



**EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA
BÜTÜNLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ**

Ayşe Kazancı Tınmaz

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe

Soyadı : Kazancı Tınmaz

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünün İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of Theory, Research and Practice Integrity in Educational Administration

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe Kazancı Tınmaz

İmza: iii

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe KAZANCI TINMAZ tarafından hazırlanan “Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünün İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Didem KOŞAR

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÖRÜCÜ

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez savunma tarihi: 24/12/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

*Rahmetli Anne ve Babama,
Ayrıca Mesleğini Gönülden Yapan Tüm Eğitimcilere*

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya konulmasında öncelikle konunun karar verilmesinden son aşamaya kadar yönlendirmeleriyle süreci kolaylaştıran, iletişimiyle güven veren danışmanım Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde görüş ve önerileri ile destek olan, yapıcı eleştiriler getirerek çalışmaya anlamlı katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Necati Cemaloğlu'na ve Prof. Dr. Bekir Buluç'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca tezin gelişimine önemli katkılar sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Didem Koşar'a ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz Örucü'ye teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama sürecinde cevaplamayı kabul eden okul yöneticileri ve öğretmenlere teşekkür ederim. Veri toplama sürecinin zorluğunu bu yardımseverliği gösteren fedakâr eğitimciler sayesinde azalttığımı belirtmek isterim. Yine kıymetli vakitlerini ayırıp görüşme yapmayı kabul eden eğitim yönetimi akademisyenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Teze başladığım dönemlerde vefat eden babam Süleyman Kazancı'yı ve çalışmamın son aşamasında aniden kaybettiğim, tezimi bitirmem için çok fazla desteğini gördüğüm sevgili annem Selma Kazancı'yı burada rahmetle anıyorum. Ayrıca desteği için sevgili eşime ve hayatıma neşe getiren kızıma teşekkür ederim.

Ayşe Kazancı Tınmaz

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA BÜTÜNLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ (Doktora Tezi)

Ayşe Kazancı Tınmaz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü incelemektir. Bu amaçla kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen durumlar ve bütünlüğü sağlamaya yönelik öneriler araştırılmış, okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma deneyimleri, mesleki uygulamalarında kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım durumu ve biçimleri, kullanım sürecinin belirleyicileri incelenmiştir. Araştırma karma yöntem paradigmasına göre tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda yürütüldüğü yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde evren, Samsun ilinin sekiz ilçesinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrenden oranlı tabakalı örneklem yolu ile belirlenen örneklemde 814 öğretmen, 180 okul yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde katılımcılar amaçlı örneklemeye yöntemlerinden ölçüt örneklemeye ve kar topu örneklemeye ile belirlenmiştir. Çalışma grubunda lisansüstü eğitimi olan 14 okul müdürü ve 16 öğretmen ile eğitim yönetimi alanında görev yapan 10 akademisyen yer almıştır. Araştırmanın nicel bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen; “Kişisel Bilgiler”, kavramsal, araçsal ve sembolik olmak üzere üç boyuttan oluşan “Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği (KATBKÖ)” ile farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerinden oluşan “Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği (KATBKBÖ)”nin yer aldığı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel bölümde ise okul müdürü, öğretmen ve

akademisyenler için yarı yapılandırılmış görüşme formları tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda alt problemlere uygun istatistiksel testler kullanılmış, nitel bölümünde veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli ölçüde ve nitelikte sağlanamadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki hayatlarında kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi araçsal, kavramsal ve sembolik amaçlı kullanabileceği, kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı konusunda farkındalık ve becerilerine yönelik bireysel algılarının olumlu olduğu, görev yaptıkları okullardaki örgütsel faktörlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı için uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür. Katılımcılar, iletişim faktörlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımını olumlu etkileyeceğine inanmaktadır. Araştırma deneyimi kapsamında ulaşılan sonuçlara göre ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu deneyime büyük ölçüde sahip olmadığı görülmüştür. KATBKÖ alt boyutlarında okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri farklılaşmazken KATBKÖ’nden sadece örgütsel faktörler boyutunda okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bir başka sonuca göre farkındalık ve becerinin okul yöneticilerinin kavramsal ve sembolik kullanımını, farkındalık ve iletişim faktörlerinin araçsal kullanımı yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kavramsal kullanımı üzerinde farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerinin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu görülürken; farkındalık, beceri ve iletişim faktörlerinin araçsal ve sembolik kullanımı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ulaşılan sonuçlardan bazılarına göre; eğitim yönetimi disiplinler arası uygulamalı bir disiplindir. Eğitim yönetiminin temel amaçları; alanın kuramsal ve uygulama boyutlarının ihtiyaç duyduğu bilgi birikimini alanla ilgili araştırmalar yaparak ve bilimsel makaleler üreterek geliştirmek ve uygulayıcıların mesleki süreçlerde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmektir. Eğitim yönetiminin uluslararası bağlamda kuramsal alt yapısı giderek güçlenmekle birlikte alanın eklektik görüntüsü devam etmekte ve eğitim yönetimine özgü kuram geliştirme girişimleri sınırlı kalmaktadır. Türkiye’de ise alanda batı kökenli kuram ve kavramları uyarlama ve aktarma anlayışı devam etmektedir. Araştırma üretimi açısından eğitim yönetiminde uluslararası düzeyde yeterli ölçüde ve nitelikte araştırma yapıldığı, Türkiye bağlamında araştırma üretiminin nicel olarak yeterli olduğu ancak nitelik sorunu taşıdığı belirlenmiştir. Türkiye’de araştırmaların uygulamadaki sorunlara cevap arama kaygısı taşımaktan çok kariyer odaklı üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik kavram yanılgıları bulunmamış ve kavramların birbiriyle ilişkili olarak değerlendirildiği görülmüştür. Okul müdürleri ve öğretmenler eğitim araştırmalarının temel amaçlarının eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirme ve niteliği artırma olduğunu belirtirken okul müdürleri ayrıca bireyi ve toplumu geliştirme amacına vurgu yapmışlardır. Okul müdürleri ve öğretmenlere göre nitelikli bir araştırmanın en temel iki özelliği; somut bir probleme yönelik olma ve sonuç ve önerilerin uygulanabilir olmasıdır. Okul müdürü ve öğretmenler kuramsal ve araştırma temelli bilginin faydalı, güvenilir ve

önemli olduğunu düşünmektedir. Kuramsal ve araştırma temelli bilgiden yararlanmanın okul müdürlerine ve öğretmenlere mesleki ve bireysel faydaları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin araştırma yapma deneyimleri sınırlı iken öğretmenler bilimsel araştırma yapmakta ve bilimsel faaliyetlere katılmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenler son bir yılda kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi kavramsal, araçsal ve sembolik amaçlı kullanmışlardır. Akademisyenler, araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transfer edilmesi konusunda, akademisyenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü yeterli düzeyde sağlanamamakta ve bunun öğretmenler ve okul yönetim ekiplerinden, akademisyenlerden, MEB'den, üniversitelerden, yetersiz iletişim ve iş birliğinden kaynaklanan çok sayıda nedeni bulunmaktadır. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanabilmesi için okul müdürleri ile öğretmenlere, akademisyenlere, üniversitelere ve MEB'e düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorun, bütüncül bakış açısıyla ele alınarak ve tüm paydaşların bir araya gelerek çözebileceği çok boyutlu bir özellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler	: Kuram, araştırma, uygulama, kuram ve uygulama kopukluğu, eğitim yönetimi
Sayfa Adedi	: xxii+463
Danışman	: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

**INVESTIGATION OF THEORY, RESEARCH AND PRACTICE
INTEGRITY IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Doctoral
Dissertation)**

Ayşe Kazancı Tınmaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2020

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the integrity of theory, research and practice in educational administration. For this purpose, the reasons that impede the integrity of theory, research and practice and the suggestions to ensure the integrity have been investigated and the research experiences of the school principals and teachers and also the extent, forms and determinants of the utilization of theoretical and research-based knowledge in their professional practices have been examined. The research was designed according to the mixed method paradigm. Convergent parallel pattern in which quantitative and qualitative methods were conducted simultaneously was used as the research design. In the quantitative part of the research, the universe consists of school administrators and teachers working in the official primary and secondary schools in eight districts of Samsun in the 2017-2018 academic year. There are 814 teachers and 180 school administrators in the sample which was determined by proportional stratified sampling from the universe. In the qualitative part of the research, the participants were determined by using criterion sampling and snowball sampling methods. The study group consisted of 14 school principals, 16 teachers with postgraduate education and 10 academicians working in the field of educational administration. In the quantitative part of the research, data collection tool developed by the researcher which includes “Personal Data”, “Questionnaire About the Use of Theoretical

