam edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Gewin (2020), Covid-19 salgın sürecinde karşılaşılan sorunlar karşısında öğrenciler ile etkili iletişim kurulması, öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanması ve her yönden desteklenmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin derse hazırlanma sürelerini kısaltmak adına MEB, öğretmenlere uzaktan öğretim derslerinde kullanmaları için hazır dijital içerikler sunmalıdır. Öğretmenler uzaktan öğretim derslerinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmeli, web 2.0 araçları ile ilgili

eğitimler verilmelidir. Derslerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının açılması gerektiği belirtilmeli ve böylelikle uzaktan öğretimde derslerdeki motivasyon kayıplarının önüne geçilmelidir.

Öğrencilerin uzaktan öğretimde derslere devamlarını sağlamak için ihtiyacı olan öğrencilere bilgisayar, tablet gibi uzaktan öğretimde kullanacakları materyal sağlanmalıdır. Öğrencilere uzaktan öğretimde yapılan derslere de hazırlanmaları, önceden konu tekrarı yapmaları gerektiği vurgulanmalı ve bu konuda öğrencilere rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin uzaktan öğretimden kaynaklı sosyal ve psikolojik kayıplarını gidermek için yüz yüze ve e-rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin uzaktan öğretimde derslere katılım durumunun önemi hakkında velilerin bilinçlendirilmelerine yönelik gerekli eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, K. ve Görgülü Arı, A. (2021). Covid-19 (Koronavirüs) pandemisinde gerçekleştirilen çevrim içi eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1598-1617.
- Can, E. (2020a). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Can E. (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118080>
- Can, E. & Ozan, C. (2022). Covid-19 pandemisinin okul yönetimine yansımaları. *TEBD*, 20(2), 368-393. <https://doi.org/10.37217/tebd.1007527>
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 136-153.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580: 295-296. doi: 10.1038 / d41586-020-00896-7.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Ören Koçhan, N. ve Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: “Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. DOI: 10.29228/mutead.6
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Konca, A. S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352307>
- MEB. (2020). *Bakan Selçuk, 21 Eylül’de başlayacak yüz yüze eğitimi canlı yayında anlattı*. Erişim: 25 Şubat 2022. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-21-eylulde-baslayacak-yuz-yuze-egitimi-canli-yayinda-anlatti/haber/21650/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Özcan, F. Z. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadıkları tecrübelerin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 350-369. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57721>

- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1)*, 293-320. DOI: 10.51460/baebd.858655
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(1)*, 121-128.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4(1)*, 40-53.
- UNESCO. (2020a). *Eğitim: Kesintiden iyileşmeye* <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Uzaktan eğitim çözümlerini planlamak için 10 öneri*. <https://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/1453>
- Üresin, E., İlik, Ş. Ş., Anıl, A. ve Alıcıoğlu, E. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1(2)*, 121-147.
- WHO. (2022). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>, 19 Aralık 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A. ve Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4)*, 343-351.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- YÖK. (2020). *Basın açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Basin%20Açıklaması.aspx>, web adresinden edinilmiştir.



Yöneticilerinin Gözünden İmam Hatip Ortaokulları: Bir Durum Çalışması

Ayhan ÇİYANCI¹, Mehmet ULUTAŞ²

Özet

Türk eğitim sistemi modeli içinde ortaokullara alternatif olarak eğitim öğretim faaliyeti sürdüren imam hatip ortaokullarının gerekliliği, dini eğitim içeriği bakımından yeterliliği, tercih edilme sebepleri değerlendirilmiştir. İmam hatip ortaokullarının eğitim öğretim içerik ve faaliyetlerini en iyi tanıyan ve sahada karşılaşılan sorunlarla en çok yüz yüze gelenlerin bu okulların yöneticileri olması sebebiyle imam hatip ortaokulu okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı; imam hatip ortaokullarının okul yöneticilerinin gözünden Türk Eğitim Sistemi içindeki yerinin ortaya çıkarılmasıdır. İmam hatip ortaokulları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve bu sebeple araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi yöntemi kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde, Aydın İlinde faaliyet gösteren 10 imam hatip ortaokulunun yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden görüşler alınmıştır. Sorulan sorulara alınan cevaplarla imam hatip ortaokulların Türkiye eğitim sistemi içindeki yeri ile ilgili odak ifadeler belirlenmiştir. Devlet politikalarındaki değişimlerin, çocuklarına dini eğitim almak isteyen veliler üzerinde bıraktığı etkiler için, okul yöneticilerinin tamamı, imam hatip ortaokullarının varlığının siyasi otoriteye bağlı olduğunu belirtmişlerdir. 28 Şubat döneminin bıraktığı olumsuz algının kısmen de olsa veliler üzerinde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İmam hatip ortaokullarının, başta laiklik ilkesi olmak üzere devletin hiçbir unsur ve mekanizmasına zarar vermediği hatta kapatılması durumunda devletin üniter yapısına zarar verme potansiyeline sahip cemaat, tarikat ve oluşumların eline fırsat vereceğine dair görüşler ortaya çıkmıştır. İmam hatip ortaokullarının yeterliliği konusunda yönetici görüşlerinde özellikle hafızlık eğitimin imam hatip ortaokullarında verilmeyişi ve dini içerikli derslerin haftalık ders saatleri içindeki azlığı vurgulanmıştır. 4+4+4 eğitim modeli içinde normal ortaokullarda, dini derslerin seçmeli olarak verilmesinin imam hatip ortaokullarının yerine geçip geçmeyeceği konusunda başvuru yönetici görüşlerinin analizinde seçmeli dersler ile imam hatip ortaokulunun yerinin dolmayacağı sonucu çıkmıştır. Yaşanan sorunları en iyi bilenlerin okulun yöneticileri olduğu düşüncesiyle bu çalışma, imam hatip ortaokulları için yönetici rehberi özelliği de taşımaktadır. İmam hatip ortaokullarına öğretmen atamalarında mevcut atama yönetmeliğinde gerekli düzenlemeler yapılarak mülakat sistemin getirilmesi, hafızlık eğitiminin imam hatip ortaokulu müfredatında yer alması, imam hatip ortaokullarının en azından imam hatip liselerinden ayrı tutulması ve farklı bir okul isminin verilmesi gibi değişikliklerle imam hatip ortaokullarına rağbetin artacağı, birçok olumsuz ön yargının ortadan kalkacağı yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Ortaokulu, dini eğitim, yönetici rehberi

Imam Hatip Secondary Schools from the Perspective of Their Administrators: A Case Study

Abstract

The necessity, the adequacy in terms of religious education content, and the reasons for preference of imam hatip secondary schools, which carry out educational activities as an alternative to secondary schools within the Turkish education system model, were evaluated. Interviews were held with imam hatip secondary school school administrators, since those who know the educational content and activities of imam hatip secondary schools best and who face the problems encountered in the field most are the administrators of these schools. Purpose of the research; The aim is to reveal the place of imam hatip secondary schools in the Turkish Education System from

¹ Sorumlu Yazar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/TÜRKİYE a.ciyanci@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-7079-9271

² Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Aydın/TÜRKİYE, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6539-2039

the eyes of school administrators. Imam hatip secondary schools were handled with a holistic approach and for this reason, the situation analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. In the 2021-2022 academic year, opinions were received through semi-structured interview forms with the administrator of 10 imam hatip secondary schools operating in Aydın. With the answers to the questions asked, focal statements about the place of imam hatip secondary schools in the Turkish education system were determined. All of the school administrators stated that the existence of imam hatip secondary schools depends on the political authority due to the effects of the changes in state policies on the parents who want to receive religious education for their children. It has been concluded that the negative perception left by the 28 February period continues, albeit partially, on the parents. Opinions have emerged that Imam Hatip secondary schools do not harm any element and mechanism of the state, especially the principle of secularism, and even if they are closed, they will give an opportunity to the hands of communities, sects and formations that have the potential to harm the unitary structure of the state. In the opinions of the administrators about the adequacy of imam hatip secondary schools, it was emphasized that especially the hafız training was not given in imam hatip secondary schools and the scarcity of religious courses in weekly class hours. In the analysis of the opinions of the administrators about whether giving religious courses as elective in normal secondary schools within the 4+4+4 education model will replace the imam hatip secondary schools, it has been concluded that the elective courses and the imam hatip secondary school will not replace them. Considering that the school administrators are the ones who know the problems best, this study also carries the feature of an administrator's guide for imam hatip secondary schools. In the appointment of teachers to imam hatip secondary schools, changes such as the introduction of the interview system by making the necessary arrangements in the current appointment regulation, the inclusion of hafız training in the curriculum of imam hatip secondary schools, the separation of imam hatip secondary school students from at least imam hatip high schools and the naming of a different school, the demand for imam hatip secondary schools will increase, and many negative consequences will arise. Suggestions have been made that prejudice will be eliminated.

Keywords: Imam Hatip Secondary School, religious education, administrator's guide

Makale Geçmişi	Geliş: 20.12.2022	Kabul: 30.12.2022	Yayın: 31.12.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Çiyancı, A. & Ulutaş, M. (2022). <i>Yöneticilerinin Gözünden İmam Hatip Ortaokulları: Bir Durum Çalışması. Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), 1(2), 42-56.</i>		

Giriş

Dünya genelinde dini inançlar çok çeşitlidir. Dünyada inanç sahibi insanları oranlarına göre sıralanacak olursa; %32 Hristiyan, %23 Müslüman, %15 Hindu, %14 Yahudi ve %6 geleneksel yerel çeşitli inançların toplamıdır (Atasoy, 2003). Dünyevi bilgi ve donanım ihtiyacının yanında inanç sahibi insanlar için dini eğitim alma ihtiyacı doğmuştur. İnsanlar, dini bilgileri en yetkili ve bilgili yerlerden doğru bir şekilde almak istemişlerdir. Bu istek haklı olarak dini eğitim veren temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının yapılmasını gerekli kılmıştır. Yönetim şekillerine göre neredeyse tüm dünya ülkelerinde dini eğitim veren kurumlar eğitim sistemlerinin içinde yer almıştır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 18. Maddesi, herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğünün olduğunu belirtmektedir. Herkesin, din ya da inanç değiştirme, dinini ya da inancını tek başına ya da topluca, açık ya da özel olarak öğretim, uygulama, tapınma ve anma, açığa vurma özgürlüğüne sahip olma güvencesi sağlanmıştır. Bu maddeye göre dini eğitim alma tercihi de kişi hürriyeti ve hakkı olarak belirlenmiştir. Dini öğretimin dünyada verilmiş yöntemleri ve öğretimin verilmiş yerleri açısından farklılıklarla karşılaşılmaktadır. Din öğretimi uygulamaları ile ilgili olarak ülke tiplerini 6 grupta toplanabilir (Aydın, 2007):

- Devlet okullarında din öğretimi vermeyip, ancak özel okullarda ve (kilise vb.) dinî kurumlarda, din eğitimine izin veren ülkeler, ABD, Fransa, Japonya gibi.
- Resmî ve özel okullarda din öğretimine seçmeli ders olarak yer veren ülkeler, İtalya, Portekiz, İngiltere gibi.
- Resmî ve özel okullarda öğrencilerin din ya da ahlak derslerinden birisini seçmek zorunda olduğu ülkeler, Almanya, Belçika, Kanada gibi.

- Resmî okullarda Din Dersinin zorunlu olduğu ülkeler, İslam ülkeleri, Yunanistan, Danimarka, İsveç, Norveç gibi.
- Dinlerle ilgili konuları tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, felsefe, sosyoloji gibi diğer kültür derslerinde öğreten ülkeler, Fransa gibi.
- Din eğitimi yasaklayan ülkeler. Din eğitimine izin vermeyen ülkelere eski Sovyetler Birliği ve ona bağlı Doğu Bloğu ülkeleri örnek verilebilir.

Türkiye’de örgün eğitim kurumları içinde yer alan temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, zorunlu olarak haftalık ders saatleri içinde yer almaktadır. Ayrıca ortaokul ve liselerde seçmeli olarak haftalık 2 saat olacak şekilde Kur’an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin Hayatı, Arapça ve haftada 1 saat olacak şekilde Temel Dini Bilgiler dersleri okutulmaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022). Türkiye’de dini eğitim programına sahip kurumlar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı imam hatip ortaokulu ve liseleridir. Bu okullar hem temel eğitim hem de ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere genel kültür, sanat ve spor derslerinin yanında dini içerikli bazı derslere programlarında yer vermektedirler.