and Research Based Knowledge (QAUTRBK)” consisting of three dimensions, conceptual, instrumental and symbolic; “Questionnaire About Determinants of the Use of Theoretical and Research Based Knowledge” composed of awareness, skills, organizational and communication factors was used. In the qualitative section, semi-structured interview forms were designed for school principals, teachers and academicians. In the qualitative part of the study, while analyzing the data with descriptive analysis technique, statistical tests suitable for sub-problems in quantitative dimension were used. According to the results of the research, it has been seen that the integrity of theory, research and application in educational administration can not be ensured in sufficient scale and quality. The results obtained in the quantitative part of the research can be summarized as follows: School administrators and teachers used theoretical and research based knowledge for instrumental, conceptual and symbolic purposes in their professional lives. School administrators and teachers on the use of theoretical and research based knowledge; stated that they have sufficient awareness and skills and organizational factors are suitable for the use of theoretical and research based knowledge and communication factors will increase the use of theoretical and research based knowledge. According to the results of the research experience, school administrators and teachers do not have this experience to a large extent. While the opinions of school administrators and teachers did not differentiate in the use and sub-dimensions of theoretical and research based knowledge, there was a significant difference between the determinants of theoretical and research based knowledge use in favor of school administrators only in terms of organizational factors. According to another result, it was seen that awareness and skill predicted conceptual and symbolic use of school administrators and awareness and communication factors predicted instrumental usage. While awareness, skill, organizational and communication factors were all significant predictors of teachers' conceptual use; it was concluded that awareness, skills and communication factors predicted instrumental and symbolic use. According to some of the results obtained in the qualitative part of the research; education management is an interdisciplinary applied discipline. The main objectives of educational administration are to develop the knowledge needed by the theoretical and practical dimensions of the field by conducting research and producing scientific articles related to the field and to produce solutions to the problems faced by practitioners in professional processes. Although the theoretical infrastructure of educational administration is strengthening in the international context, the eclectic appearance of the field continues and attempts to develop theories specific to educational administration remain limited. In Turkey, the Western origin theories and concepts are adapted and transferred. In terms of research production, it has been determined that adequate and qualified research has been done at international level in education management, whereas in the context of Turkey, research production is quantitatively sufficient but has a quality problem. It has been stated that research in Turkey has been produced with a career focus rather than a concern of searching for answers to the problems in practice. School principals and teachers do not have misconceptions about the concepts of theory, research and practice

and evaluated these concepts in relation to each other. School principals and teachers stated that the most important aims of educational research were to provide solutions to education problems and to increase the quality, while school principals also emphasized the aim of improving the individual and society. According to school principals and teachers, the two main features of a qualified research are; to address a concrete problem and the applicability of conclusions and recommendations. School principals and teachers believe that theoretical and research based knowledge is useful, reliable and important. There are professional and individual benefits to school principals and teachers of taking advantage of theoretical and research based knowledge. While school principals have limited research experience, teachers conduct scientific research and participate in scientific activities. School principals and teachers have used theoretical and research based knowledge for conceptual, instrumental and symbolic purposes in the last year. Academicians believe that it is the responsibility of academicians to transfer research results to practitioners. The integrity of theory, research and practice in educational administration is not ensured sufficiently and there are numerous reasons for this arising from school principals, teachers and school management teams, academics, Ministry of National Education, universities, inadequate communication and cooperation. In order to ensure the integrity of theory, research and practice, school principals and teachers, academicians, universities and Ministry of National Education have responsibilities. This important problem has a multidimensional structure that can be solved by taking a holistic perspective and bringing together all stakeholders.

Keywords : Theory, research, practice, the gap between theory and practice,
educational administration
Number of Pages : xxii+463
Supervisor : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	14
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Eğitim Yönetiminin Temelleri, Gelişimi ve Yapısı	15
2.1.1. Eğitim Yönetiminin Bilimsel Yolculuğu	15
2.1.2. Eğitim Yönetiminin Bilimsel Doğası	26
2.1.3. Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama.....	30
2.1.4. Eğitim Yönetiminin Türkiye’de Gelişimi ve Mevcut Durumu	38
2.2. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı.....	43

2.2.1. Bilgi ve Araştırma Temelli Bilgi	44
2.2.2. Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Türleri	47
2.2.2.1. Araçsal Kullanım.....	53
2.2.2.2. Kavramsal Kullanım.....	53
2.2.2.3. Sembolik Kullanım	55
2.2.3. Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Modelleri	57
2.2.3.1. Bilgi Odaklı Model	57
2.2.3.2. Talep Odaklı Model.....	58
2.2.3.3. Sosyal Etkileşim Modeli	60
2.2.4. Eğitimcilerin Araştırma Temelli Bilgi Kullanımları	64
2.2.5. Araştırma Temelli Bilgi Kullanımını Etkileyen Faktörler	71
2.2.5.1. Araştırma Temelli Bilginin Özellikleri	79
2.2.5.2. Kullanıcıların Özellikleri	80
2.2.5.3. Örgütsel Faktörler	82
BÖLÜM III.....	87
YÖNTEM.....	87
3.1. Araştırmanın Modeli	87
3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü İçin Evren ve Örneklem.....	88
3.3. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu	92
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	97
3.4.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	97
3.4.1.1. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları.....	99
3.4.1.2. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları.....	103
3.4.2. Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Görüşme Formlarının Geliştirilmesi.....	106
3.5. Verilerin Toplanması.....	109
3.6. Verilerin Analizi.....	111
BÖLÜM IV	119

BULGULAR VE TARTIŞMA.....	119
4.1. Araştırmanın Nicel Bölümünden Elde Edilen Bulgular	119
4.1.1. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	119
4.1.2. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Düzeylerine Yönelik Algıları.....	123
4.1.3. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımının Belirleyicilerine Yönelik Algıları	125
4.1.4. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı ve Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	127
4.1.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin KATB Kullanımı ile KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki.....	129
4.1.6. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımını Yordayan Değişkenlere Yönelik Görüşleri	130
4.1.7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin KATB Kullanımlarının ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması.....	136
4.2. Araştırmanın Nitel Bölümünden Elde Edilen Bulgular	148
4.2.1. Akademisyenlerin Eğitim Yönetimine (Bilimsel Doğası, Amaçları, Bilgi Birikimi) Yönelik Görüşleri	148
4.2.2. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgiye Yönelik Görüşleri.....	164
4.2.2.1. <i>Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Algıları</i>	<i>165</i>

4.2.2.2. Eğitim Araştırmalarının Amacı Konusunda Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri	172
4.2.2.3. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Araştırmacının Özellikleri	177
4.2.2.4. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB'ye Yönelik Tutumları.....	183
4.2.2.5. Eğitim ve Okul Süreçlerinde KATB'den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	189
4.2.3. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Kullanımı Konusunda Görüşleri.....	200
4.2.3.1. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine Yönelik Görüşleri	201
4.2.3.2. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Araştırma Yapma Nedenlerine Yönelik Görüşleri.....	208
4.2.3.3. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Okuma ve Paylaşmaya Yönelik Görüşleri	213
4.2.3.4. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Kullanım Amaçları	218
4.2.3.5. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Düzeylerine Yönelik Görüşleri	229
4.2.3.6. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bir Araştırma Sürecinde Yaşayabileceklerini Düşündükleri Zorluklara Yönelik Görüşleri	232
4.2.3.7. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişimi Sağlamak Adına Tercih Ettikleri Bilgi Kaynakları	236
4.2.3.8. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Eğitim, Öğretim ve Yönetim Süreçleri ile Uygulamalarında Karar Verme Sürecindeki Dayanaklar	240
4.2.4. Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Yaygınlaştırma Stratejileri Konusunda Görüşleri	248
4.2.5. Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Engelleyen Nedenlere Yönelik Elde Edilen Bulgular	256

4.2.5.1. Öğretmenlerden ve Okul Yönetim Ekibinden Kaynaklı Nedenler	260
4.2.5.2. Okul Müdüründen Kaynaklı Nedenler.....	276
4.2.5.3. Akademisyenlerden Kaynaklı Nedenler	281
4.2.5.4. MEB'den Kaynaklı Nedenler.....	294
4.2.5.5. Üniversiteden Kaynaklı Nedenler	308
4.2.5.6. İletişim ve İş Birliği Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler	312
4.2.6. Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Sağlamak İçin Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	318
4.2.6.1. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	318
4.2.6.2. Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler.....	328
4.2.6.3. Akademisyenlere Öneriler.....	336
4.2.6.4. MEB'e Yönelik Öneriler	348
4.2.6.5. Üniversiteye Yönelik Öneriler.....	367
BÖLÜM V.....	381
SONUÇ ve ÖNERİLER	381
5.1. Sonuçlar	381
5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Sonuçlar	383
5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Sonuçlar	387
5.2. Öneriler	406
KAYNAKLAR	415
EKLER.....	445
EK 1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	446
EK 2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması İçin Etik Kurul Kararı	450
EK 3. Nicel Veri Toplama Araçlarını Uygulama İzni	451
EK 4. Taslak Ölçek İçin Uygulama İzni	452
EK 5. Nitel Veri Toplama Araçları	453
EK 6. Veri Setinde Değişkenler Bazında Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Levene Test Sonuçları.....	459
EK 7. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Kapsamında İncelenen Grafikler	461

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okul Yöneticilerinin Hazırlanmasında Tarihi Dönemler</i>	17
Tablo 2. <i>Araştırma Kullanımının İki Boyutlu Kavramsal Çerçevesi</i>	52
Tablo 3. <i>Araştırma Evreninde Yer Alan Okul, Yönetici ve Öğretmen Sayıları</i>	89
Tablo 4. <i>İlkokullar İçin Araştırma Örnekleme</i>	90
Tablo 5. <i>Ortaokullar İçin Araştırma Örnekleme</i>	90
Tablo 6. <i>Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	91
Tablo 7. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 8. <i>Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Demografik Özellikler</i>	94
Tablo 9. <i>Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	95
Tablo 10. <i>Akademisyenlere Yönelik Demografik Veriler</i>	96
Tablo 11. <i>Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği'nin AFA Sonuçları</i>	101
Tablo 12. <i>Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği'nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayı Sonuçları</i>	102
Tablo 13. <i>Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği'nin AFA Sonuçları</i>	105
Tablo 14. <i>Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği'nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları</i>	106
Tablo 15. <i>Temel Analizler İçin Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri</i>	1133

Tablo 16. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Bulgular</i>	1200
Tablo 17. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin KATB Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular</i>	1233
Tablo 18. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular</i>	1255
Tablo 19. <i>KATB Kullanımına Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	12828
Tablo 20. <i>KATB Kullanımının Belirleyicilerine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	128
Tablo 21. <i>Okul Yöneticilerinin KATB Kullanımı ile KATB Kullanımının Belirleyicileri Arasındaki İlişki</i>	12929
Tablo 22. <i>Öğretmenlerin KATB Kullanımları ile KATB Kullanımının Belirleyicileri Arasındaki İlişki</i>	1300
Tablo 23. <i>Kavramsal Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları</i>	1311
Tablo 24. <i>Araçsal Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları</i>	1322
Tablo 25. <i>Sembolik Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları</i>	1344
Tablo 26. <i>Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	1366
Tablo 27. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	1377
Tablo 28. <i>Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	13838

Tablo 29. Öğretmenlerin Branşlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları	13939
Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	1400
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Verileri	1411
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	1422
Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Betimsel Veriler	1444
Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	1455
Tablo 35. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	1466
Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin İlişkin Betimsel İstatistikler	14747
Tablo 37. Eğitim Yönetiminin Bilimsel Doğası ve Amaçlarına İlişkin Akademisyen Görüşleri	149
Tablo 38. Eğitim Yönetiminde Üretilen Kuram ve Araştırmaların Ulusal ve Uluslararası Bağlamda Değerlendirilmesi	154
Tablo 39. Okul Müdürlerinin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Görüşleri	165
Tablo 40. Öğretmenlerin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Görüşleri	167
Tablo 41. Kuram, Araştırma ve Uygulama İlişkisine Yönelik Akademisyen Görüşleri.	16969
Tablo 42. Eğitim Araştırmalarının Amacına Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri...	173

Tablo 43. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Nitelikli Bir Araştırmanın Özelliklerine Yönelik Görüşleri...</i>	177
Tablo 44. <i>Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin KATB'ye Yönelik Görüşleri.....</i>	183
Tablo 45. <i>KATB'den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Okul Müdürü Görüşleri ...</i>	1900
Tablo 46. <i>KATB'den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Öğretmen Görüşleri</i>	1955
Tablo 47. <i>KATB'den Yararlanmanın Faydalarına Yönelik Akademisyen Görüşler</i>	198
Tablo 48. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri ...</i>	201
Tablo 49. <i>Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Araştırma Yapma Nedenlerine Yönelik Görüşleri</i>	20909
Tablo 50. <i>KATB Okuma ve Paylaşmaya Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri..</i>	213
Tablo 51. <i>KATB Kullanım Amacına Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri.....</i>	21919
Tablo 52. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Düzeylerine Yönelik Görüşleri...</i>	2299
Tablo 53. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bir Araştırma Sürecinde Yaşayacaklarını Düşündükleri Zorluklar</i>	232
Tablo 54. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişim İçin Tercih Ettikleri Bilgi Kaynakları.....</i>	236
Tablo 55. <i>Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Karar Verme Sürecindeki Kullandıkları Dayanaklar</i>	241
Tablo 56. <i>Akademisyenlerin Araştırmalarını Planlarken Öncelikleri ve Yaygınlaştırma Stratejileri...</i>	249
Tablo 57. <i>Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Engelleyen Nedenlere Yönelik Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri.....</i>	258
Tablo 58. <i>Üretilen Bilginin Özelliklerinden Kaynaklı Nedenler</i>	2822
Tablo 59. <i>Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Sağlama Konusunda Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyenlerin Önerileri</i>	319

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kuram ve araştırma arasındaki ilişki.....	33
<i>Şekil 2.</i> Eğitim yönetimi araştırmalarında gelişen yaklaşımlar.....	37
<i>Şekil 3.</i> Kuram, araştırma ve uygulama ilişkisi.....	38
<i>Şekil 4.</i> Rich'in bilgi kullanım aşamaları.....	49
<i>Şekil 5.</i> Spiral etkileşim modu	61
<i>Şekil 6.</i> Difüzyon modelinde yayılma elementleri.....	62
<i>Şekil 7.</i> Difüzyon modelinde yeniliğin yayılması.....	63
<i>Şekil 8.</i> Araştırma bilgi mobilizasyonu	64
<i>Şekil 9.</i> Kanıta Dayalı Uygulama Modeli Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı ..	65
<i>Şekil 10.</i> Öğretimsel liderliğin bir aracı olarak veri kullanımını etkileyen değişkenler	73
<i>Şekil 11.</i> Knott ve Wildavsky (1980) ile Stone'un (2002) bilgi kullanım çerçevelerinin birleşimi	74
<i>Şekil 12.</i> Araştırma kullanımını etkileyen faktörlerin kavramsal çerçevesi	78

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KATB: Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi

KATBKÖ: Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği

KATBKBÖ: Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

VIF: Varyans Genişlik Faktörü (Variance İnflation Factor)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ifade edilmiş, konuyla ilgili bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bilimlerinde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü konusunda gözlenen sorunlar giderek daha fazla dikkat çekmeye ve güncelliğini koruyan bir sorun olarak kabul edilmeye başlamıştır. Ortaya konulan bilimsel bilgi birikiminden eğitim uygulamalarında yararlanılmaması veya bu birikimin pratiğe yansımaması önemli bir kopukluğa yol açmakta (Biesta, 2007; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Hargreaves, 1996; McIntyre, 2005; Vanderlinde & van Braak, 2010) ve bu bağlamda eğitim bilimleri ve araştırmaları ile ilgili epistemolojik ve ontolojik temelli tartışmalar yapılmaktadır (Pring, 2013; Scott & Usher, 1996; Ünal ve Özsoy, 2010, 2018; Yüksel, 2012). Eğitim bilimlerinin bir alt dalı olarak eğitim yönetiminde de benzer sorunların olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi alanının akademik ve pratik doğası ve yaşadığı dönemsel gelişmeler bu tartışmaların şiddetini artırmakta (Murphy, 1998), alanın bilimsel kimliği, amacı akademik bir alan olarak ortaya çıkışından itibaren sorgulanmaktadır (Oplatka, 2009). Bu tartışma ve soruların ışığında ulusal (Balci, 1991, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Bursalıoğlu, 2005; 2010; Cemaloğlu, 2005; Karataş, Kyzy, Topuz, 2014; Kısa, 2016; Örucü ve Şimşek, 2011; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Şimşek, 2003; Yalçın, 2015) ve uluslararası (Bush, 1999, 2006; English, 2002; Hoang, 2006; Keedy, 2005; Murphy, 1999; Riehl, Larson, Short & Reitzug,

2000; Willower, 1975) alanyazında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda eğitim yönetiminin kuram, araştırma ve uygulama boyutları arasında yeterli düzeyde etkileşimin olmadığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Eğitim yönetimi, bilimsel bir araştırma alanı olarak özellikle sosyoloji ve sosyal psikoloji disiplinleri olmak üzere sosyal bilimlerle ilgili bir alandır (Harkin & Eliot, 1972). Bununla birlikte bir insan bilimi olarak sosyal bilimlerdeki diğer gelişmelerden etkilenen, sosyal, politik, ekonomik, tarihsel ve kültürel boyutlara sahip, disiplinler arası bir çalışma alanı olarak da görülmektedir (Şişman ve Turan, 2005). Eğitim yönetimi; kuramsal temelleri olan, örgütlü ve test edilmiş bilgi birikimine sahip uygulamalı bir sosyal bilim (Lunenburg & Ornstein, 2013), önemli bir uygulamalı çalışma alanı (Anderson & Jones, 2000; Bush, 1999, 2006; Hallinger & Chen, 2015; Hoang, 2006), kamu yönetimi, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerin etkisinde olan (Balmores, 1988), araştırma ve mesleki uygulamayı içeren bir çalışma alanı (English, 2002), bir sanat ve uygulama alanı (Oplatka, 2007), akademik saha (Oplatka, 2010) ya da disiplinler arası uygulamalı bir sosyal bilim (Örücü ve Şimşek, 2011; Şişman ve Turan, 2005) olarak da ifade edilmektedir. Donmoyer (2001) ise eğitim yönetiminin akademik bir disiplin olarak görülmesinin alana bir yararı olmadığını, eğitim yönetimini akademik bir disiplinden ziyade kamu politika terimi olarak kavramlaştırmayı savunmaktadır. Bu ifadelerde eğitim yönetiminin ortak bir tanımı görülememektedir. Bununla birlikte alanın diğer disiplinlerin bilgi tabanından yararlanan, eğitim politikalarına yön veren hem akademik hem de uygulamalı bir sosyal bilim yönünde olduğu söylenebilir.

Eğitim liderliği ve yönetimi alanının; politika, kuram, araştırma ve uygulama olmak üzere dört temel yapı taşı vardır ve bu boyutlar arasındaki etkileşim, alanın ilgi çekici yanını oluşturmaktadır (Bush, 2010). Bunlar arasında yer alan kuramlar, örgütlerde davranışların anlaşılması, tahmin edilmesi ve kontrol edilmesine rehberlik etmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Bilimin amacını, kuram geliştirmek olarak belirten ve kuramsal bilgiyi, bilimsel yollarla elde edilen bilgi olarak değerlendiren Hoy ve Miskel (2012) kuramın; uygulayıcılar için referans sağlama, uygulamadaki olaylar için genel bir çözüm modeli sunma, karar vermeyi yönlendirme olmak üzere üç önemli işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Aydın'ın (2007) ifade ettiği üzere, kuramsız çalışma yapan araştırmacı veya uygulayıcının olayların rastgeleliğinden kurtulmaları oldukça zordur. Kuram, birikimli araştırmalara imkân tanır. Kurama dayalı olarak yapılan araştırmalar, mevcut kuramların test edilmesini, yeniden biçimlenmesini ve böylece bilginin ilerlemesini sağlar.