İmam hatip ortaokulları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak program uygulayan okullardır. Normal ortaokul programlarında yer alan kültür derslerinin yanı sıra zorunlu olarak Kur’an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin Hayatı, Arapça ve Temel Dini Bilgiler dersleri öğretim programı içinde yer bulmaktadır. Haftalık toplam ders saati 36 saattir. Bu rakam normal ortaokullarda 35 saattir. İmam hatip ortaokulları programında yer alan zorunlu dini derslerin yerini normal ortaokullarda seçmeli dersler almıştır. Buna karşın imam hatip ortaokullarındaki haftalık seçmeli ders sayısı azaltılmıştır. İmam hatip ortaokulları da tıpkı diğer normal ortaokullar gibi öğrencilerini bir üst eğitim basamağı olan sınavlı/sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına hazırlamaktadır. İmam hatip ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri de her yıl yapılan Liselere Geçiş Sınavına (LGS) giriş hakkı elde etmektedir.

İmam hatip ortaokuluna öğrenci göndermek isteyen veli, çocuğunun ilkokul dördüncü sınıfını tamamlamasından sonra kendisine en yakın imam hatip ortaokuluna bizzat gidip, öğrenci kaydı yaptırmak istediğini belirtmesi gerekmektedir. İmam hatip ortaokullarına kayıt gönüllülük esasına göre yapılmaktadır. Küçük yerleşim birimlerinde ikamet eden veya büyükşehir bünyesinde merkezi bölgeden uzak mahallelerde yaşayan öğrencilerin okula ulaşmaları İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından taşıma araçları ile sağlanmaktadır. İmam hatip ortaokuluna kayıt için okulun adres kayıt sahasının, öğrencinin yaşadığı adresi kapsamaması gibi bir zorunluluk yoktur. Adres kayıt sahasına dayalı kayıt sistemi sadece normal eğitim öğretim faaliyetleri yürüten diğer ortaokullar içindir (MEB, 2014)

Türkiye eğitim sisteminin tarihinde Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye’de eğitim faaliyeti sürdüren tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak tek çatı altında toplanmıştır. Bu kanunla ülkemizdeki tüm eğitim kurumların yönetimi ve denetimi doğrudan devlete bağlanmıştır. Kanunun 4. Maddesine göre 29 adet ortaöğretim düzeyinde imam hatip mektebi açılmıştır. Zamanla öğrenci yetersizliği sebebiyle bir bir kapanan imam hatip okullarının ayakta kalan son okulu da 1930 yılında MEB kararı ile kapatılmıştır (Yücel, 1994).

15 Ocak 1949 tarihinde hatip kursları açılmıştır (Şanver, 1996). İmam hatip kurslarının varlığı 1951 yılına kadar devam etmiştir. 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla, ilkokula dayalı; birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıllık olan toplamda yedi yıl eğitim süreli imam hatip okulların açılmasına hukuki olarak imkân sağlanmıştır (Dinçer, 1974). 12 Mart 1971 tarihinde iktidarda bulunan siyasi irade, Resmî Gazetede 8 Nisan 1971 tarih ve 13803 sayısı ile imam hatip okullarının sadece ortaöğretim seviyesinde açılması kararını alarak imam hatip ortaokullarını kapatmıştır. Kapatılan imam hatip ortaokulları ise 2 Şubat 1974 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığının aldığı karar ile tekrar açılmıştır. Ortaokul eğitim süresi olarak önceden olduğu gibi 3 yıl belirlenmiştir (Öcal, 2013).

On beşinci Milli Eğitim Şurasının 1996 yılında toplanması ve toplantı sonucunda ilköğretimin 8 yıl ve kesintisiz uygulanması konusunda tavsiye kararı çıkmıştır. 28 Şubat 1997 tarihinde orduya ait tankların sivil alanda yürütülmesi ve adına post modern darbe denmesi ile imam hatiplerin varlığı ile ilgili yeni süreç başlamıştır. İrticai faaliyetlerle mücadele için Milli Güvenlik Kurulu 28 Şubat tarih ve 406 Sayılı Kararına Ek-A (rejim aleyhtarı irticai faaliyetlere karşı alınması gereken tedbirler) kapsamında önemli kararlar almıştır. Özellikle alınan 3 numaralı kararda “Genç nesillerin körpe

dimaglarının öncelikle cumhuriyet, Atatürk, vatan ve millet sevgisi, Türk milletini çağdaş uygarlık seviyesine çıkarma ülkü ve amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların korunması bakımından 8 yıllık kesintisiz eğitim, tüm yurttan uygulamaya konulmalı” ifadesi imam hatip ortaokullarının kapatılmasını gerektirmiştir (MGK, 1997).

16 Ağustos 1997 tarihinde mecliste alınan karar ile imam hatiplerin ortaokulları kapatılmış, 18 Ağustos 1997’de yayınlanan Resmî Gazete ile kapatılma kararı resmen uygulamaya geçmiştir (Resmî Gazete, 1997). 2002 yılında iktidarda olan siyasi iradenin vaatlerinden birinin imam hatiplerin tekrar açılması olduğu için bu yönde çalışmalara hız verilmiştir. 2010 yılında toplanan On Sekizinci Milli Eğitim Şurasında Avrupa Birliğine uyum süreci dâhilinde olarak zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ele alınmıştır. Şuranın aldığı tavsiye kararından sonra 20 Şubat 2012 senesinde bazı milletvekillerce bir komisyon kurulmuş ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi sunulmuştur. Oylama sonucunda kabul edilen teklif ile zorunlu eğitim 4 yılı ilköğretim, 4 yılı ortaokul ve 4 yılı lise olacak şekilde toplam 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanun ile imam hatiplerin ortaokul kısımlarının açılması yönündeki engel kaldırılmıştır. İmam hatip ortaokulları 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarı ile ilköğretim dördüncü sınıfı bitiren öğrenci kayıtları almaya başlamıştır (Resmî Gazete, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı, 2021-2022 eğitim öğretim yılı istatistikleri bilgilerine göre 2022 yılı itibarıyla ülkemizde imam hatip ortaokullarının sayısı 3451’dir. Öğrenci sayısı ise 710264 olmuştur. Bu sayı tüm ortaokullar içinde imam hatip ortaokullarının %13,87’si olduğu anlamına gelmektedir. İmam hatip ortaokullarının sayısı ve öğrencisi özellikle 2013 yılından itibaren ile yıldan yıla artmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2022).

Günümüzde çeşitli kesimler, sivil toplum örgütleri, politikacılar ve eğitimciler tarafından imam hatip ortaokullarının varlığı, sayısı, içerik yeterliliği ve eğitim sistemimizdeki gerekliliği sorgulanmaktadır. 2020 yılında yapılan bir araştırmada imam hatip okulları, sivil toplum örgütlerinin bakış açısıyla değerlendirilmiş ve laik bir ülkede imam hatip okulu varlığı ile imam hatiplerin mesleki okul statüsü temaları üzerinde durulmuştur. Tartışma temelini, laiklik ilkesi, Tevhidi Tedrisat Kanunu ve TC. Anayasasında yer alan Eğitim Hakkı maddesi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında okulun varlığı ile ilgili tartışmaların yoğunluğunun azaldığı ancak mesleki statüsünün değerlendirilmesinde farklı tartışmaların ortaya çıktığı görülmektedir. (Arıcan, 2020). 2005 yılında yapılan bir araştırmada ise imam hatiplerin varlık tartışmalarının daha çok ideolojik olarak sürdüğü vurgulanmıştır (Subaşı, 2005). Araştırma sonuçlarına göre tartışmaların çeşitli odak ve boyutlarda devam ettiği görülmektedir. Bu sorgulamayı gerekli kılan bir etmen olarak 1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanununun 32. maddesinde imam hatiplerin amacı belirtilirken sadece imam hatip liselerine atıf yapılmasıdır. İmam hatip ortaokulları için ilgili kanunda herhangi bir özel amaç belirtilmemiştir. Bu da akıllara “imam hatip ortaokulunun mevcut eğitim sistemi içinde yapay bir kurum mu olduğu” sorusunu aklı getirmektedir. Bir başka yaklaşım da imam hatip ortaokullarına toplumun ne kadar ihtiyacı olduğu ile ilgilidir.

Bu araştırmada imam hatip ortaokullarının gerekliliği ve yeterliliği ile ilgili imam hatip ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Daha önce imam hatip ortaokulları ile ilgili yapılan araştırmaların sayıca az olması ve ele alınan konuların bu araştırmada yer alan konulardan farklılık göstermesi sebebiyle bu araştırmanın alanyazıya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüz okul yöneticilerinden öğretimi ve öğrenimi geliştirme gereği eğitim vizyoneri olmaları, öğretim ve eğitim programı liderliği yapmaları, değerlendirme uzmanı, disiplinli, toplum inşacısı, halkla ilişkiler uzmanı, bütçe analizeci, kolaylaştırma yöneticisi, özel program yöneticisi olmaları beklenmektedir (NASSP ve NASP, 2013). Bu sebeple imam hatip ortaokullarının yapısı, işleyişi ve sorunları hakkında sahada en çok gözlem yapma ve bilgi toplama kabiliyetinin okul yöneticilerinde olduğu kabul edilerek okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılmış ve araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Problem ve Alt Problemler

Türkiye eğitim sistemi içinde ortaokul çağ grubu öğrencilerine yönelik tamamen öğrenci ve veli gönüllülük esasına dayalı normal eğitim veren ortaokullara alternatif imam hatip ortaokullarının varlığı gerekli midir? Ayrıca imam hatip ortaokulları, içerik ve işleyiş bakımından ele alındığından öğrenci ve veli beklentilerini karşılamakta yeterli midir? İmam hatip ortaokullarının gerekliliği ve yeterliliği ile

ilgili olarak aşağıda belirlenen alt problemlere yanıtlar aranmıştır. Yönetici görüşlerini ortaya çıkaracak odak sorulara kılavuz edecek alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Devlet politikalarındaki değişimlerin, çocuklarına dini eğitim aldırarak isteyen öğrenci velileri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
2. Öğrenci velilerinin imam hatip ortaokullarında kayıt sırasında ne gibi tereddütler yaşamaktadırlar?
3. İmam hatip ortaokullarının kapatılması durumunda öğrenci velilerinin dini içerikli eğitim alabilme adına başvurabilecekleri yönelimler neler olabilir?
4. İmam hatip ortaokulu müfredatı, 4+4+4 eğitim modeli içindeki hali ile öğrenci velisi beklentilerini karşılamakta mıdır?
5. Öğrenci velileri çocukları için dini eğitimi normal ortaokul müfredatında yer alan seçmeli derslerle de alabilmektedir. Veliler için bu seçenek ne derece beklentilere cevap verebilmektedir?
6. Öğrenci sayısı az olan imam hatip ortaokullarının başka okullar bünyesinde sınıf olarak açılmasının sonuçları neler olabilmektedir?
7. İmam hatip ortaokullarında yaşanan ve çözülmesi gerekli en acil sorunları nelerdir?

Araştırma, imam hatip ortaokullarının Türkiye eğitim sistemi içindeki yerinin belirlenmesi, yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Yaşanan sorunları en iyi bilenlerin okulun yöneticileri olduğu düşüncesiyle, bu çalışma imam hatip ortaokulu yönetici rehberi olması özelliği taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerin imam hatip ortaokullarının gerekliliği ve yeterliği üzerine görüşleri incelenmiştir. Ülkemizde imam hatip ortaokullarının varlığı hakkında tartışmaların devam ettiği düşünülürse bu araştırma, imam hatip ortaokullarının gerekliliği ve bu okulların öğretim içeriğinin yeterliliği hakkında derinlemesine analiz edebilme imkânı sunmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile biçimlendirilmiştir.

Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Davey, 2009).