Eğitim yönetiminin diğer bir önemli boyutu olan araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Araştırmalar, bir disiplinde bilginin gelişmesinde araştırma hayati öneme sahiptir (Eacott, 2014). Eğitim yönetiminin akademik bir disiplin olarak güvenilirliğinin, araştırma odaklı olmasıyla sağlandığını belirten Lunenburg ve Ornstein (2013), kuram ve araştırmanın birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kuram, araştırmacıya neyi bulmaya çalışacağı konusunda rehberlik sağlarken, araştırma sonuçları gerekli bulguyu sağlamakta ve elde edilen bu bulgu araştırmacının gelecekte yapacağı araştırmalara ışık tutmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Bush'a (2010) göre kuram ve araştırma arasında çok yakın bir ilişki vardır. Pozitivist bir araştırmada araştırma tasarımı, örtük kuramdan kaynaklanan varsayımlar tarafından bildirilir. Yorumsal bir çalışmada ise kuram genellikle bulguları açıklamak ve yorumlamak için kullanılır ve böylece yeni bir kuram ortaya çıkabilir. Kuramın temel amacı, bilim adamı ve uygulayıcılar arasında bir ilişki kurmakken araştırmalar kuram ile uygulamayı bütünleştirmek ve ilişkilendirmekle sorumludur (Halpin, 1958). Dolayısıyla üç kavramın birbirinden ayrı düşünülmesinin imkânsız olduğu söylenebilir.

Eğitim yönetimi ve liderliği alanı, okul gelişimi politikaları açısından oldukça önemli (Gorard, 2005) olduğundan alanda yapılan araştırmaların kuram ve uygulamayı birbirine yaklaştırmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmaların belirli bir eğitim sorununun çözümü, analizi veya tanımlanmasıyla ilişkili olması önemlidir (Riehl vd., 2000). Alanın geleceğinin güçlü bir uygulamaya yönelmesine bağlı olduğu (Oplatka, 2009) gerçeği hatırlanırsa, kuram ve uygulama arasındaki bütünlüğü sağlama çabalarının önemi daha iyi anlaşılabilir. Alanda ortaya konulan araştırma sonuçlarından haberdar olmayan okul yöneticileri ve öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme konusunda deneyimlerinden yararlanmaktadır. Oysaki uygulama, ancak kurama dayalı olduğunda faydalıdır (Balcı, 2008; Bush, 1999). Bu nedenle, uygulayıcıların başarılı olmaları için gerekli çalışmaların onlara sağlanması gerekmektedir (Oplatka & Nupar, 2014).

Keedy'e (2005) göre eğitim yönetimi alanındaki en büyük sorun, kuram ve uygulama arasındaki bölünmedir. Kuram ve uygulama arasındaki bu boşluğu English (2002), Gordion düğümüne diğer bir ifadeyle kör düğüme benzetmektedir. Oysaki uygulama, kuramın etkisini belirlemede önemli bir araç olup, aralarındaki temel fark bilim insanının durumdan

teori çıkarırken, yöneticinin duruma teori uygulamasıdır (Bursalıoğlu, 2005). Kuramlar, bir alandaki bilgilerin düzenli bir bütünleşmesi olduğu için, yöneticiye o alanda elde edilen bilimsel bilgileri bütünü ile görmede kılavuzluk etmektedir (Başaran, 2006).

Eğitim yönetimi gibi uygulamalı bir disiplinde, kuramın uygulama için çok önemli olduğunu belirten Bush (2010), eğer uygulamayı açıklamaya hizmet ediyor ve eylem için yöneticilere rehberlik sağlıyorsa kuramın değerli ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Oplatka (2009) da kuramın uygulamayı geliştirmek için onun önünde olduğunu belirtmekle birlikte alanın geleceğini, güçlü bir uygulamaya yönelmesine bağlamaktadır. Benzer şekilde Murphy (1999), alanda güven geliştirmenin en iyi yolunun uygulama konusunda daha etkili olma yollarının araştırılması olduğunu ifade etmektedir.

Uygulamanın başarısını kurama bağlayan Balcı (2008), uygulamanın kurama dayalı olduğu takdirde isabetli ve faydalı olacağını; kuramdan uzak deneyime dayalı uygulamanın ekonomik olmayacağı gibi transfer olanağının da zayıf olacağını belirtmektedir. Kuram ve uygulama ilişkisinin karmaşıklığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma sonucunda da kavramlar arasındaki ilişki dürbün metaforu ile açıklanmıştır. Buna göre kuram ve uygulama ilişkisi, dürbünün bir tarafı kuram, diğer tarafı uygulama olan iki gözüne benzetilmektedir (Mullen, Greenlee & Bruner, 2005). Araştırmada ayrıca kuram ve uygulamanın, bir bütünün entegre edilen parçaları olarak kabul edilmesi gerekirken, birçok uygulayıcı ve akademisyenin bu kavramları ayrı dünyalar olarak görmeleri eleştirilmektedir.

Kuramın, uygulamadan uzak algılandığını belirten Bush (2010) uygulayıcıların, kuram ve kavramları gerçek okul durumundan uzak algılamalarından dolayı kurama önem vermeme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ona göre okul yöneticilerinin, sahip oldukları deneyimin tek başına her şeyi öğreteceği varsayımı onların hayal dünyasının bir ürünüdür (Bush, 2010). Oysaki okul yöneticilerinin her eylemi bir dereceye kadar kurama dayalıdır ve kuramsal bir açıklaması vardır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Okul müdürlerinin, okul bağlamlarında neyin işe yarayacağını anlamak için farklı kuramları sentezleme becerilerinin olması önemlidir (Roegman & Woulfin, 2019). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin uygulamalarında problem çözme ve karar vermede bilimsel araştırmalardan yararlanması beklenir (Sezgin, 2017b). Kuramı geliştiren araştırmacı ve bilim insanlarının sorumluluğu araştırma üretimi ile ilgili iken uygulayıcı konumunda bulunanların da uygulamalarını güvenilir ya da en azından belirli bir kanıta dayandırmaları gerekmektedir (Dobby, 1999).

Bu gereklilikler doğrultusunda farklı disiplinlerde yapılan çalışmalarla araştırma temelli bilgi kullanımı alanyazını ortaya çıkmıştır.

Araştırma temelli bilgi kullanımı; araştırma kullanımı, araştırma bulgusundan yararlanma gibi farklı biçimlerde adlandırılrsa da tanımların ortak yönünün araştırma bilgisinin doğrudan ya da dolaylı olarak uygulamaya transfer edilme süreci olduğu görülmektedir (Stetler, 2001; Weiss, 1979). Uygulayıcılar araştırma temelli bilgiyi araçsal, kavramsal ve sembolik olmak üzere farklı biçimlerde kullanabilir (Beyer, 1997; Beyer & Trice, 1982; Estabrooks, 1999; Kennedy, 1984; Pelz, 1978; Rich, 1975; Stetler, 1994; Weiss, 1979). Araçsal (doğrudan) kullanım, bilginin karar verme ve problem çözme amaçlı kullanıldığı durumlar için geçerlidir (Larsen, 1980). Araştırmanın kavramsal (dolaylı) kullanımı, bir konu veya sorunla ilgili bireylerin düşünce şeklini değiştirmek için (Amara, Ouimet & Landry, 2004); sembolik (ikna edici) kullanım ise önceden belirlenmiş pozisyonları meşrulaştırmak ve sürdürmek amacıyla araştırma sonuçlarını kullanmayı gerektirir (Beyer, 1997).

Araştırma bulgularının hem yararlanılabilir hem de erişilebilir olması sağlık, adalet, eğitim gibi çeşitli alanların özel ilgi alanındadır (Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard, & Lysenko, 2009). Bununla birlikte eğitimcilerin, diğer mesleklerle göre araştırma bulgularını daha az kullandıkları belirtilmektedir (Hannan, Enright & Ballard, 2000). Alanyazında öğretmen, okul yöneticileri ve politika yapıcılarla yapılan çalışmalarda bu grupların eğitim araştırmalarından yararlanma düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Biddle & Saha, 2002; Borg, 2009; Cousins & Walker, 2000; Çepni ve Küçük, 2003; Ekiz, 2006; Gore & Gitlin, 2004; Saha, Biddle & Anderson, 1995; Yıldırım, İlhan, Şekerci, Sözbilir, 2014; Williams & Coles, 2007). Bu sorunun nedenleri üzerine yapılan araştırmalar uygulamacıların araştırma, okuma, anlama ve araştırma sonuçlarını kullanma konusunda erişim, güvenilirlik, uygunluk, kullanılabilirlik, zaman, beceri, örgütsel destek boyutlarında bazı engellerle karşılaştıklarını göstermektedir (Scott & McNeish, 2013). Uygulayıcıların önemli bir bölümü, araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmediğini düşünmekte, araştırmaların günlük ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmektedir (Biesta, 2007; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Hemsley-Brown & Oplatka, 2005; Saha vd., 1995; Shkedi, 1998; Yavuz, 2009).

Uygulayıcıların ve politika yapıcıların, kuram ve kavramları okulun gerçeklerinden uzak algıladıkları belirtilmektedir (Bush, 2006). Araştırma kullanımı konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen Gore ve Gitlin'in (2004) bulgularına göre öğretmenler araştırmaların,

ulaşılmaz, ilgisiz ve güvenilmez olduğunu, araştırmacıların sınıfta olanları bilmediklerini düşünmekte ve bu nedenle onlardan gelen düşünce ve önerilere de önem vermediklerini belirtmektedirler. Benzer bir çalışmada da öğretmenler araştırmaların problem çözümüne yardımcı olmadığını belirtmekte ve araştırmaları kuramsal olarak algıladıkları için kullanmadıklarını ifade etmektedirler (Shkedi, 1998). Bunun yanında uygulayıcıların aktif şekilde araştırmalardan yararlanabilmeleri için, araştırmalara erişmek, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmek ve bunları test etmek için gerekli eğitime sahip olma durumlarının da önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Gore & Gitlin, 2004). Araştırmaların dili, sunumu, istatistiksel analiz ağırlıklı bulguları uygulayıcıların araştırmalardan yararlanmalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Araştırma temelli bilgi kullanımını etkileyen faktörleri Rogers'ın Yeniliklerin Yayılımı Teorisi çerçevesinde araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Brett, 1987; Funk, Champagne, Wiese & Tornquist, 1991; Lysenko, 2010; Michel & Sneed, 1995; Milner, Estabrooks & Humphrey, 2005; Rodgers, 2000). Bu teoride yenilik yayılımı, bir yeniliğin; sosyal sistemin yeleri arasında, zaman içerisinde, belirli kanallar aracılığıyla iletilen bir süreç olarak, bir yeniliğin benimsenme süreci ise yeniliğe yönelik bilgi (farkındalık), ikna (tutum), karar, uygulama, doğrulama aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir (Rogers, 1983). Araştırma temelli bilgi kullanımını bu teori çerçevesinde inceleyen, sağlık alanında yapılan bir çalışmada araştırma temelli bilgiyi benimseyecek olanların araştırmaya yönelik değerleri, beceri ve farkındalıkları, çalıştıkları örgütün özellikleri, yeniliğin (araştırmanın) zellikleri ve iletişim özellikleri olmak üzere dört engel boyutu ortaya çıkmıştır (Funk vd., 1991). Eğitim alanında yapılan diğer bir çalışmada kullanılan ölçekte de araştırmaya dayalı bilgiye yönelik tutum, farkındalık faaliyetleri, bireysel uzmanlık ve örgütsel faktörler olmak üzere dört boyut bulunmaktadır (Lysenko, 2010). Bu çalışmada araştırmaya dayalı bilgi kullanımının en iyi belirleyicisinin tutum değişkeni olduğu ikinci sırada uygulayıcıların bu konudaki uzmanlığının yer aldığı belirtilmektedir. Buna göre uzmanlık; okuma, anlama, araştırmanın niteliğini değerlendirebilme, araştırmaya erişimde bilgi teknolojisini kullanabilme ve araştırmayı uygulamaya transfer edebilme becerilerini içermektedir.

Okul yöneticilerinin araştırmalardan yararlanması ile ilgili sorunların, bireysel farklılıklardan ve araştırmaların kendi yapısından kaynaklandığını belirten Hemsley-Brown ve Oplatka'ya (2005) göre bireysel farklılıklar, yöneticilerin yeni fikirlere ve değişime karşı

gönüllü olmamaları ile ilgilidir. Araştırma bilinci eksikliği ve araştırmaları tartışan bilgili meslektaşlara erişim eksikliği diğer engellerdir. Ayrıca yöneticiler, alanda çok fazla bilgi olmasını da bir engel olarak görmekte, zaman kısıtlılığından bahsetmekte ve araştırmaların uygulamaya uygun olmadığını belirtmektedirler. Saha ve diğerleri (1995) ise, okul yöneticilerinin eğitim araştırmalarıyla ilgili tutumlarını dört faktörle açıklamıştır: (i) araştırma bilgisinin genel değeri, (ii) araştırma bilgisi kullanımına ilişkin kişisel bakış açısı ya da tutum (iii) öğrenme kaynağı olarak araştırma bilgisi kullanımı ve (iv) araştırma bilgisiyle ilgili problemlerdir. Söz konusu araştırmada, yeniliğe açık olan ve güçlü mesleki bağlılık duygusu bulunan okul müdürlerinin, araştırma bilgisini kendi sorumluluklarının ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin araştırmalara yönelik tutumlarını inceleyen bir başka çalışmada araştırmamanın algılanan yararlılığı, uygulanabilirliği, kişisel beceri, araştırmalara öğretmen katılımı, öğretmenin eğitimi başlıklarıyla konuyu ele almıştır (Cousins & Walker, 2000). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmenlerin tutumlarını ölçen bir diğer çalışmada ise eğitim araştırmalarının gerekliliği, eğitim araştırmalarına değer verme, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği şeklinde boyutlar ortaya çıkmıştır (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013).

Eğitim araştırmalarıyla uygulamaları arasındaki boşluk sorununun tek nedenli problem analizlerine dayanan çözümlerle ele alınmasını eleştiren Broekkamp ve Hout-Wolters (2007) araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun nedenlerini; araştırma üretimiyle ilgili, araştırma kullanımıyla ilgili hem araştırma üretimiyle hem de kullanımıyla ilgili nedenler şeklinde sınıflandırmıştır. Başka bir çalışmada da araştırma kullanımının önündeki en büyük engeller; araştırmaların erişilebilirliği ve ilgililiği, güvenilirliği, araştırmacılarla kullananlar arasındaki boşluk ve örgütsel faktörler olarak ifade edilmektedir (Hemsley-Brown, 2004). Bu çalışmada ayrıca araştırma kullanımını kolaylaştırıcı faktörler olarak; destek ve eğitim, iş birliği ve ortaklık, yaygınlaştırma stratejileri, sosyal ağlar, güçlü ve görünür liderlik etkenleri sıralanmaktadır.

Araştırma temelli bilgi kullanımı konusunda ilgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde süreci etkileyen çok sayıda faktör olduğu ve bunların farklı kaynaklardan beslendiği görülmektedir. Bunlardan bir kısmı bilgiyi üreten araştırmacılardan, bir kısmı bilgiyi mesleki uygulamalarında kullanması beklenen okul yöneticileri ve öğretmenlerden, bir kısmı iletişim ve iş birliği sorunlarından kaynaklanmakta bir kısmı ise örgütsel düzeyde yer almaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal

ve araştırma temelli bilgiye yönelik farkındalıklarının, tutum ve becerileri ile deneyimlerinin araştırma temelli bilgi kullanımında etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmanın kendisinden kaynaklanan anlaşılabilirlik, uygulanabilirlik gibi faktörler, uygulayıcılarla araştırmacılar arasındaki iletişim kanalları ve örgütsel düzeyde sağlanan destek araştırmadan yararlanma düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir. Örgütsel bağlamla ilgili olarak okullarda araştırmaların kullanıldığı ve değer gördüğü bir örgüt kültürünün geliştirilmesinin bu açıdan önem taşıdığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bilimsel araştırmalara ya da eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçekleri geliştiren (Everton, Galton & Pell, 2002; İlhan vd., 2013; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Öztürk, 2010; Papanastasiou, 2005, 2014; Walker, 2010; Yavuz Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013) çalışmaların yanında okul yöneticilerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumu (Saha vd., 1995) ve araştırma kullanımları (Armağan ve Yıldırım, 2015; Karataş vd., 2014; Torrence, 2002), öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları (Baş, 2017; Baş ve Kıvılcım, 2017; Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010; Davidson, 2011; Ekiz, 2006; Everton, Galton & Pell, 2000; Sarı, 2006; Shkedi, 1998; Şekerci, İlhan, Sözbilir ve Yıldırım, 2017; Yavuz, 2009; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013; Witherow, 2011), öğretmenlerin araştırma kullanım durumları (Yıldırım vd., 2014), okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik tutumları ve araştırma kullanımları (Balcı ve Kavak, 2014; Cousins & Waker, 2000), öğretmen, okul müdürü ve psikolojik danışmanların araştırma bulgularını kullanım amaçları ve araştırma kullanımını etkileyen faktörler (Dagenais vd., 2009; Lysenko, 2010; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais & Janosz, 2014) konularında nicel ve nitel yöntemde yürütülen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda araştırma temelli bilgi kullanımının çalışma grubunda yer alan öğretmen veya okul yöneticileri tarafından düşük düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan alanyazında araştırmacıların ürettikleri bilgiyi yayma konusunda da sorunlar da bulunduğu belirtilmektedir (Cook, Cook, & Landrum, 2013; Koriakin, 2019; Wilson, Petticrew, Calnan & Nazareth, 2013). Araştırmaların kullanım ve yayılımı ile ilgili bu sorunların kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engellediği söylenebilir.

Kuram, araştırma ve uygulama boyutları arasındaki etkileşim ve uyum alanın bilimsel bir kimlik kazanması adına çok önemlidir. Nitekim kuram, araştırma üretir, araştırma uygulamaya sonuçları aktarır ve uygulama bu sonuçları benimser (Bauer & Fischer, 2007). Ancak ulusal ve uluslararası alanyazında mevcut çalışmalar eğitimde (Biesta, 2007;

Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Hargreaves, 1996; McIntyre, 2005; Vanderlinde & van Braak, 2010) ve eğitim yönetimi özelinde (Balcı, 1991; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Bursalıoğlu, 2010; Bush, 2006; Cemaloğlu, 2005; English, 2002; Hoang, 2006; Karataş vd., 2014; Keedy, 2005; Kısa, 2016; Murphy, 1999; Oplatka, 2009; Örücü ve Şimşek, 2013; Riehl vd., 2000; Şimşek, 2003; Turan ve Şişman, 2013; Willower, 1975) kuram, araştırma ve uygulama etkileşiminin gereken düzeyde olmadığını ve bütünlüğün sağlanamadığını belirtmektedir. Bu çalışmalarda; eğitim yönetiminde kuram ve araştırma ilişkisinin güçlü olmadığı ve alandaki kuramcılarla uygulamacıların eğitim yönetimine farklı açılardan yaklaştığı (Balcı, 1991), alandaki en büyük sorunun kuram ve uygulama bölünmesi olduğu (Keedy, 2005), eğitim yönetiminin iki önemli sorunundan birisinin kuram ve uygulamanın birbirinden uzak olması nedeni ile oluşan pragmatik sorun olduğu (Riehl vd., 2000), kuramsal anlamda yetişen eğitim yöneticilerinin sahada görev yapmak yerine üniversite çevresinde kalmak istemelerinin kuram-uygulama kopukluğuna yol açtığı (Beycioğlu ve Dönmez, 2006), eğitim yöneticisi yetiştirmede kuram ve uygulama dengesinin kurulamadığı (Çelik, 2003), eğitim yönetimi lisansüstü programlarının uygulamaya yönelik olmamasının kopukluğa neden olduğu (Sezgin vd., 2011), okul yöneticileri ile eğitim yönetimi araştırmacıları arasında, kuramın pratiğe aktarılması bağlamında kurumsal işbirliğinin zayıf olduğu (Karataş vd., 2014) gibi sorunlar olduğu dile getirilmiştir. Bu çalışmaların yanında son yıllarda eğitim yönetiminin epistemik temellerini konu alan doktora tez çalışmalarında (Ayyıldız, 2019; Demirhan, 2015; Şahin, 2018; Yalçın, 2015) alanda bilgi üretiminde çeşitli sorunlar olduğu ortaya konulmaktadır. Tespit edilen bu sorunların, alanın akademik ve pratik yapısının doğal dengesinin kurulamamasına etki ettiği söylenebilir. Bununla birlikte ulusal alanyazında eğitim yönetiminin mevcut durumunu sorgulayan ilk çalışmalardan olan Örücü'nün (2006) tez çalışmasında, alanda gözlenen sorunlar arasında eğitim yönetiminde kuram ve uygulama kopukluğu olduğu dile getirilmiştir. Bu sorunun daha özel olarak ele alındığı ise çok az çalışma bulunmakta olup bunlardan birinde okul yönetiminde araştırma ve uygulama kopukluğu nitel yöntemde ele alınarak okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde çözümlenmiştir (Armağan, 2012; Armağan ve Yıldırım, 2015). Diğerinde ise okul yöneticisi, akademisyen ve eğitim yöneticileri görüşlerine göre eğitim yönetiminde kuram ve uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri anket tekniği ile veri toplanarak araştırılmıştır (Kısa, 2016). Bir başka çalışmada eğitim yönetiminde yapılan bilimsel araştırmaların uygulamaya ne ölçüde yansıdığı ve okul yöneticilerinin