Bu çalışmada Aydın İli'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında, imam hatip ortaokullarında görevli okul yöneticilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Örneklem olarak amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik (Homojen) örneklemin amacı odaklanmak, çeşitliliği azaltmak, analizi basitleştirmek ve grup görüşmelerini kolaylaştırmaktır (Baltacı, 2018). Aydın İli'nde eğitim öğretim faaliyeti gösteren 29 imam hatip ortaokulunda görev yapan okul müdürlerinin %50'sine ulaşılmış, araştırmaya gönüllü olarak olan 10 imam hatip ortaokulu müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Müdürlere ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo .1

Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Yönetici Kodu
Cinsiyet	Kadın	M3
	Erkek	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	M7
	11-20 Yıl	M1, M3, M6, M9
	21-30 Yıl	M2, M4, M5, M8, M10
Yöneticilik Kıdemi	1-5 Yıl	M1, M3, M6, M7
	6-10 Yıl	M2, M8, M9
	11-20 Yıl	M4, M5, M10
Okuldaki Kıdem	2	M1, M9
	1-3 Yıl	M1, M3, M6, M7, M8, M9
	4-8 Yıl	M2, M4, M5, M10,
Yaş	30-35	M1
	36-40	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10

Branş	Türkçe	M1, M5, M6, M8
	Matematik	M2
	Din Kült. ve Ahlak Bil.	M3
	İlköğretim Matematik	M4
	Fen Bilimleri	M7, M9
	Teknoloji ve Tasarım	M10
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	M1, M5
	Lisans	M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşlerine başvuru alan yöneticilerinden 1 tanesi 35 yaş altı iken; diğer 9 tanesi 36-40 yaş aralığındadır. Katılımcıların 2 tanesi yüksek lisans mezunu iken; 8 tanesi lisans mezunudur. Katılımcı yöneticilerden sadece biri kadın yöneticidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Görüşme formları hazırlanmadan önce okul yöneticileri ile bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanıp, alan uzmanı iki kişiden görüş alınmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili bir sıkıntı veya eksiklik olup olmadığını tespit etmek için belirlenen iki yöneticiyle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen dönütlerle görüşme formuna son hali verilmiştir. Sonrasında belirlenen tüm yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin yüz yüze, görüntülü telefon görüşmesi, ses kaydı veya yazılı olarak e-posta ile teslim seçeneklerinden biri ile gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Genellikle okul yöneticilerinin görüşme formunu doldurmaları suretiyle veriler alınmıştır. Görüşme formları değerlendirilerek veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve katılımcıların onayına sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma amacına uygun olarak tümevarımcı analiz yöntemi uygulanmıştır. Tümevarım analizde amaç, toplanan verileri alçıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Strauss ve Corbin, 1990). Görüşme formundaki sorulara yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda temalar (kodlamalar) oluşturulmuştur. Cevaplar ile temalar arasındaki ilişki yoğunluğuna göre yöneticilerin verdikleri cevaplara yorum yapılmadan bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın İnanırlılığı, Aktarılabilirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çeşitleme, araştırmacı önyargılarının açıklanması, üye kontrolü, zengin ve yoğun betimleme, uzman görüşü; güvenilirliğin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliği araştırmacının kendi konumunu açık bir şekilde belirlemesi, katılımcıların özelliklerinin açıklanması stratejileri kullanılır (Ersoy ve Saban, 2019; Creswell, 2021: 252-257; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu bağlamda çalışmanın niteliğini arttırmak için araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde aktarılmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Çalışmadaki yöntem, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri çözümlemesinin neden tercih edildiği açıklanmıştır. Katılımcılardan bulguların ve yorumların inandırıcılığına ilişkin teyit alınmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analiz süreçlerine kadar birçok aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilip yorumlandıktan sonra bir araya getirilmiştir. Çalışmanın her aşamasında objektif ve tutarlı olunması için gerekli hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmada çalışmanın başlangıcında araştırmacının pozisyonu ve çalışmayı etkileyebileceği düşünülen muhtemel önyargıları açıklanmalıdır. Bu bağlamda araştırmacının çalışmayla ilgili herhangi bir eğilimi, varsayımı, geçmiş deneyimi veya önyargısı varsa bu bölümde açıklanmaktadır (Creswell, 2021).

Bu çalışmada araştırmacılarından biri daha önce pek çok çalışma yapmış, araştırma ve tez yönetmiş nitel araştırma ve eğitim yönetimi alan uzmanıdır. Diğer araştırmacı, araştırma konusu olan imam hatip

ortaokulunda okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Bu görevini yaklaşık 2 yıldır yürütmektedir. İmam hatip ortaokullarındaki yasal mevzuat, müfredat ve işleyiş hakkında yeterli bilgiye sahiptir.

Etik Konular

İnsanların dahil olduğu bütün araştırmalarda evrensel olarak kabul görmüş bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, aldatmama, yanıltmama ve verilere sadık kalma gibi bazı etik ilkeler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 104-105). Tüm katılımcılara araştırma sürecinin ayrıntıları açıklanmıştır. Katılımda gönüllülük esası vurgulanmıştır. Sorulacak sorulara verilecek cevap süresi belirtilmiştir. Verilen cevapların sahiplerinin gizli tutulacağı, sadece M1, M2, vb. gibi kodlamaların yapılacağı söylenmiştir.

Elde edilen veri analizlerine göre yapılan kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Böylece çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Katılımcılara görüşme formlarındaki açıklamaların anlatmak istediklerini tam anlamıyla ifade edip etmediğiyle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Bu çalışmanın basamakları açıklanarak sürecin nasıl işlediği belirtilerek katılımcı görüşleri ön planda tutulmuştur. Katılımcı görüşlerine sık sık değinilerek çalışmanın güvenilirliğinin artması sağlanmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra verilerin analizi safhasına geçilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur. Görüşlerin incelenmesi ile temalar oluşturulmuş, temalara katılım gösteren yöneticilerin isimleri temaların karşısına gelecek şekilde kodlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İmam hatip ortaokullarının varlığının siyasi otorite kararlarına bağlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Siyasi otorite ile ilişkilidir	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların tamamı imam hatip ortaokullarının varlığının siyasi otoriteye bağlı olduğu konusunda hemfikirdir. Katılımcılar imam hatip ortaokullarının varlığının şu anki siyasi otorite sayesinde sürdüğünü, iktidarın değişmesi durumunda okulun varlığının belirsiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca M3, imam hatiplerin varlığının siyasi otorite kararlarından bağımsız olarak devam edebilmesi için gerekli yasal düzenleme ihtiyacını vurgulamıştır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M1: “İmam Hatip Okullarının varlığı tamamıyla siyasi otoritenin kararlarına bağlıdır. Yakın tarihimizde ülkemizin yaşamış olduğu 28 Şubat Postmodern darbesi ve hemen öncesindeki hükümetin imam hatipler ile ilgili almış oldukları kısıtlama kararları (8 yıllık zorunlu eğitim) bunun en büyük örneğidir. Günümüzde de imam hatip ortaokullarının bu denli yaygınlaşabilmesi mevcut siyasi otoriteyle alakalıdır.”

M4: “İmam hatip ortaokullarının varlığının siyasi otorite kararlarına bağlı olduğunu ve siyasi otorite değişiminde imam hatip ortaokullarının geleceğinin belirsiz olduğunu düşünüyorum.”

M9: “Milli Eğitim politikasının, siyasi düşünce sistemlerinden ayrı tutulması gerektiğini düşünüyorum. Bununla ilgili yasal düzenlemeler yapılmalı.”

M10: “Değişecek bir iktidar ve yeni siyasi anlayışla imam hatip ortaokullarının varlığına son verilmesi muhtemeldir.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrenci velilerinde kayıt sırasında, imam hatip ortaokulları ile ilgili olarak “Okulun geleceği ile kaygılardan dolayı kayıt yaptırmakta tereddütler yaşıyor mu, örneklendirebilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Gelecek endişesi	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M10
Ön yargı	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M10
Geçmişte Yaşanan olumsuzluklar	M2, M4, M6, M7, M8, M10
Kayıtlarda veli tereddüdünün olmaması	M3, M9,

Tablo 3’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinden M3 ve M9 hariç diğer yöneticiler velilerin kayıt sırasında gelecek endişesi yaşadıklarını sordukları sorularla gözlemişlerdir. 7 yönetici, özellikle askeri okullar başta olmak üzere üniversite sınavlarında katsayı eşitsizliğine maruz kalacağını düşünen veli ön yargıları ile karşılaşmıştır. Geçmişte yaşanan kapatma kararları ve katsayı eşitsizliğinin yarattığı olumsuzlukları vurgulayan 6 yönetici, velilerin kayıt sırasında bu olumsuz havayı üstlerinden atamadıklarını ifade etmiştir. Yöneticilerden M3 ve M9, kayıt sırasında veli tereddüt ya da endişesi ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M2: “Bazı veliler yaşıyor, geçmişte hükümetlerin değişiminden dolayı bu okullarda okuyan öğrenciler askeri liselere gidemiyor, iş başvurularında okudukları okul kısmında imam hatip ibaresi olduğu için ön yargılı davranılıyor ve mülakatlarda eleniyordu, ayrıca lisede de imam hatip lisesini seçmesi durumunda üniversite sınavlarında kendi bölümü hariç (ilahiyat) başka bölümleri tercih etseler katsayı sebebiyle ciddi puanları kesiliyordu. Bunları düşündükleri zaman tereddüt ediyorlar.”

M3: “Bu tereddütler şu an pek yaşanmadığını düşünüyorum. Çünkü toplumun ahlaken bozulmaya başlaması duyarlı ve müteaddiyin aileleri daha çok tedirgin ediyor kanaatindeyim. Bu nedenle müteaddiyin aileler çocuklarının ahlaken bozulmaması için, çocuklarının akran zorbalığına daha az maruz kalması için, imam hatipte çalışan öğretmenlerin öz verili olması gibi nedenlerle daha rahat ve mutmain bir şekilde tercih ettiklerini düşünüyorum.”

M7: “Evet. Eskiden uygulanan katsayı adaletsizliğinin devam ettiği veya tekrar uygulanabileceği gibi endişeler vardır.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kapatılma kararından sonra, çocuklarına dini eğitim almak isteyen veliler bunun için “Size göre ne gibi yönelimlerde (dini eğitim veren cemaat, topluluk, özel kuruluş, vb) bulundular?” Sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Cemaat, tarikat vb. oluşumlara yönelim	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10
Devlet kontrolü	M4, M7
Vazgeçme	M2

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul yöneticilerin tamamı imam hatip okullarının kapatılmasından sonra, dini eğitim için vatandaşların tarikat, cemaat, topluluk, vb, gibi oluşumlara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı M2; bazı vatandaşların, kapatılma kararı oluşan korku ve baskı havasından etkilenerek, çocuğuna dini eğitim almak istese bile, korku ve endişelerle bu oluşumlara bile çocuğunu göndermek istemediğini belirtmiştir. Katılımcı M4 ve M7, dini eğitim verilecekse bunun kesinlikle

devlet kontrolünde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M1: “İnsanlarda dine yönelim, dini arayış her zaman var olmuştur ve var olacaktır; dolayısıyla imam hatiplerin kapatılması ile başka cemaat, topluluk veya özel kuruluşlara yönelim artmıştır. Her ne kadar dini vecibelerimizi tam olarak yerine getiremiyor olsak da Müslüman bir ülkede yaşamaktayız, şu an itibarıyla ortaokul ve lisede eğitim gören toplamda 1 milyonun üzerinde imam hatip öğrencisi bulunmaktadır; şayet imam hatipler olmasaydı bu öğrencilerin büyük bir bölümünün farklı cemaat veya derneklere yönelmeleri kaçınılmaz olacaktı.”

M2: Mütedeyyin veliler çocuklarını camilere yaz Kur'an kurslarına ve cemaatlere yönlendirdiler. Bazı velilerde korktukları için hiçbir yere göndermeyip evde olduğu kadarıyla yetindiler.”

M4: “Kapatılma kararından sonra, çocuklarına dini eğitim almak isteyen veliler dini eğitimler için genelde bu alanda faaliyet gösteren cemaatlere yönelim gösterdiler. Bunun olumsuzluklarını yakın zamanda şahit olduk. Dini eğitimin de devlet kontrolünde olması gerektiğini düşünüyorum.”

M10: “Dini eğitim devlet kontrolünde olmalı ve imam hatipler ile sağlanmalı. İmam hatipler kapatılınca dini eğitim ihtiyacı maalesef art niyetli örgütlerle giderildi. Belki iyi niyetli olanları da vardı ancak 15 Temmuzda gördük ki, bu örgütler çok tehlikeli olabiliyor.”

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“4+4+4 eğitim sistemi içinde yer alan imam hatip ortaokulu müfredatı, dini eğitim almak isteyen veli beklentilerini karşılamakta mıdır, örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Beklentinin karşılanamaması	M1, M4, M5, M7, M8, M10
Hafızlık eğitimi eksikliği	M1, M7, M8, M9
Beklentinin karşılanması	M3, M6, M9
Dini ders	M4, M10
Yanlış güdülenme	M2

Tablo 5’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinden M1, M4, M5, M7, M8, M10, imam hatip ortaokulu müfredatının, dini eğitim almak isteyen veli beklentilerini karşılamadığını düşünmektedirler. M3, M6, M9 yöneticiler, müfredatın beklentileri karşıladığı yönünde ifadede bulunmuşlardır. Yönetici M2, öğretmenlerin öğrencileri düşük not korkusu ile motive etmelerini yanlış bulmaktadır. Yönetici M1, M7, M8, M9, imam hatip ortaokullarında hafızlık eğitiminin verilmemesini eksiklik olarak değerlendirmektedirler. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M1: “Karşılanmamaktadır; çünkü hafızlık eğitimi erken yaşta olması gerekirken bu olanak yeteri kadar karşılanmamaktadır. Proje uygulayan bazı imam hatip okullarında hafızlık eğitimi bulunmakta fakat hafızlık eğitimi için okulu dondurma fırsatı bulunmamaktadır. Hafızlık projesinde öğrenci sadece sınavlara gelerek okulu tamamlamakta, bu sebeple akademik açıdan büyük kayıp yaşamaktadır. 4+4+4 sisteminden önce hafızlık yapan öğrenci lise eğitiminde çok başarılı iken mevcut sistemde hafızlık yapan öğrenciler lisede zorluk yaşamaktadırlar.”

M3: “Karşıladığını düşünüyorum. Diğer okullarda seçmeli olan temel dini bilgiler gibi derslerin imam hatiplerde zorunlu olması müfredatın ve alt yapının oluşturulmasında gayet yeterli şekilde düşünüyorum. Hatta dini bilgisi fazla olmayan velinin çocuklarına ders çalıştıramayacağını özellikle Arapça dersi için.

M5: “Beklentileri tam anlamıyla karşılanmamaktadır. 2saatkuranikerim 2saat Arapça 2 saat temel dini bilgiler toplamda 6 saat diğer okullardan farkı bu kadar. Ancak bu bile din eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır, temel dini eğitimi vermektedir, temel bilgi ve davranışlar açısından olumlu etkiye sahiptir.”

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“4+4+4 sistemi ile normal ortaokullarda Arapça ve Kur’an-ı Kerim derslerini öğrenciler seçmeli ders olarak alabilmektedirler. Buna göre çocuğuna, imam hatip ortaokulundaki gibi dini eğitim almak isteyen velinin; normal ortaokulda da bu beklentisinin karşılanıp karşılanamayacağı konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Farklı seçmeli dersler	M2, M3, M5, M8, M9, M10
Beklentinin karşılanamaması	M2, M3, M4, M5, M8, M10
Beklentinin karşılanması	M1, M6, M7, M9
Eğitim işlevi	M1, M7

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinden M1, M6, M7, M9; normal ortaokulların dini eğitim için yeterli olacağını düşünmektedirler. M1 ve M7 normal ortaokullarda dini dersler verilse de milli ve manevi değer bakımından Bunlardan daha donanımlı öğrencileri daha çok imam hatiplerin yetiştirebileceğini iddia etmektedir. M2, M3, M5, M8, M9, M10; normal ortaokullarda dini ders seçmek isteyen bir öğrencinin, başka dersi seçen arkadaşlarını ya da arkadaş gruplarını görünce onlardan ayrılmak istemeyip, onlarla aynı dersleri seçmek zorunda kalacağını, bu nedenle normal ortaokullardaki seçmeli derslerin beklentileri karşılamasının mümkün olmayacağını ifade etmiştir. M2, M3, M4, M5, M8, M10 yöneticiler normal ortaokulların kesinlikle dini eğitim beklentisini karşılayamayacağını savunmaktadırlar. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M1: “Öğretim konusunda beklentisinin karşılanacağını düşünmekteyim; çünkü hemen hemen aynı dersler verilmektedir., Arapça dersi hariç ki, Arapça dersinde de İmam hatip okullarının çok bir etkisi, faydası olduğunu düşünmüyorum, haftalık iki ders saatiyle dil öğrenilmeyeceği yeterince kanıtlanmış durumdadır. Ama eğitim (ahlak-erdem) konusunda beklentinin karşılanamayacağını düşünüyorum.”

M2: “Tam olarak karşılanamaz çünkü aynı seçmeli dersi seçmeyen öğrenciler arkadaşlarından etkilenecekler ve arkadaşının yanında olmak arzusundan dolayı dini eğitim içeren dersleri az öğrenci tercih edecek böyle olunca da sınıf açılmayacak ve o okulda bu dersler verilemeyecek.”

M8: “Bu beklentinin karşılanması çok zordur. Bu dersler seçmeli olduğu için açılmayabilir. Özellikle öğrenci sayısı yetersiz gelebilir. Ayrıca öğretmenini bulmak çok zor olur. Zira imam hatip ortaokullarında bile dini ders grubu öğretmeni zor bulunmaktadır. Seçmeli ders olarak seçilen ve açılan dini derslerin amaca yönelik çok önemli çıktıları olacağını sanmıyorum. Normal ortaokullardaki seçmeli dersler, imam hatipteki kadar etkili ve başarılı olmayacaktır.”

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci sayısı bakımından okulunuzu ele aldığınızda (Öğrenci mevcudu az ise), okulunuzda eğitim alan öğrencilerin yakın bir ilçede yer alan bir imam hatip ortaokuluna nakillerinin alınmasına veya ilçenizde yer alan herhangi bir ortaokul bünyesinde açılacak bir imam hatip sınıfına yerleştirilmelerine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Böyle bir yolu tercih etmenin olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir, açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Okulun kendi binası	M1,M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10
Başarısı ile bina ilişkisi	M1, M3, M8, M9, M10
Velilerin okula göndermemesi	M2, M3
Yol maliyeti	M2

Tablo 7’de görüldüğü üzere M2 hariç katılımcı tüm imam hatip ortaokulu yöneticileri imam hatip ortaokulunun kendine ait binası olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca M1, M3, M8, M9, M10; okulun kendine ait binası olmasıyla başarı durumunu ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılardan sadece M2, imam hatip ortaokulunun başka bir okul bünyesinde açılacağını ancak bunun da yol masrafı çıkaracağı için zamanla velilerin bu okullara öğrenci göndermeyeceğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M2: “İlçedeki başka imam hatip ortaokuluna nakil durumu öğrencilerin daha uzun süreli yolculuk yapmalarına sebep olur. Taşıma kapsamına giremeyen öğrenciler için maddi külfete sebep olur ve veli öğrencisini yollamaz. Başka okul bünyesinde açılabilir”.

M6: “Her okulun ayrı bir binası olmalıdır. İmam hatip ruhu ancak bu şekilde verilebilir.”

M7: “Eğer imam hatip ortaokulu eğitimi verilecekse imam hatip ortaokulu binası olmalı ve bu okulda eğitim verilmelidir. Öğrenci, imam hatip havasını teneffüs edebilmeli, imam hatibe geldiğini hissedebilmelidir.”

M9: “Ne kadar öğrenci sayısı az olsa da imam hatip ruhuna inanırım. Bu yüzden imam hatip ortaokulu ve öğrencisi durumu devam etmelidir. Bu şekilde yürütülecek politika ile zaten öğrenci sayısı da okul başarısı da artacaktır.”

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İmam hatip ortaokullarında yaşanan sorunlardan size göre giderilmesi en acilleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılar aşağıdaki Tablo 8’te belirtilmiştir. Tablo oluşturulurken katılımcıların en fazla önem verdikleri ilk 3 sorun dikkate alınmıştır. Bazı katılımcılar cevap vermekte zorlanınca bazı sorunlar söylenmiş ve tüm sorunlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Böyle durumda onlardan öncelik sırası yapmaları ayrıca istenmiştir.

Tablo 8

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcılar
Öğretmen eksikliği	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9
Ödenek yetersizliği	M1, M3, M4, M6, M8, M9, M10
Farklı dünya görüşündeki sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin kara propagandası	M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10
Uygulanan müfredat ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu	M1, M2, M6
Kayıt sırasında velilerin endişeleri	M5, M10
Derslik eksikliği	M7

Tablo 8’de görüldüğü üzere görüldüğü üzere, imam hatip ortaokullarında karşılaşılan en sık ve çözüm bekleyen sorunlar öncelik sırasına göre; M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9 katılımcıların belirttiği; Öğretmen eksikliği, M1, M3, M4, M6, M8, M9, M10 katılımcılarının belirttiği; Ödenek yetersizliği ve M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10 belirttiği; Farklı dünya görüşündeki sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin kara propagandası olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan sadece M7 okuluna ait ayrı bir binanın olmayışını belirtmiştir. M1, M2, M6; Uygulanan müfredat ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu sorununu vurgulamıştır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

M1: “Yukarıdaki maddelerin hepsini onaylıyorum; ama en önemli gördüklerim. Sırasıyla; Öğretmen eksikliği (İmam hatiplerin vizyonu ve misyonuna uygun öğretmen bulunması, müfredatın beklentiyi karşılamaması, ödenek eksikliği”

M2: “Öğretmen eksikliği 1 öncelik, Uygulanan müfredat ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu 2 Öncelik, Farklı dünya görüşündeki sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin kara propagandası 3. Öncelik.”

M3: “Öncelik sırasına göre Ödenek yetersizliği “Öğretmen eksikliği ve farklı dünya görüşündeki sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin kara propagandası”

M5: “Uygulanan müfredat ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu, Kayıt sırasında velilerin endişeleri, Farklı dünya görüşündeki sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin kara propagandası”

M7: “Bizim okulumuzda bina eksikliği var. Müstakil bir bina olsa daha iyi eğitim verebilirdik. Ayrıca öğretmen eksikliği önemli bir sorun.”

M8: “En çok okulumuz hakkındaki kara propagandadan şikâyetçiyim. Okulumuzu tercih edecek çocuklar ve velileri maalesef yanlış bilgilerle caydırılıyorlar. Bu bilgiler kasıtlı olarak öğrencilere veriliyor. Daha sonra olarak ödenek yetersizliği ve öğretmen eksikliği söylenebilir.”

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile imam hatip okulları Türk Eğitim Sistemi içinde yerini almıştır. Çeşitli tarihi süreçler yaşayan imam hatip okulları kimi zaman kapatılmış, kimi zaman dönüşüme uğratılmış kimi zaman da tekrar yeniden yapılandırılıp açılmıştır. Yaşanan her süreçte Türkiye’de çeşitli tartışmaların odağı olmuştur. Bu araştırmada; imam hatip ortaokullarının okul yöneticilerinin gözünden Türkiye eğitim sistemi içinde yerinin ortaya çıkarılması adına. 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde Aydın ilinde aktif olarak görev yapmakta olan imam hatip ortaokulu yöneticilerinin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin bakış açısından imam hatip ortaokullarının Türkiye eğitim sistemi içinde varlığına devam edebilmesinin tamamen ülke yönetimini elinde bulunduran siyasi otoriteye bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İmam hatip ortaokulların Türk eğitim sistemi içinde varlığına devam edebilmesinin tamamen ülke yönetimini elinde bulunduran siyasi otoriteye bağlılığı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yönetici görüşlerinden elde edilen bulgularda; geçmişte yaşanan kapatma kararları ve katsayı eşitsizliğinin yarattığı olumsuzluklar nedeniyle velilerin halen kayıt sırasında bu olumsuz havayı üstlerinden atamadıkları sonucu elde edilmektedir. 28 Şubat kararları ile imam hatip okullarının kapatılmasından sonra, dini eğitim için vatandaşların çocuklarını tarikat, cemaat, topluluk, vb, gibi oluşumlara yönedikleri görülmüştür. 15 Temmuz 2016 yılında yaşanan darbe girişiminin ardında bu türden bir örgüt çıkmıştır (İçişleri Bakanlığı Yayınları, 2019). Yönetici görüşlerinde, dini eğitimin kesinlikle devlet kontrolünde olması sonucunun çıkması bu gibi durumların önüne geçilmesi bakımından destekler niteliktedir.

Millî Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997 tarih ve 406 Sayılı Kararına Ek-A (rejim aleyhtarı irticai faaliyetlere karşı alınması gereken tedbirler) kapsamında laiklik ilkesine vurgu yapılması ve imam hatip ortaokulların bu kapsamda kapatılması, imam hatipleri laiklik karşıtı okullar olarak göstermiştir. Saha analizinde elde edilen bulgularda, bu algının halen öğrenci velileri üzerinde büyük oranda devam ettiği, ayrıca imam hatiplerin tekrar kapatılabileceği endişesinin sürdüğü ortaya çıkmıştır.