araştırmacılarla olan ilişkisi anket tekniği araştırılmıştır (Karataş vd., 2014). Bu çalışmalar dışında kuram ve uygulama kopukluğunun genellikle okul yöneticisi yetiştirme bağlamında tartışıldığı görülmektedir (Bursalıoğlu, 2005; Cemaloğlu, 2005; Çelik, 2003; Şimşek, 2003). Dolayısıyla bu soruna yönelik az sayıda çalışma olması ve çalışmaların büyük ölçüde kuramsal düzeyde kalması, sorunun kapsamlı bir bakış açısıyla ele alınmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca yukarıda değinildiği üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırmalardan yeterince yararlanmaması, üretilen bilginin eğitim uygulamalarında dikkate alınmaması, akademisyenlerle okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğinin gereken düzeyde olmaması, araştırma sonuçlarının yayılımı ile ilgili sorunlar olması eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenlerle araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanında kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü okul yöneticileri, öğretmenler ve alan akademisyenlerinin bakış açılarına göre bütüncül bir yaklaşımla ve derinlemesine irdelemek ve çözüm önerileri getirmektir. Böylece alanın kuramsal temeline, araştırma ve uygulama boyutlarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü eğitim yönetimi akademisyenleri, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre karma modelde incelemektir. Bu çerçevede; kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen nedenler ve bütünlüğün sağlanması için çözüm önerileri araştırılmış, eğitim yönetiminin doğası ve alanda üretilen bilginin yayılımı alan akademisyenleri tarafından değerlendirilmiş, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım (KATB) durumu ve biçimleri, araştırma deneyimleri, kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım sürecinin belirleyicileri incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular yanıtlanmıştır:

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım düzeylerine yönelik algıları nasıldır?

3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerinden;
 - a. Farkındalık,
 - b. Beceri,
 - c. Örgütsel faktörler,
 - d. İletişim faktörleri boyutlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?
4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı ile kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımları ile kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
7. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. Eğitim yönetimi akademisyenlerinin bir disiplin olarak eğitim yönetimine (bilimsel doğası, amaçları, bilgi birikimi) yönelik görüşleri nasıldır?
9. Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü ve öğretmenler ile eğitim yönetimi akademisyenlerinin kuramsal ve araştırma temelli bilgiye yönelik görüşleri nasıldır?
10. Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı konusunda görüşleri nelerdir?
11. Eğitim yönetimi akademisyenlerinin alandaki araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma stratejileri konusunda görüşleri nelerdir?

12. Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü ve öğretmenler ile eğitim yönetimi akademisyenlerinin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen unsurlara yönelik görüşleri nelerdir?
13. Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü, öğretmen ve eğitim yönetimi akademisyenlerinin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanabilmesi için önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi alanının bilimsel bir disiplin olarak gelişmesini sağlamak amacıyla 1950’li yıllardan itibaren başta Amerika ve İngiltere olmak üzere çeşitli ülkelerde ontolojik ve epistemolojik tartışmaları barındıran, alana yön veren felsefi temelleri konu alan ve yeni tartışmalar başlatan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise alanın felsefi temellerine, doğasına, kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğüne yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun, Türkiye’de eğitim yönetiminin özgün bir bilim dalı olarak gelişmesi için araştırma yapma ihtiyacını kuvvetlendirdiği söylenebilir. Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli düzeyde sağlanamama sorunu ulusal ve uluslararası alanyazında önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün irdelenmesi amacıyla, alanın en önemli üç paydaşının görüşlerinin alınmasının, yapılan tartışmalara önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim yönetiminin bilgi tabanını oluşturmaya ve geliştirmeye çalışan akademisyenler, eğitim politikalarını okul sınırları içerisinde yürütmekle görevli okul müdürleri ve uygulamanın merkezinde yer alan öğretmenlerin görüşleri alınarak bu sorun irdelenmiş ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada karma yöntemin kullanılmasıyla nitel ve nicel boyutların bir arada bulunması sorunun incelenmesinde derinlemesine bir bakış sunmuştur.

Eğitim liderliği ve yönetimi alanının; politika, araştırma, uygulama ve kuram olmak üzere dört temel yapı taşı bulunmaktadır (Bush, 2010). Bunlardan kuram, araştırma ve uygulama boyutlarının bütünlüğünü incelemeyi amaçlayan ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmeyi amaçlayan çalışma bu açıdan önemli görülmektedir. Eğitim yönetimi gibi uygulamalı bir disiplinde, kuram, eğer uygulamayı açıklamaya hizmet ediyor ve eylem için yöneticilere rehberlik sağlıyorsa önemlidir (Bush, 1999, 2010; Oplatka, 2009). Diğer

tarafından araştırmaların uygulamayı geliştirip geliştirmedeği ya da nasıl geliştireceği de önemlidir (Bush, 1999). Bu nedenle boyutlar arasındaki bütünlüğün sağlanması ve sürdürülmesi alanın akademik ve pratik yapısının sağlam bir zeminde ilerlemesi için önemlidir.

Eğitim yönetiminin gerek uluslararası alanyazında gerek Türkiye özelinde yaşadığı gerek ontolojik gerek epistemolojik sorunlar, akademisyenlere alanın geleceğine yön verme konusunda önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluk, daha önce de belirtildiği gibi yapılan araştırmaların kuram ve uygulamayı birbirine yakınlaştırmasını kapsamanın yanında, lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin mevcut sorunlardan haberdar yetiştirilmeleri ve uygulamayı tanımlarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının akademisyenlere, lisansüstü öğrencilere ve lisansüstü programları hazırlamakla yükümlü olanlara fikir vereceği düşünülmektedir. Özetle bu çalışmanın, eğitim yöntemini “anlama ve araştırma” ihtiyacı adına yarar sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın okul yöneticileri ve öğretmenlerin karar verme süreçlerinde izledikleri yöntemler başta olmak üzere mesleki sorumlulukları ile ilgili süreçlerde araştırma temelli bilgi kullanımının önemine dikkat çekme konusunda önemli bir farkındalık sağlayacağı, tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği, bu bağlamda gerekli beceriler konusunda öz değerlendirme yapabilmelerine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrenmeye ve araştırmaya açık okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bulunduğu okullar kolektif öğrenme toplumlarına dönüşecektir. Diğer taraftan, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınabilmesi için temel koşullardan birisi alanda geliştirilen kuram ve araştırma sonuçlarından yararlanmaları gerektiğidir. Bunun yanında araştırma sonuçlarının karar verici konumunda bulunan yetkililere de yol göstermesi beklenmektedir. Eğitim politikalarının planlanması ve yürütülmesinde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının, veriye dayalı karar almanın önemi vurgulanarak daha gerçekçi, yüzeysel olmayan, çözüm odaklı uygulamaların gerçekleştirilmesine dikkat çekilmektedir.

1.4. Sayıtlar

Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün akademisyen, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine başvurularak değerlendirilmesinin önemli bulgular

ortaya koyacağı varsayılmaktadır. Ayrıca okullardaki uygulamalar ve etkinliklerde, bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak daha etkili sonuçlar üretileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi amacıyla akademisyen, okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Alanın diğer paydaşları olan Millî Eğitim Bakanlığı yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerinin alınmaması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmektedir.

Eğitim Yönetimi: “Toplumun eğitim gereksinmelerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek süreci.” (Başaran, 1996, s. 12).

Kuram: Eğitim örgütlerinde davranış düzenini sistemli olarak açıklayan birbiriyle ilişkili kavramlar, varsayımlar ve genellemeler dizgisidir (Hoy & Miskel, 2012).

Araştırma: Herhangi bir konuda bir soruna güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2009).

Uygulama: Kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi veya düşünceyi herhangi bir alanda hayata geçirmektir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi: Eğitimle ilgili belirli bir konuda bilimsel yöntemler esas alınarak ortaya konulan kuramsal içerikli veya ampirik bulgular içeren araştırma sonuçları.

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı: Okul yöneticisi, öğretmen ve karar vericilerin mesleki uygulamalarında ilgili kuramsal ve araştırma bilgisine erişmeleri, okumaları ve uygulamalarında kullanmaları durumudur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin yer aldığı bu bölüm iki temel başlıktan oluşmaktadır. İlk olarak eğitim yönetiminin temelleri ve gelişimi, ardından araştırma temelli bilgi kullanımı alanyazını hakkında ilgili kavramlar ve kuramsal temellere değinilecektir.