İmam hatip ortaokullarının müfredat içeriğinin yeterliliği ilgili olarak özellikle hafızlık eğitimin sadece proje imam hatip okulları bünyesinde kalması eksiklik olarak görülmüştür. Dini içerikli derslerin müfredattaki ağırlığının yetersizliği vurgulanmaktadır. Genel olarak imam hatip ortaokullarının yeterli denebilecek miktarda veli beklentilerini sağladığı söylenememektedir. İmam hatip ortaokulları ile normal eğitim veren ortaokullar arasındaki içerik yönünden en önemli farkın okul yöneticilerine göre, normal okullarda okutulan Peygamber Efendimizin Hayatı, Kur’an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler seçmeli derslerinin imam hatip ortaokullarında zorunlu olmasıdır. Ayrıca haftada iki saat olan Arapça dersinin sadece imam hatip ortaokullarında okutulan bir ders olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmada Kur’an-ı Kerim dersinin normal ortaokullarda öğrenciler tarafından seçmeli ders olarak seçilmesi durumunda öğrenci ve velilerin dini eğitim alabilme beklentilerinin karşılanamayacağı belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.12.2020 tarihli ve 40 sayılı Kurul Kararına göre; normal ortaokullarda herhangi bir seçmeli dersin, eğitim öğretim yılı içinde okutulabilmesi için en az 10 öğrencinin o dersi seçmesi gerekmektedir. Oysa normal ortaokullarda seçmeli ders havuzu genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çok fazla seçeneğinin olduğu, bu nedenle bir sınıfta Kur’an-ı Kerim dersini seçen öğrencide 10 sayısının ulaşılmasının zor olduğu belirtilmiştir. Normal ortaokullarda dini ders seçmek isteyen bir öğrencinin, başka dersi seçen arkadaşlarını ya da arkadaş gruplarını görünce onlardan ayrılmak istemeyip, onlarla aynı dersleri seçmek zorunda kalacağını, bu nedenle normal ortaokullardaki seçmeli derslerin beklentileri karşılamasının mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Yönetici görüşlerinden, normal ortaokulların kesinlikle dini eğitim beklentisini karşılayamayacağı sonucu çıkmaktadır.

İmam hatip ortaokullarında sınıf mevcutlarının aynı bölgede yer alan normal ortaokullara göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla özellikle bazı yerleşim bölgelerinde çok yoğun olan sınıf sayıları imam hatip ortaokullarında görülmemektedir. Buna rağmen imam hatip ortaokulları yöneticilerinin neredeyse tamamı sınıf mevcutları az olsa bile yakın denebilecek başka bir imam hatip ortaokulu ile okullarının birleştirilmesini ya da normal ortaokul bünyesinde imam hatip ortaokulu sınıfları açılmasını doğru bulmamıştır. Yine yöneticilerin birçoğu imam hatip ortaokullarının kendi binasının olmasının öğrenci başarısını olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler. Ayrıca imam hatip ortaokulu öğrencilerinin buldukları bölgeden daha farklı bir yere taşınmalarının, taşıma maliyeti gibi bir soruna sebep olacağını, öğrenci ve velilerin bu sebeple imam hatip ortaokullarına kayıt yaptırmak istemeyeceklerini öngörmektedirler.

İmam hatip ortaokullarının çözülmesi gereken sorunlarında öncelik sırasına göre en çok öğretmen eksikliğinin giderilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. İmam hatip ortaokulu yöneticilerinin büyük çoğunluğu ilkokullarda imam hatip ortaokulları için kara propaganda yapan sınıf öğretmenlerinden yakınmıştır. Kara propaganda ile imam hatip ortaokullarına kayıt yaptıran öğrenci sayısının azaldığını belirtmişlerdir. Giderilmesi gereken bir diğer sorun da bakanlığın imam hatip ortaokulları için ayırdığı ödeneğin yetersizliğidir. İmam hatip ortaokulu yöneticileri, normal ortaokullarda 4+4+4 eğitim modeli içinde okutulan dini içerikli seçmeli derslerin imam hatip ortaokullarında zorunlu okutulan dini derslerin yerine geçemeyeceğini belirtmişlerdir. Arapça dersinin normal ortaokul müfredatında olmaması, normal ortaokullarda imam hatip ruhunun ve havasının verilemeyeceği gibi nedenlerle imam hatip ortaokullarının Türkiye Eğitim Sistemi içindeki varlıklarını devam ettirmesi sonucu çıkmaktadır.

Görüşmelerde sorulan sorulardan alınan cevaplar analiz edildiğinde yöneticilerin çoğu; devlet politikalarındaki değişimlerin, çocuğunu imam hatip ortaokuluna gönderme kararında velileri etkilediğini düşünmektedir. 28 Şubat 1997 tarihli post modern darbe olarak nitelendirilen olay sonrası, imam hatip ortaokullarının kapatılması kararının; dini eğitim almak isteyen vatandaşlarımızın, asıl niyetleri belli olmayan, denetimsiz cemaat ve tarikatlara yönelmelerine sebep olduğu sonucu tespit edilmiştir. 4+4+4 eğitim sistemi modeli içinde yer alan imam hatip ortaokullarının öğretim içeriği ve müfredat zenginliği açısından eksiklikleri görüşme sorularına verilen cevaplarda ortaya çıkmıştır. Özellikle dini derslerin haftalık ders saati içindeki yetersizliği, Arapça ve Kur'an-ı Kerim öğretecek öğretmen bulmada yaşanan sıkıntılar öne çıkmıştır.

İmam hatip ortaokullarının müfredat içeriği dini eğitim kapsamında değerlendirildiğinde dini derslerin haftalık ders programındaki ağırlığı yetersiz bulunmaktadır. Dini ders içeriklerinin artırılması ve hafızlık eğitiminin tüm imam hatip ortaokullarında uygulanması yeterlilik yönündeki beklentilerin karşılanmasına büyük katkı sağlayacağı görülmektedir. 2022 yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi imam hatip ortaokullarında yapılan Arapça dersinin başarısızlık nedenleri üzerine araştırmada, özellikle öğrencilerin bakış açısından bakıldığında, öğrencilerin bu derse yeteri kadar motive olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu derse niye öğrenmeleri gerektiği konusunda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Ulukavak, 2022). Öğretmenlerin de modern öğretim metotlarını yeterince Arapça öğretimine aktaramadıkları görülmüştür. Bu araştırma da imam hatip ortaokullarının dini dersler açısından yetersizliğini desteklemektedir.

Bulgulardan çıkan sonuçlarda, imam hatip ortaokulu içeriği ve dini derslerin müfredattaki ağırlığı ile ilgili olarak yetersizlik yönünde görüşler ağırlık kazanmıştır. Daha önce yapılan araştırmalardan (Ceylani, 2020) 2023 Vizyonunu Belgesinin Uygulanabilirliği Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri başlıklı araştırmasında imam hatip ortaokulları için ortaya çıkan görüş ve önerileri de bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada; imam hatip ortaokullarında ders yüklerinin tekrar gözden geçirilmesine, müfredatın yenilenmesine yönelik benzerlikler göze çarpmaktadır. İmam hatip ortaokulları ile normal eğitim veren ortaokullar arasındaki içerik yönünden en önemli farkın okul yöneticilerine göre, normal okullarda okutulan Peygamber Efendimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler seçmeli derslerinin imam hatip ortaokullarında zorunlu olmasıdır. Ayrıca haftada iki saat olan Arapça dersinin sadece imam hatip ortaokullarında okutulan bir ders olduğu vurgulanmaktadır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve yönetici görüşlerinin analizi dikkate alındığında aşağıda belirtilen önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler hem yasa yönetmelik çıkaran otoriteye hem de imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere yöneliktir. Önerilerin imam hatip ortaokulları ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda, araştırma konusu olarak kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

1. İmam hatip ortaokullarının İmam hatip liseleri gibi mesleki bir okul özelliğine sahip olmadıkları görülmektedir. Ortaokul çağındaki öğrencilerde, okulun isminin imam ve hatip meslek alanlarını çağrıştırması sebebiyle bu okulları tercihte bulunmak yönünde olumsuz etki bırakmaktadır. Yönetici görüşlerinden yola çıkılarak imam hatip ortaokulu yerine ahlak ve erdeme vurgu yapan yeni bir ortaokul ismi verilebilir.
2. İmam hatip ortaokullarında müfredat içeriği dini eğitim kapsamında değerlendirildiğinde saha araştırmasında dini derslerin haftalık ders programındaki ağırlığı yetersiz bulunmaktadır. Dini ders içeriklerinin artırılması ve hafızlık eğitiminin tüm imam hatip ortaokullarında uygulanması yeterlilik yönündeki beklentilerin karşılanmasına büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.
3. İmam hatip ortaokulu öğretmenlerinin dini içerikli derslerde öğrencileri motive edebilmek için kullandıkları düşük not ile motivasyon yönteminden vazgeçmeleri yönünde okul yöneticileri öğretmenlere tavsiyelerde bulunabilir.
4. Millî Eğitim Bakanlığınca imam hatip ortaokulları için ihtiyaçlara cevap verebilecek yeterlikte ödenek sağlanabilir.
5. Öğrenci ve veli beklentisine cevap verebilecek müfredat güncellemesi saha araştırma ve anket sonuçlarına göre yeniden yapılabilir.

Kaynakça

- Atasoy, E. (2003). *Kıtalar ve ülkeler coğrafyası*. Ezgi Kitabevi.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, X1-2, 7-51.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Ceylani, M. (2020). 2023 vizyonunu belgesinin uygulanabilirliği hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dinçer, N. (1974). *1913'ten bugüne imam hatip okulları meselesi*. Yağmur Yayınları.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma* içinde (s. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı 15. Milli Eğitim Şura Kararları. (1997). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı 18. Milli Eğitim Şura Kararları. (2010). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2011). Resmi Gazete, sayı:28360. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. (1997). Resmî Gazete. Yayımlı Tarihi: 18 Ağustos 1997. Sayısı: 23084

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2020). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması.Erişim adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2020). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.Erişim adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması. Erişim adresi: https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/12111909_YHO_HDC_2021-50.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 Eğitim Öğretim Yılı. (2022). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460.
- Millî Güvenlik Kurulu Kararları. (1997). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 28 Şubat 1997. Sayısı: 22919
- National Association Secodary Scholl Principals, and National Association Elementary Scholl Principals. (2013). *Leadership matters-what resarch says about the importance of principal leadership*.
- Öcal, M. (2013). *100. Yılında imam hatip liseleri*. Ensar Neşriyat.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage.
- Şanver, M. (1996). TBMM tutanaklarına göre Türkiye’de din eğitimi (1946-1957). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*.
- T.C. İçişleri Bakanlığı İç Güvenlik Stratejileri Dairesi Başkanlığı. (2019). *Fethullahçı Terör Örgütü*.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 6 Mart 1340. Sayısı:63
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- Ulukavak, K. (2022). Öğrenci bakış açısından imam hatip ortaokulunda arapça öğrenimindeki başarısızlık nedenleri üzerine bir inceleme [*Yayınlanmış yüksek lisans tezi*]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye’de Ortaöğretim*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.



Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır?

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ¹

Öz

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden alanyazın taraması kullanılmıştır. Bu kapsamda, belli bir durum veya olayı incelemek amacıyla gerçekleştirilen durum çalışmasının tarihsel temelleri, durum çalışmasına ilişkin kavramlar, durum çalışmasının karakteristik özellikleri, sınırlılıkları, desenleri ve eğitimde durum çalışması araştırmalarına yer verilmiştir. Ardından durum çalışmasının eğitim araştırmalarında nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Bu çalışmanın durum çalışmasını tanımlaması ve bu desenin araştırma sürecinin tümünde nasıl kullanılacağına ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma yöntemi, durum çalışması, eğitim araştırmaları

How to Use Case Study Design in Educational Research?

Abstract

In this study, “case study”, which is one of the qualitative research methods, is discussed. Literature review, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the historical foundations of the case study, concepts related to the case study, the characteristics of the case study, limitations, patterns and case study research in education are included. Then it is explained how to use the case study in educational research. It is considered that this study is important in terms of defining the case study and providing detailed and in-depth information on how to use this pattern throughout the research process.

Anahtar Kelimeler: Qualitative research method, case study, educational research

Makale Geçmişi	Geliş: 22. 12. 2022	Kabul: 26.12.2022	Yayın:31.12.2022
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1(2), 57-67.		

Giriş

Gerçek yaşam ya da sınırları belirlenmiş bir durumun derinlemesine incelendiği nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanlarının yanı sıra eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Durum çalışması, eğitim örgütlerinde karşılaşılan durumların veya uygulanması planlanan programların ele alınmasında araştırmacılar tarafından tercih edilen bir araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹ Sorumlu yazar: Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/TÜRKİYE, yasemin.yesilbass@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5590-4520

Okullarda okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci davranışları, okul paydaşları arasındaki informel ilişkiler, okulun yönetim yapısı ve öğretim programının uygulanışına ilişkin pek çok durum, bu araştırma deseni ile incelenebilmektedir. Bu yaklaşım ile okul paydaşlarının eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar veya mevcut duruma ilişkin görüşleri, araştırmacının bakış açısıyla okuyucuya sunulmaktadır.