2.1. Eğitim Yönetiminin Temelleri, Gelişimi ve Yapısı

Bu başlık altında eğitim yönetiminin bilimsel yolculuğu, eğitim yönetiminin bilimsel doğası, eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama ve son olarak alanın Türkiye’de gelişimi ele alınmıştır.

2.1.1. Eğitim Yönetiminin Bilimsel Yolculuğu

Eğitim yönetimi ile ilgili ilk terimler Roma tarihi kadar eskilere uzanmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s.13). Bununla birlikte ilk formal çalışmaların 19. yüzyıl sonlarında ABD’de başladığı görülmektedir. Okul müdürü ve denetçi yetiştirmek için ilk kursun 1881’de William Payne tarafından Michigan Üniversitesi’nde kurulduğu ve Payne’nin 1875 tarihinde kaleme aldığı kitabın bu anlamdaki ilk çalışma olduğunu belirtilmektedir (Culbertson, 1988). Kitabın içeriğinde, okul müdürlerinin genel görevleri ve yetkilerini kullanmayla ilgili pratik kurallara yer verilmiştir (Balmores, 1988). Payne (1875), yöneten ve işgören ayrımı yaparak bir okulda planları hazırlamakla görevli olan kişinin müdür, bu planlara dayalı olarak gerekli faaliyetleri uygulayanların da öğretmenler olduğunu ifade etmiştir (aktaran Özdemir, 2017). Bu kitap birçok kaynakta alandaki ilk eser olarak kaynak gösterilse de English (2002),

1800'lerin ortalarında daha önce yazılan iki kitabın varlığından bahsetmektedir. Bunlardan ilki 1842'de Potter ve Emerson tarafından yazılmış (The School and The Schoolmaster) ve diğeri 1844 yılında S. S. Randall tarafından (A Digest of the Common School System of the State of New-York) kaleme alınmıştır. English (2002) ayrıca eğitim meseleleri daha önemli hale geldiğinden, o yıllarda birçok eyalette benzer kitaplar olabileceğinden bahsetmektedir.

Eğitim yönetiminin temelleri ile ilgili yapılan çalışmalarda da alanın tarihinin 19. yüzyıla dayandırıldığı görülmektedir. Murphy'nin (1998) sınıflandırmasında alanın geçmişi 1820'lere dek uzanmaktadır. Yine Murphy'nin kendi çalışmasından aktardığı bilgilere göre farklı araştırmacılar tarafından alanın geçirdiği dönemler okul yöneticilerinin hazırlığı bağlamında farklı adlarla isimlendirilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de bu sınıflandırmalar görülmektedir.

Murphy (1998) eğitim yönetimini; ideolojik dönem (1820-1899), reçete dönem (1900-1946), bilimsel dönem (1947-1985) ve 1986'lı yıllardan itibaren başlayan yılları diyalektik dönem olarak sınıflandırmıştır. Çalışmada bahsedilen diğer sınıflandırmalardan Culbertson, 1900-1930 yıllarını etkililik dönemi, 1930-1950'li yılları insan ilişkileri dönemi ve 1950 sonrasında bilimsel dönem olarak adlandırırken; Gregg bilimsel yönetim, insan ilişkileri, teori ve bilim dönemleri olarak isimlendirmiştir. Diğer sınıflandırmalarda da alanın ilgili dönemde etkilendiği farklı alanların etkilerine göre sınıflandırma yapıldığı söylenebilir.

Tabloda görülen sınıflandırmalarda alanın ilk yıllarda diğer bir ifadeyle 19. yüzyılın son çeyreğinde “ideoloji dönemi”, okul yöneticilerinin de “felsefeci-eğitimci” şeklinde adlandırıldığı görülmektedir. Bu yıllarda eğitim yönetimi bir meslek olarak ortaya çıkmıştır (Oplatka, 2010). 1890'larda Kolombiya, Kolorado, Indiana gibi üniversitelerde okul yönetimi ile ilgili derslerin verildiği belirtilmekle birlikte (Allison, 1989) bu dönemde yönetici rollerinin doğası ile ilgili çok az formal öğrenim olduğu ifade edilmektedir (Flores, 2002). Bu durum akademik anlamda da benzerlik göstermektedir. 1900 yıllarının başında üniversitelerde eğitim yönetimi bölümü veya eğitim yönetimi profesörü bulunmamakta ve mevcut literatür son derece zayıftır (Allison, 1989). İlk tez çalışmalarının Kolombiya Üniversitesi'nde Elliott ve Strayer tarafından 1905 yılında okul finansmanı konusunda yapılmasının önemli bir gelişme olduğu söylenebilir (Balmores, 1988).

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Hazırlanmasında Tarihi Dönemler

	Culbertson (1964)	Moore (1964)	Gregg (1969)	Farquar (1974)	Silver (1982)	Glass vd. (1986)	Campbell vd. (1987)	Cooper & Boyd (1987)
1820- 1899 1820	<i>İdeolojik dönem</i>					1820-1914 İdeoloji		1865-1900 Felsefeci-Eğitimci
1900- 1946 1900	<i>Reçete dönem</i> 1900-1930 Etkililik Dönemi				1900-1925 Bilimsel Yönetim Dönemi		1900-1945 Reçete dönem	1900-1912 Eğitimci-Kapitalist 1913-1915 İşletme Yöneticisi 1915-1919 Okul Yöneticisi 1930-1950 Sosyal Ajan
	1930-1950 İnsan İlişkileri Dönemi		İnsan İlişkileri Dönemi		1916-1950 İnsan İlişkileri Dönemi	1915-1933 Geleneksel Bilgelik 1934-1945 Kavramlar		
1947- 1985 1947	<i>Bilimsel Dönem</i> 1950-1963 Bilimsel Dönem	1947-1963 Mayalanma Dönemi	Teori ve Bilimsel Dönem	1946-1956 Gelişme Dönemi	1950-1975 Davranış Bilimi Dönemi	1946-1955 Retorik	1945-1985 Yayılma Dönemi	1950-1985 Davranış Bilimci
				1957-1967 Altın Çağ 1968-1978 Çeşitlilik ve Zorluk Dönemi		1955-1985 Teori ve Bilim		

Kaynak: Murphy'den (1992) aktaran Murphy 1998, s. 360

Amerika’da 20. yy. başlarında eğitim yönetiminin bilimsel inceleme alanı olarak gelişmesinde; eğitimin bilimsel anlamda ilerlemesi, okullardan maksimum verimlilik elde etme yönünde gösterilen çabalar ve yönetim bilimlerindeki gelişmelerin etkisi olmuştur (Özdemir, 2018a). Diğer taraftan W. Payne ve W. Harris gibi öncü isimlerin bir meşruiyet arayışı içerisinde oldukları ve okul yönetimine bilimsel bir yaklaşımın gerekliliğini vurguladıkları belirtilmektedir (Culbertson, 1988).

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere eğitim yönetimini 1950’lere kadar önce bilimsel yönetim daha sonraki yıllarda insan ilişkileri yaklaşımı etkilemiştir. Bilimsel yönetim ilkelerini ortaya koyan Taylor, üretimden en üst düzey verimi alabilmenin yollarını araştırmış, bunun bilimsel işletmecilik yoluyla gerçekleşebileceğini düşünmüştür. Eğitim yönetiminin bu yıllardaki öncü isimleri de bu anlayıştan etkilenmiştir. Örneğin Bobbit verimlilik anlayışını ve bilimsel yönetim ilkelerini okula yansıtarak eğitim yönetici ve deneticilerinin temel görevinin okuldaki uygulamalara yönelik en iyi yolu bulma ve bunu öğretmenlere öğretmek olduğunu düşünmektedir (Özdemir, 2017).

Bu gelişmelerin etkisiyle eğitim yönetimde teorik yönelim olarak pozitivizm, önceki yıllarda egemen olan spekülatif felsefenin yerini almaya başlamış ve eğitim yönetiminin bilgi çerçevesini şekillendirmeye başlamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, Comte ve Spencer gibi pozitivist düşünürlerden etkilenen Cubberley, Strayer gibi eğitim yönetiminin öncü isimlerinin etkisi olduğu belirtilmektedir (Balmores, 1988). Doğa bilimlerinde ortaya çıkan ve ardından sosyal bilimlere uyarlanan pozitivist paradigma akımının öncüsü sayılan Comte’a göre, doğa bilimlerinde uygulanan ve deney ve gözleme dayanan bilimsel yöntem toplumsal bilimlere de uygulanabilir (Şişman, 1998).

Eğitim yönetiminin öncü isimlerinden Cubberley’in eğitim yönetimindeki ilk kitabı “Kamu Okulu Yönetimi (1922)” başlıklıdır. 1927 yılında da ikinci kitabı olan “Eyalet Okul Yönetimi”ni çıkarmıştır. İlk kitabında, şehir okul sistemlerinin yönetimine odaklanan Cubberley’in ikinci kitabı da benzer formata sahip olup eyalet düzeyinde okul yönetiminin ilkeleri ile ilgilidir. Diğer bir önemli isim Strayer “Eğitim Yönetimi (1913)” başlıklı kitabında temel olarak öğrenci problemleri, öğretimde verimlilik, okul müfredatı ve eğitim ürünlerinin ölçülmesi gibi konulara odaklanmış, eğitim yönetimindeki problemlere istatistiksel yöntemlerin uygulanmasını ele almıştır. Yine bu yıllarda yazılan başka kitapların da alanın bilgi birikimine katkı sağladığı söylenebilir. Thorndike ile birlikte çalışan Strayer,

1913 yılında okulların organizasyonu, okul finansmanı, eğitim ürünlerini ölçme gibi yönetsel sorunlara nicel yöntemler kullanılarak çözüm aradıkları kitabı yayınlamışlardır. 1925 yılında Strayer ve Engelhardt, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama arasındaki boşluğu azaltma konusunda bir kitap yazmışlardır. Bu yazarların, okul yönetimi mesleği eğitimlerinde okul müdürlerinin karşılaştığı çeşitli sorunların değerlendirilmesi gerektiğini düşündükleri belirtilmektedir (Balmores, 1988).