Okullardaki mevcut durumun değerlendirilmesinin eğitim öğretim sürecinde yaşanan eksiklerin giderilmesine, okulun etkililiğinin ve öğretimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, durum çalışmasının eğitim araştırmalarında önemli bir nitel araştırma yöntemi deseni olduğu söylemek mümkündür. Bu kapsamda, belli bir durum veya olayı incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışmasının tarihsel temelleri, durum çalışmasına ilişkin kavramlar, durum çalışmasının karakteristik özellikleri, sınırlılıkları, desenleri, eğitimde durum çalışması araştırmaları ve araştırma sürecinde durum çalışmasının nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.

Durum Çalışmasının Tarihsel Temelleri

Durum çalışmalarının geçmişi antropoloji, sosyoloji ve psikoloji alanlarına dayanmaktadır. 1960-1970’li yıllarda durum çalışması, bir araştırma yöntemi olarak çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar, Stake (1988), Yin (1984), Merriam (1988) ve diğer birçok yazar tarafından 1980’li yıllarda sıklıkla çalışılan bir konu haline almıştır (Merriam, 2013: 39). Durum çalışmasının ortaya çıkışında, antropolog ve sosyologların, çalıştıkları kişilerin dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amacıyla katılımcılara ilişkin sahada veri topladıklarını bilinmektedir (Bogdan ve Biklen, 2022: 9). Bu antropologlardan biri olan Malinowski, toplumların kültürlerini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirdiği saha araştırmalarıyla durum çalışmasının ortaya çıkışında önemli rol oynayan araştırmacılarından biridir. Malinowski, Birinci Dünya Savaşı sırasında Güney Afrika Pasifik Okyanusu’nda Avustralya’nın kuzeyinde yer alan takımadalar grubu olan Melanezya’ya sığınmak zorunda kalmış ve 3 yıl Trobriand Adası’nda yaşamıştır. Adada kaldığı süre içerisinde yaşadıklarını gözlemleyerek not etmiş, notlarında ada yerlilerinin adetlerine, geleneklerine ve yaşam tarzlarına yer vermiştir. Malinowski’nin gözlemleri sonucunda yaptığı yayınlar, modern antropolojinin ve katılımcı gözlem türünün ilk örnekleri olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Aynı yıllarda Amerikalı sosyal bilimciler arasında da durum çalışması tercih edilmeye başlanmış ve 1916 yılında Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü “alan araştırmaları” adında bir program başlatmıştır. Amerika’da durum çalışmasına duyulan ilginin nedeni, o yıllarda Amerika’ya doğru gerçekleşen göç dalgası ve bunun beraberinde getirdiği şehirleşme sorunudur. Göçmenlerin uyum ve ekonomi sorunları gibi konuların ardından yoksulluk ve suça yönelim konuları, durum çalışması ile ele alınmaya başlamıştır. 1930’lu yıllardan itibaren sosyolojideki pozitivist yaklaşımın etkisiyle evrensel ve genellebilir yasalar bulma amacıyla araştırmacılar nitel araştırmalardan nicel araştırmalara doğru yönelmiş, durum çalışması gibi nitel yöntemler daha az sayıda araştırmacının ilgi alanına girmeye başlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Özetle, kökeni antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanındaki çalışmalara dayanan modern durum çalışmalarının nitel araştırma yöntemlerinin gelişmesinden sonra dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Bu çalışmalara 1960 ile 1970’li yıllarda araştırma yöntemlerine ilişkin kaynaklarda yer verildiği, bu bölümlerde bir olgunun geçmişi anlatılmış ve ayrıntılı biçimde incelendiği söylenebilir (Merriam, 2013).

Durum Çalışması (Örnek Olay / Vaka Çalışması) Nedir?

Durum, belirli bir zaman dilimi içerisinde gözlemlenen olgudur (Gerring, 2007). Başka bir deyişle, durum, sınırlı bir bağlamda gerçekleşen olgu olarak ifade edilebilir (Miles ve Huberman, 1994). Durum çalışması ise bir ya da birden fazla olayın, durumun, sosyal bir grubun veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği nitel araştırma desendir. Durum çalışmasında araştırmaya konu olan varlık, bulunduğu mekana ve zamana bağlı olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da adlandırılmaktadır (McMillan, 2000). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, sınırları belirlenmiş güncel bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlar hakkında gözlem,

mülakat, görsel-işitsel materyaller veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı, ardından bir durumun betimlemesini yaptığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Glesne'ye (2015) göre ise durum çalışması, bir birey, sınırlı belirlenmiş bir grup, örgüt ya da kurumun, belirli zaman aralığında derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmasından söz edilebilmesi için araştırılmak istenen konunun sınırlandırılabilir olması gerekmektedir. Veri toplama aşamasında görüşme yapılacak kişi sayısının ve yapılacak gözlemlerin belirli bir sınırı yoksa bu olayı durum çalışması ile ele almak mümkün olmamaktadır (Merriam, 2013).

Durum çalışması, güncel bir olguyu, bulunduğu çevre içerisinde ele alan görgül araştırmalardır (Yin, 1984). Durum çalışması, bir veya birden fazla olayın derinlemesine incelendiği nitel araştırma desenidir (Hagan 2006; Akt. Berg ve Lune, 2015). Durum çalışmasında, her bir durum ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek, bu bağlamda ortaya çıkan farklılıklar ve bunların altında yatan sebepler açıklanmaktadır (Akar, 2016). Durum çalışması, bir olguyu anlamak için çok sayıda değişkenden oluşan karmaşık sosyal yapıları araştırma olanağı vermektedir. Durum çalışması, gerçek olaylara dayandığı için bir olguyu zengin ve bütüncül bir anlayışla irdelemekte ve böylece okuyuculara çeşitli bakış açıları sunmaktadır (Merriam, 2013). Aşağıda durum çalışmasının karakteristik özelliklerine, durum çalışması desenlerine ve bu desenin sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Durum Çalışmasının Karakteristik Özellikleri

Durum çalışmasının en temel özelliği, araştırmaya konu olan durumun bir zaman veya mekan gibi etkenlerle sınırlandırılabilir olmasıdır. Durum çalışmasında genellikle araştırmacılar, zaman kaybı yaşamadan doğru bilgiyi toplamak için gerçek yaşamda karşılaşılan durumlar üzerinde çalışırlar. Durum çalışmasında araştırmacılar bir durumu seçebilir veya birden fazla durumu ele alarak karşılaştırma yapabilirler. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma esastır. Araştırmacı durumu derinlemesine betimlemek için veri toplama aşamasındayken tek bir veri kaynağına dayanmak yerine, birden fazla veri toplama kaynağı (gözlem, görüşme, doküman vb.) kullanarak veri çeşitlenmesine gitmektedir (Creswell, 2013). Bunun yanı sıra durum çalışmasında hem nitel veriler hem de nicel veriler bir arada kullanılabilir. Dolayısıyla durum çalışması hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alabilmektedir. Durum çalışmasının bu iki yöntemi de kullanabilmesi, durum çalışmasını daha güçlü kılmaktadır (Yin, 2003).

Durum çalışmaları, bütüncül ve bağlamsal hassasiyete sahip bir yaklaşımdır. Durum çalışması, aynı zamanda analiz süreci olarak da kullanıldığından; bu yaklaşım, verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesini kapsayan özel bir yöntemi oluşturmaktadır. Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan bir konuya ilişkin kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Durum çalışması, analiz sürecine, analiz sonucunda ortaya çıkan ürüne veya her ikisine de verilen isimdir (Patton, 2014).

Durum çalışmalarının en belirgin özellikleri belirlilik, betimleme ve sezgiselliklerdir. *Belirlilik*, durum çalışmalarının belirli bir olay ya da olguya odaklanması anlamına gelmektedir. Durum çalışmalarında odak noktasının belli olması, uygulamalı alanlarda özellikle günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar açısından faydalı bir desen olmaktadır. *Betimleme*, durum çalışması sonucunda elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde açıklanması, betimlenmesidir. *Sezgisellikte* ise okuyucular, durum çalışması aracılığıyla olguyu daha iyi anlayabilmekte, yeni anlamlar çıkarabilmekte ve bildiklerini teyit edebilmektedir (Merriam, 2013).

Durum Çalışması Desenleri

Alanyazındaki verilerden yola çıkarak birden fazla durum çalışması deseni sınıflamasının olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 1'de Subaşı ve Okumuş (2017) tarafından derlenen, Stake'nin (2005), Merriam'ın (1998) ve Yin'in (1984 -1994) durum çalışma desenleri sınıflamaları verilmiş, ardından tabloda yer alan durum çalışması desenleri kısaca açıklanmıştır.

Tablo 1
Durum Çalışması Desenleri

Araştırmacı	Durum Çalışması Desenleri
Stake (2005)	İçsel (Gerçek), Araçsal ve Bütünleşik (Kolektif)
Merriam (1998)	Disiplin yönelimli (Etnografik, Tarihsel, Psikolojik ve Toplumsal), genel amaçlı (Betimleyici, Yorumlayıcı, Değerlendirmeci) ve Çoklu durum
Yin (1984)	Tekli durum deseni (Bütüncül tek durum deseni ve İç içe geçmiş tek durum deseni) ve Çoklu durum deseni (Bütüncül çoklu durum deseni ve İç içe geçmiş çoklu durum deseni)
Yin (1994)	Keşfedici, Açıklayıcı ve Betimleyici

Kaynak: Subaşı ve Okumuş, 2017

Tablo 1’den hareketle, Yin’in (2013) durum çalışmasını; açıklayıcı, keşfedici ve tanımlayıcı (betimleyici) durum çalışması olmak üzere üç ayrı kategoride incelediği görülmektedir. *Açıklayıcı durum çalışması*, bir konu hakkında bilgi vermekte ve araştırılan konuyu günlük yaşam ile ilişkilendirmektedir. *Keşfedici durum çalışması*, bir durumu daha iyi anlamak ve derinlemesine öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Burada amaç, genel teoriler üretmek ya da elde edilen bulguları daha geniş bir örneklem grubuna genellemek değil, durumun ayrıntılı bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktır (Yılmaz, 2014). *Betimleyici durum çalışmasında* ise daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konulan olguların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmalarda, olguların anahtar kavramları, alt kümeleri betimlenmekte ve kavramlaştırılmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017).

Stake’ye (2005) göre araştırmacının araştırmaya olan ilgisine göre üç tür durum çalışması vardır. Bunlar; içsel, araçsal ve bütüncüldür. *İçsel durum çalışması*, araştırmacının belirli bir konuya yönelik ilgisinden kaynaklı yapılan araştırmadır. Araştırma konusu, soyut bir yapıyı açıklamak veya kuram oluşturmak için değil, araştırmacının merakı ve ilgisinden yola çıkarak seçilmektedir. *Araçsal durum çalışması* ise durum çalışmasını bir olguyu anlamak ve açıklamak için bir araç olarak görmektedir. Burada, durum çalışması yalnızca bir olguyu anlamada destekleyici role sahiptir. Son olarak *bütüncül ya da çoklu durum çalışması* ise birden fazla olguyu incelemek için yapılmaktadır.

Merriam’a (2013) göre etnografi, fenomenoloji ve anlatı araştırmaları gibi nitel araştırma desenlerinin kimi zaman durum çalışmasıyla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, etnografik durum çalışmaları oldukça yaygın kullanılmaktadır. Bu araştırma deseni ile belli bir sosyal grubun kültürünün incelenmesi gerçekleştirilmektedir. Merriam (1998) amaca göre durum çalışmalarını ise betimleyici, değerlendirici ve yorumlayıcı durum çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır. *Betimleyici durum çalışmaları*, araştırma sonucunda elde edilen veriler ile kuram oluşturularak, bu kuramların test edildiği çalışmalardır. *Değerlendirici durum çalışmaları* tanımlama, açıklama ve bu açıklamalardan hareketle bir yargıya varmayı ifade etmektedir. *Yorumlayıcı durum çalışmaları* ise kavramsal sınıflandırmaları geliştirmek, bir kuramı desteklemek ya da eksik olan varsayımları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Çoklu durum çalışması ise bir durumu oluşturan alt durumların incelenerek analiz edildiği; çapraz durum ya da karşılaştırmalı durum olarak da adlandırılan durum çalışması desenidir (Merriam, 2013).

Durum çalışması, tek bir durumun ele alındığı tekli durum, birden fazla durumun incelendiği çoklu durum çalışması şeklinde olabilir (Creswell, 2013). Yin (1984), durum çalışmasını dört grupta incelemektedir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek

durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenidir. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016):

Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir okul vb.) incelendiği araştırma deseni. Bu desen üç tür durumla karşılaşıldığında tercih edilmektedir. Bunlardan ilki, ortaya atılmış bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi için kullanılmasıdır. İkincisi, standartlara uymayan, aykırı ya da kendine özgü durumların incelenmesidir. Sonuncusu ise daha önce diğer araştırmaların ele almadığı durumların çalışılmasıdır.

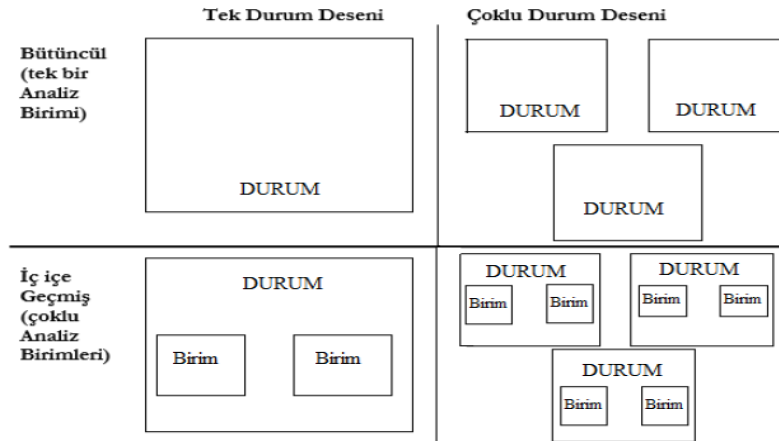
İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu zaman birden fazla alt tabaka ve alt birim olmaktadır. Bu araştırma deseninde araştırmacı alt birimlere yönelmektedir. Örneğin, araştırmacı, bir okulda yapılan araştırmada okulu bir bütün olarak almak yerine okuldaki zümreleri alt birim olarak araştırmaya dahil edebilmektedir.

Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bir bütün olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Bu desende her bir durum bütüncül olarak ele alınır, ardından birbiriyle karşılaştırılır. Örneğin, bir araştırmacı bir konuya ilişkin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük olan birer devlet okulunu ve bir özel okulu araştırmaya dahil edebilir ve her bir okuldaki durumu analiz ettikten sonra okullar arasında karşılaştırma yapabilir.

İç içe geçmiş çoklu durum deseni, bütüncül çoklu durum desenine benzer şekilde birden fazla durum ele alınmaktadır. Ancak diğerinden farklı olarak, araştırmaya konu olan durum, kendi içinde alt birimlere ayrılarak incelenebilir. Bir araştırmacının konu dahilinde her okuldan seçeceği zümreleri araştırmaya dahil edebilmesi buna örnek verilebilir. Yin'in (2003) durum çalışması desenlerinde çalışma grubunu belirleme yöntemi Şekil 1'de özetlenmektedir.

Şekil 1

Yin'in Durum Çalışması Desenleri



Kaynak: Yin, 2003, akt. Aytaçlı, 2012

Özetle, Yin'e göre (2003) tekli ya da çoklu durum çalışmaları olmak üzere çeşitli durum çalışmaları desenleri mevcuttur. Bu desenler; bütüncül tekli ve çoklu durum desenleri ile iç içe geçmiş tekli ve çoklu durum desenleridir. Araştırmacılar, bu desenlerden araştırma problemine uygun olan durum çalışma desenini tercih edebilmektedir.

Durum Çalışmasının Sınırlılıkları

Durum çalışması, araştırmacının duyarlılığı ve bütünlüğüyle sınırlıdır. Diğer nitel araştırma desenlerine benzer şekilde veri toplama aracı araştırmacının kendisidir. Ancak araştırmacılar gözlem, yüz yüze görüşme, veri analizleri ve raporlaştırma konusunda yeterli deneyime sahip olmayabilir. Bu nedenle araştırmacı, araştırma sırasında içgüdülerine ve yeteneklerine güvenmek zorundadır (Merriam, 2013).

Durum çalışmalarına ilişkin bir diğer sınırlılık ise araştırmacı tarafından araştırmaya konu olan durumun tespit edilebilmesidir. Hangi sınırlandırılmış durum ile çalışılacağına karar vermek, bu sınırı belirleyebilmek için o durumda yer alan birkaç kişiyle görüşmek ve

durumun çalışmaya değer olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmacıların karşılaştığı bir başka zorluk da bir ya da birden fazla durumdan hangisinin tercih edileceğidir. Durum çalışmasında birden fazla durumun ele alınması, analizin etkisini azaltabilmektedir. Bireysel çalışmalarda durum sayısı ne kadar artarsa, her bir duruma ilişkin derinlik o kadar azalmaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca durum çalışmasında çoklu veri toplama tekniklerinin kullanılması, verilerin analizini ve elde edilen bilgilerin yorumlanmasını zorlaştırabilmektedir. Aynı zamanda durum çalışması, maliyeti yüksek ve zaman alıcı bir araştırma desenidir (Yılmaz, 2014).

Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseninin Kullanımı

Durum çalışmaları, belirli hükümet programlarının etkili olup olmadığını veya belirli bir programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için yapıldığı gibi, eğitim programlarının ve uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için de yapılmaktadır (Zainal 2007). Eğitim sistemini etkileyen unsurların gerçek ortamında incelenmesi gerekmektedir. Çünkü okulları gerçek bağlamları dışında incelemek mümkün olmamaktadır. Öğretmenler ve eğitim araştırmacıları, öğrencilerin davranışları, öğretim programı, eğitimin niteliği ve okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin pek çok sorunun yanıtını durum çalışmasını kullanarak verebilmektedir. Ayrıca durum çalışmalarının eğitim bilimleri alanında oluşturulan kuramların uygulanması ve çeşitli uygulamaların geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017).

Durum çalışmaları öğrenmeye ilişkin problemleri tanımlamak amacıyla öğretmenlerin yanı sıra, öğrencilere ve okulda gerçekleştirilen uygulamalara da odaklanabilmektedir. Durum çalışmaları, bir duruma ilişkin neden-sonuç ilişkisini ortaya koyma olanağı sağlamaktadır. Eğitime dair yeniliklerin araştırılmasında ve var olan öğretim programlarının değerlendirilmesinde durum çalışmalarının önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Eğitim araştırmalarında durum çalışmasının tercih edilme nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Durum çalışmaları ile gerçeklik bağlamında oldukça güçlü veriler elde edilmektedir.
- Durum çalışmaları ile sosyal gerçekler en ince ayrıntısına kadar incelenmektedir.
- Durum çalışmaları ile elde edilen veriler doğrudan yorumlanmaya uygundur. Bir birey, bir akademik kadro veya bir kurum için yapılan çalışmalar, “eğitim ortamı” geliştirmeye kadar çeşitli sonuçlar verebilir.
- Durum çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma yaklaşımlarına oranla daha anlaşılabilir olduğundan “kamuya açık olma” özelliği taşırlar. Araştırma sonuçları belli bir kesime değil, herkese hitap edebilmektedir (Cohen ve Manion, 1994; Vural ve Önder, 2005).

Araştırma Sürecinde Durum Çalışmasının Kullanılması

Durum çalışmasında araştırmacının ilk olarak araştırma problemini yanıtlamak için durum çalışması deseninin araştırmaya uygun olup olmadığı belirlemesi gerekmektedir. Sınırları belirli olan ve açıkça tanımlanabilir durumlar veya birkaç durumun karşılaştırılmasına ilişkin derinlemesine bir çalışmanın yürütülmesinde durum çalışması tercih edilebilmektedir. Araştırmacı tarafından durum seçilirken, durumla ilgili toplanan verilerin amaçlı örnekleme tekniğine uygun bir gerekçesinin olması gerekmektedir. Araştırmacı ilk aşamada araştırmaya dahil edeceği durumları belirlemektedir. Bu durumlar, bir birey, grup, olay veya aktiviteleri içerebilmektedir (Creswell, 2013).

Durum çalışması yapılırken izlenen aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016): (1) araştırma sorularının geliştirilmesi, (2) araştırmanın alt problemlerinin belirlenmesi, (3) analiz biriminin saptanması, (4) çalışılacak durumun ortaya konması, (5) araştırmada yer alacak katılımcıların seçimi, (6) verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, (7) verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, (8) çalışmanın raporlaştırılması. Durum çalışmasının aşamaları aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmanın Planlanması ve Araştırma Sorularının Geliştirilmesi

Durum çalışmasında ilk yapılması gereken araştırmanın planlanmasıdır. Durum çalışmasında yapılan veri toplama planında olması gereken unsurlar şunlardır: Durumun

tanımlanması, araştırma sorularının listesi, yardımcı araştırmacıların belirlenmesi, veri kaynakları, zaman kullanımının belirlenmesi, giderler ve raporlaştırmadır. Durum çalışmasında araştırmacıların çalışmalarını bir plan dahilinde gerçekleştirmeleri önemlidir. Araştırmacılar bu doğrultuda ilerlemelerini takip edebilecekleri bir planlama tablosu kullanabilirler (Stake, 1995).

Araştırma sorularının geliştirilmesinde, durum çalışmasına en uygun sorular nasıl, niçin (veya neden) ve ne sorularıdır (Yin, 1984). Örneğin, “Özel okuldaki öğrenciler diğer öğrencilerine oranla neden daha başarılıdır?”, “X ilindeki insanlar ne tür sağlık problemleri yaşamaktadır?”, “Öğretim üyeleri üniversite öğrencilerinin performanslarını nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde araştırma problemleri oluşturulabilir (Yılmaz, 2014).

Araştırmanın Alt Problemlerinin Geliştirilmesi

Araştırmanın problem cümlesi araştırmacıyı odaklanması gereken genel bir alana yönlendirirken, alt problemler araştırmacıyı daha özel alanlara doğru yönlendirerek derinlemesine bilgi elde etmesini sağlamaktadır. Bazı araştırmalarda araştırma problemleri, alt problemlere bölünmediğinde, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı yanıtlar elde etmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle araştırmada önemli bir yere sahip olan alt problemlerin ortaya konması gerekmektedir. Örneğin, araştırma problemi: “Genç ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle, deneyimli öğretmenler sınıf yönetimi davranışları açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuşsa, bu problem için alt problemler: “Genç öğretmenlerin en çok kullandığı sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?”, “Deneyimli öğretmenlerin en sık kullandığı sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?”, “Genç ve deneyimli öğretmenler arasında öğrenciye bakış açıları yönünden nasıl bir farklılık (veya benzerlik) vardır?” şeklinde oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Analiz Biriminin Saptanması

Durum çalışmasının özelliğini araştırma konusu değil, analiz birimi belirlemektedir. Örneğin, yaşlı bireylerin bilgisayar kullanmayı öğrenmeleri durum çalışması değildir. Bu araştırmanın durum çalışması olabilmesi için, belli bir sınıftaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmeli veya tipiklik, aykırılık, başarı gibi kriterlere göre yaşlı bir öğrenci belirlenmeli ve analiz birimi oluşturulmalıdır (Merriam, 2013). Araştırmacı analiz biriminin saptanması aşamasında, araştırmaya dahil edeceği durumları belirlemektedir. Bu durumlar birey veya grup olabileceği gibi olay ya da programlar da olabilmektedir (Creswell, 2013).

Çalışılacak Durumun Belirlenmesi

Araştırmacı durum çalışmasının bu aşamasında, araştırma problemini en iyi şekilde ele alabileceğini varsaydığı durumu ya da durumları saptamaktadır. Araştırmacı, genel durumu yansıtabilecek tipik durum/durumların ya da aşırı ve aykırı bir durum/durumların probleme daha uygun olduğunu kestirmeye çalışmalıdır. Araştırmacı problemin çözümünde tek bir durumu mu ya da birden fazla durumu mu çalışmaya dahil etmesi gerektiğini bu aşamada belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ele alınan durumların nasıl karşılaştırılacağı, çalışmanın amacına ve çalışma grubunun belirlenme kriterlerine bağlıdır. Örneğin, kritik durumlar, sıra dışı durumlar, tipik durumlar ve homojen durumlar farklı amaca hizmet etmektedir (Patton, 2014).

Araştırmaya Dahil Olacak Katılımcıların Seçimi

Araştırmacı, araştırmada ele alacağı durum veya durumları belirlemesinin ardından, hangi bireyleri ya da grupları araştırmaya dahil edeceğini saptamaktadır. Durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edilmesi amaçlandığından çalışma grubu, diğer araştırma yöntemlerine oranla daha az katılımcıdan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 295). Durum çalışmasında örneklem seçimine, veriler toplanmadan önce ya da veriler toplanırken karar verilmektedir. Durum çalışmalarında örneklem seçiminde genellikle amaçlı örnekleme tercih edilmektedir (Merriam, 2013).

Durum çalışmasında çalışma grubu belirlenirken, araştırmacı konuya ilişkin genel fikir sahibi olmak açısından katılımcılarla görüşme yapmakta ve (varsa) yazılı belgeleri incelemektedir. Sonuç olarak, araştırmanın genellenebilirliği geniş bir örneklemden oluşması değil, nitelikli bir çalışma grubunun seçilmesi ile sağlanmaktadır. Bu durumda, veriye

ulaşmayı sağlayacak katılımcılar seçilmekte ve veri toplama aşamasına geçilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998; Akt. Aytaçlı, 2012).

Verilerin Toplanması ve Toplanan Verilerin Alt Problemlerle İlişkilendirilmesi

Araştırma sırasında veri toplama yöntemleri, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak belirlenmektedir. Bu durumda araştırmacı, alt problemlerle ilgisi olmayan verileri toplamaktan kaçınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında veriler; görüşme, gözlem, doküman (dosyalar, gazete kupürleri) ve duruma ilişkin başkalarının ifadelerinden oluşabilmektedir. Aynı zamanda çalışma grubuna dahil edilen bireylerin geçmişi; bireylerin günlük yaşantılarına ilişkin fotoğraf, günlük, yazı ve resimler; bireylere uygulanan kişilik testleri de durum çalışmasının verilerini oluşturmaktadır (Patton, 2014). Araştırmacı veri toplama aşamasında daha derinlemesine veri elde etmek amacıyla gözlem, görüşme, doküman veya görsel-ışitsel materyaller kullanabilmektedir (Creswell, 2013).

Gözlemler, araştırmacının durumu daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Durumun anlaşılmasında genellikle gözleme ihtiyaç duyulmaktadır. Gözlem sırasında araştırmacı, verilerin analizi ve araştırmanın sonunda yapılan raporlama için olayların kapsamlı bir kaydını tutmaktadır. Durum çalışmaları, verilerin toplanmasında bireylerin açıklamalarını ve yorumlarını elde etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar, katılımcıların olaya/duruma ilişkin görüşlerini görüşme tekniği ile elde etmektedir. Araştırmacılar gözlem ve görüşmenin yanı sıra gazeteler, yıllık raporlar, yazışmalar gibi belgeleri inceleyerek duruma ilişkin veri toplamaktadırlar (Stake, 1995).

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Araştırmacı veri analizi aşamasında, durumun tamamına ilişkin bütüncül analiz ya da durumun belli bir bölümüne ilişkin tek yönlü analiz yapabilmektedir (Yin, 2003). Durum çalışmasında elde edilen verilerin analizi, betimsel ve içerik analizi ile gerçekleştirilmektedir. Gözlem, doküman, görüşme gibi veri toplama araçlarının tek başına ya da birlikte kullanıldığı durumlarda, verilerin hangi yaklaşımla analiz edileceği, araştırmanın amacına ve verilerin derinliğine bağlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çoklu durum ele alındığında, öncelikle her bir durum ve durumun içerisindeki temalar ayrıntılı biçimde betimlenmektedir. Bu *durum içi analiz* olarak adlandırılır. Ardından durumdan çıkarılan anlamların yorumlanması ve *karşılaştırmalı tematik analiz* adı verilen durumların karşılaştırılmalı analizi yapılır (Creswell, 2013). Durum çalışmasında verilerin analizinin ardından ele alınan durumları karşılaştırmak mümkündür. Ancak başlangıçta her bir durumun kendi başına açıklanması ve anlaşılması gerekmektedir (Patton, 2014).

Çalışmanın Raporlaştırılması

Durum çalışması, okuyucuyu durumun içine ve çalışma grubunda yer alan bireylerin olaya ilişkin deneyimlerine götürmelidir. Her bir durum çalışması, okuyucunun durumu özgün ve bütün bir varlık olarak algılamasını sağlamaktadır. Durum çalışmasında araştırmaya konu olan her bir durumun, detaylarda boğulmadan ve sıkıcı olmayan bir anlatımla araştırmanın odağını aydınlatacak kadar detaylı ve kapsamlı ele alınması gerekmektedir (Patton, 2014).

Özellikle gözlemin yapıldığı durum çalışmalarında, okuyucu için çeşitli deneyimler geliştirmek, onlara "orada olmak" duygusu vermek için fiziksel durum iyi tanımlanmalıdır. Mekanın girişi, koridorları, odaları, dekoru, manzarası vb. fiziksel alanın betimlenmesi çoğu araştırmacı ve okuyucunun, araştırmayı anlamlandırabilmesi için gereklidir (Stake, 1995). Durum çalışmaları genelde araştırmacıların ele aldığı durumlardan genel anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar ile sonuçlandırılmaktadır. Araştırmacı durumdan çıkardığı anlamları yorumlamakta ve elde ettiği verileri raporlaştırmaktadır (Creswell, 2013).

Durum Çalışmasında Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik

Durum çalışması deseniyle yapılan çalışmaların niteliğinin artırılabilmesi için yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi gerekmektedir. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Yin, 1984):

Yapı geçerliği: Durum çalışması araştırmalarında belirgin ölçütlerin olmadığı ve veri toplamada araştırmacının öznel yargılarının işe karıştığı yönünde eleştiriler mevcuttur. Ancak durum çalışmasının iyi bir planlama dahilinde yapılması ile bunun önüne geçilebilmektedir. Durum çalışmasında yapı geçerliğinin artırılmasında; birden fazla veri türünün veri toplama

sürecinde kullanılması (veri çeşitleme), toplanan verilere ilişkin kanıtların sunulması ve veri toplama aşamasındaki katılımcılardan bir kişiye durum çalışması raporunun okutulması ve belirttiği görüşlere ilişkin geri bildirim alınması tercih edilebilmektedir.

İç geçerlik (İnanılabilirlik): Çalışmada araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin gerçekte var olup olmadığı ile ilgilidir. Durum çalışmasında iç geçerliğin artırılmasında, araştırmacının bulunduğu sonuçlara nasıl ulaştığını ve çıkarımlarıyla ilgili kanıtlarını okuyuculara sunması gerekmektedir.

Dış geçerlik (Aktarılabirlik): Araştırmacının sonuçlarının genellebilirliğini ifade etmektedir. Ancak durum çalışmasında nicel araştırmalardaki istatistiksel genellemelerden farklı olarak analitik genelleme yapılmaktadır. Analitik genelleme ile araştırmacı bir kurama genelleme yapmakta olup elde edilen sonuçlar, belirli bir kavramsal modelin önerilmesini sağlamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya konan bu kavramsal modelin kuram olabilmesi birkaç durumda daha sınanması ile mümkün olmaktadır.

Güvenilirlik (Tutarlılık): Araştırmacıdan kaynaklanan hata ve yanlışlığın en aza indirilmesidir. Durum çalışmasında güvenilirliği artırmak için araştırmacı izlediği süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlamalı, ilgili dokümanlarla desteklemeli, araştırmayı sistemli bir biçimde aşama aşama sunmalı ve başka araştırmacıların da faydalanabileceği bir veri tabanı oluşturulmalıdır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacıların durum çalışmasında, geçerliği ve güvenilirliği artırmak için kullanabilecekleri stratejiler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Geçerlik ve Güvenilirliğin Geliştirilmesi İçin Stratejiler

Strateji	Tanımı
1. Üçgenleme	Elde edilen bulguların geçerliliğinin sağlanması için birden fazla araştırmacı, çoklu veri kaynağı ya da çoklu veri toplama yönteminin kullanılması
2.Katılımcı Doğrulaması	Anlaşılması güç verilere ilişkin katılımcılardan geri bildirim alınması
3.Veri Toplama Aşamasına Uygun ve Yeterli Katılım	Belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri toplama sürecine devam edilmesi ve bunun için yeterli zaman ayrılması
4.Araştırmacının Konumu veya Yansıtıcılık	Araştırmacının, kendi kişisel varsayımları ve ön yargılarıyla ilgili kendisi hakkında eleştirel bir değerlendirme yapması, araştırmada yansız olabilmek için konumunu ifade etmesi
5.Uzman İncelemesi/ Değerlendirmesi	Çalışma süreci, ham veriler ile analiz sonucunda ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbirleriyle ilişkisine ve uyumuna dair alan uzmanlarından görüş alması
6. Denetleme Tekniği	Çalışma sırasında kullanılan yöntemler, araştırma süreci ve karar verme durumlarına ilişkin detaylı kayıtlar tutulması
7.Zengin, Yoğun Tanımlama	Araştırma bulgularının farklı durumlara aktarılabirliğini sağlamak amacıyla çalışmaya ilişkin gereken ayrıntılı bir tanımlamanın yapılması
8.Azami Çeşitlilik	Araştırma bulgularının farklı araştırmacılar tarafından uygulanabilmesini sağlamak amacıyla örneklem seçiminde çeşitliliğin sağlanması

Kaynak: Merriam, 2013

Tablo 2’den hareketle, durum çalışmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacılar tarafından pek çok tekniğin tercih edilebileceği söylenebilir. Araştırmalarda çeşitli kurumlar tarafından bireylerin uyması gereken etik kurallar yayımlansa da etik kurallara uyulması bireylerin sahip olduğu değer ve ahlak anlayışı ile ilişkilidir. Nitel araştırmalarda etik sorunlar genellikle veri toplama ve araştırma bulgularını hedef kitlelere ulaştırma aşamalarında gözlenmektedir. Araştırmalarda etik, araştırmacı-katılımcı arasındaki ilişkileri de

içermektedir. Araştırmacının çalışmanın asli amaçlarını ne derece ortaya koyduğu ve katılımcıların araştırmaya ilişkin ne düzeyde bilgi sahibi olduğu önemlidir. Bunun yanı sıra, bireylerin çalışmaya katılmada gönüllü olması, araştırmacı tarafından bireylerin özel hayatlarının gizliliğine ne derece önem verildiği etik kavramını oluşturmaktadır. Son olarak, veri analizinde araştırmacının yansız ve ön yargılardan arınmış olması ve veri toplamadan raporlaştırmaya kadar ki bütün süreçlerde kendi görüşüne zıt sonuçları araştırmanın dışında tutmaktan kaçınması gerekmektedir (Merriam, 2013).

Sonuç

Örgütlerde var olan durumların derinlemesine incelendiği durum çalışmasının, mevcut sorunların tespitinde ve örgütsel gelişime yönelik yapılacak faaliyetlerde etkili olduğu görülmektedir. Durum çalışmasında, bir bireyin ya da bir grubun bir duruma ilişkin görüşleri, farklı bakış açılarıyla ele alınarak okuyuculara sunulmaktadır. Durum çalışması, incelenen durumun arka planını, diğer bir deyişle o durumu ortaya çıkaran etkenleri neden-sonuç ilişkileri bağlamında ortaya konması açısından diğer araştırma yaklaşımlarından farklılaşmaktadır. Buradan hareketle, eğitim örgütlerinde yaşanan sorunların çözümünde ve var olan eğitim sisteminin geliştirilmesinde durum çalışmasının önemli bir araştırma deseni olduğunu söylemek mümkündür.

Okullardaki eğitim öğretim sürecindeki aksaklıkların giderilmesi, eğitim programındaki eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların ele alınarak tartışılması, sorunların çözümünde okulun paydaşlarına rehberlik edebilmekte ve yol gösterebilmektedir. Okul yönetiminde yaşanan sorunların giderilmesi ve böylece eğitimin kalitesinin ve niteliğinin artırılmasında durum çalışmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim araştırmalarında durum çalışmasının araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından önemli bir araştırma deseni olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Durum Çalışması* içinde (113-149). Anı Yayıncılık.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. H. Aydın, H.(Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2022). Eğitimde Nitel Araştırma: Teori ve Metodlara Giriş. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. Routledge
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed). Anı Yayıncılık.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F. ve Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev. Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Addison Wesley Longman.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.

- Patton, M. Q. (2014) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publication.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2)*, 419-426.
- Vural, R. A ve Önder, F. C. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10)*, 126-139.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Onuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. M. Metin (Ed) *Durum Çalışması* içinde (261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2013). Validity and Generalization in Future Case Study Evaluations. *Evaluation, 19(3)*. <https://doi.org/10.1177/13563890134970>
- Yin, R. K. (1984). *Beyond Method: Strategies for Social Research*. G. Morgan (Ed.). Sage Publications.
- Zainal, Z. (2007). Case Study as a Research Method. *Journal Kemanusiaan, 5(1)*. <https://core.ac.uk/download/pdf/11784113.pdf>