1930'lu yıllarda, eğitim yönetimi alanında başka bir bilim adamı kuşağı öne çıkmıştır. Bu isimler arasında A. Moehlman, P. Mort ve J. Sears yer almıştır. Moehlman, “Okul Yönetimi” (School Administration- 1940), başlıklı kitabında okulların en yüce amacının öğretim olduğunu ve başarılı bir öğretim için gerekli olan tüm faaliyetlerin bu amaca hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir. Mort’un 1946 yılında yazdığı “Okul Yönetiminin İlkeleri: Temel Kavramların Bir Sentezi” (Principles of School Administration: A Synthesis of Basic Concepts) başlıklı kitabında kültür ilkeleri, yeterlilik ilkeleri, okul yönetiminde sağduyu, ampirik bilgi ve hukuk kavramları gibi tanımladığı bir dizi ilkeyi açıklamaya çalışmıştır. Sears ise bir okul ortamında yönetsel sorunları analiz etmek için kamu yönetimi alanındaki kavramları kullanmıştır. Henri Fayol'un yönetsel süreç sınıflandırmasının -planlama, organize etme, yöneltme, koordine etme ve kontrol etme- benzer şekilde okul yönetimi sürecinin ana bölümleri olacağını varsaymıştır. Sears, okul yönetimi teorisini açıklamaya çalışmış ancak okul yönetiminin yönetimden ayrımı konusundaki belirsizlik devam etmiştir (Balmores, 1988).

Alanın 1950'lere kadar olan görüntüsünü değerlendiren Moore (1964), genellikle yönetimde ve özellikle eğitim yönetiminde bilgi tabanının ampirik çalışmalardan elde edilmediği, uygulamaların yöneticiler tarafından anlatılan hikayeler ve onların kişisel deneyimlerine dayalı önerilerine göre şekillendiği ve eğitim yönetiminin yaratıcı olmadığı, toplum isteklerini karşılamadığı şeklinde yorumlamıştır (aktaran Heck & Hallinger, 2005). Benzer bir düşünceye göre de bu dönemde uygulamaların deneyimli okul yöneticilerinin gözlem ve deneyimlerine göre şekillendiği ifade edilmiştir (Gedikoğlu, 1997). Bir başka görüşe göre 1930'lu yıllarda çalışmalarda bulunan Moehlman ve Sears gibi isimler Dewey'in pragmatizm felsefesinden etkilenmiş ve eğitim yönetiminin bilimsel tanımlarını hafifleterek uygulamalı yönlerine vurgu yapmışlardır (Culbertson, 1988). Oplatka (2009) da alanın 1945'ler öncesinde, emekli olmuş kıdemli yöneticilerin aday yöneticilere, edindikleri

uygulama bilgisini ve bilgi birikimlerini devrettiği bir normatif yönelimin varlığından söz etmiştir.

Allison (1989), bu dönemde üniversitelerde henüz zayıf da olsa sağlam bir temel kuran eğitim yönetimi öncülerinin, bir uzmanlık bilgi birikimi oluşturmak ve yeni geliştirilen araç ve teknikleri okul yöneticilerinin karşılaştıkları pratik sorunlara uygulamak için ciddi şekilde çalıştıklarını belirtmiştir. Bu dönemi uygulamalı bilim olarak adlandıran yazar, Newlon'un 1934 yılında yayımladığı araştırma sonucunda, eğitim yönetiminde 1910-1933 yılları arasında 33 farklı üniversitede 290 araştırma yapılmasını yeni bir alan için önemli bir gelişme olarak değerlendirmiştir. Ancak 1950'li yıllara gelindiğinde ikinci dünya savaşı sonrası yılların dönüştürülmüş sosyal ve bilimsel ikliminde, önceki çağlardan miras kalan akademik bilgilerin yetersiz sayıldığını, ders kitaplarının çok fazla reçete sunan ve zamanın sosyal ve eğitimsel gerçekleri dışında önemsiz ayrıntılarla ilgili olduğu, yapılan araştırmaların sınırlı ve zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerle yeni bir grup akademisyen alanı modernize etmeye başlamıştır (Allison, 1989).

Bu dönemde Amerika'da eğitim yönetiminin reçete dönemden bilimsel döneme yönünü çevirmesinde etkili olan dört gelişme yaşanmıştır. Bunlardan ilki, 1947 yılında Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konferansı'nın düzenlenmesidir. İkincisi, 1950 yılında W.K. Kellogg Vakfı'nın desteklediği sekiz üniversitenin birleşerek başlattığı Eğitim Yönetiminde İş birliği Projesi'dir. Bir diğeri 1955'te Okul Yönetimi Gelişim Komitesi'nin ve dördüncüsü 1956 yılında Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi'nin kurulmasıdır (Murphy, 1998).

Bu gelişmeler arasında yer alan Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi, üyeleri Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki belirli üniversitelerden oluşan özel bir kuruluştur. Konseyin kurulmasını desteklemeye yönelik bir hibe 1955'te Kellogg Vakfı tarafından Columbia Üniversitesi'ne verilmiştir. Konseyin temel misyonu, eğitimde yönetsel personelin mesleki gelişimini iyileştirmektir. Hazırlık programlarında kullanılmak üzere öğretim materyallerinin geliştirilmesi, araştırma bulgularının ve yeni kavramların yayılması ve geliştirilmesi temel bir amaçtır (Culbertson, 1976). Bu organizasyon kısa sürede alandaki çalışma ve öğretimin gelişimi üzerinde baskın bir etki yaratmıştır (Allison, 1989).

Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi ve Chicago Üniversitesi, eğitim yönetiminin iyi tanımlanmış bir bilgi birikimine sahip olmama tartışmalarının artmasıyla bir seminere sponsor olarak eğitim yönetiminde teori geliştirme yönünde doğrudan bir adım atmaya

çalışmış ve Daniel Griffiths bu seminerde eğitim yönetiminde teori yönelimli araştırmaların eksikliği ile ilgili bir çalışmayı dile getirmiştir. Griffiths'in yanında Andrew Halpin, Jacob Getzels gibi isimlerin öncülüğünde ve yukarıda belirtilen kurumların desteği ile birlikte alanda "Kuram Hareketi" olarak adlandırılan yeni bir eğilim ortaya çıkmıştır (Balmores, 1988). 1950'li yıllarda yaşanan bu gelişmeler alanın bilimsel bir çalışma alanı olarak temellerinin atıldığı yıllar olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2005; Çelik, 1997; Hallinger & Chen, 2015; Halpin, 1958; Heck & Hallinger, 2005; Hyung, 2001; Özdemir, 2011; Mosher, 1977; Şişman ve Turan, 2005).

Kuram hareketinin amacı sosyal bilimlerin bulgu, metot ve kuramlarını eğitim yönetimi çalışmalarına uygulamaktır (Mosher, 1977). Genel olarak eğitim yönetimi ile ilgili kuramsal bir temel oluşturmak ve uygulayıcılara rehberlik etmek amaçlanmıştır (Şişman ve Turan, 2005). Halpin (1958), kuram hareketinin önemini eğitim yönetiminde bilgi birikimine ve teoriye vurgu yapmasına bağlamaktadır. "Eğitimde Yönetimsel Teori" kitabında eğitim yönetiminin yönetimin diğer türlerinden ayrı düşünülemeyeceğini belirtir. Ona göre eğitim sosyal sistem olarak yorumlanabileceği için, eğitim yönetiminin, davranış bilimleri tarafından sağlanan iç görülerden büyük ölçüde faydalanması gerekir. Diğer bir önemli temsilci Griffiths, 1959 yılında yayınlanan "Yönetimsel Kuram" başlıklı kitabında bilimsel yöntemin, yönetimde önemine dikkat çekerek bir yönetim teorisinin; davranışa rehberlik etmesi, bilgi üretiminin gelişmesini sağlaması ve yönetimsel eylemi açıklamada yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir (Griffiths, 1959).

1975'lere kadar eğitim yönetimini etkileyen teori hareketinin temel özelliklerini Halpin şu şekilde açıklamıştır (Culbertson, 1981);

- Etkili araştırma bir teoriye dayanır ve teori araştırmaya rehberlik eder.
- Yönetimde etkili teori geliştirme, sosyal ve davranışsal bilim kavramlarını ve araştırma biçimlerini kullanmayı gerektirir.
- Teori ve araştırmalar yönetimsel ve örgütsel davranış betimler, açıklar ve tahmin eder, ancak yöneticilerin ne yapmaları gerektiği konusunda bir reçete sunmaz.
- Tümdengelim çalışmaları teorinin en iyi örnekleridir.

Kuram hareketinin yukarıda sıralanan bu özelliklerinde kuramın, araştırmalara rehberlik sağlama fonksiyonu ile kuram ve araştırma ilişkisinin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca

kuram hareketi öncesinde eğitim yönetimi araştırmalarında “reçete” sunması beklenen anlayış eleştirilerek alanda üretilen çalışmaların bunun ötesinde bir anlayışla yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kuram hareketi ile eğitim yönetiminde bilim anlayışı pozitivist paradigmaya göre şekillenmiştir. Pozitivist paradigmada sosyal gerçeğin, evrensel olarak ele alındığı ve bütün sosyal olguların temelinde var olduğuna inanılır. Bu gerçeğin bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılabileceği ve araştırmacıların ‘değer’lerden bağımsız şekilde deney ve gözlemlerle bunu ortaya çıkarılabileceği düşünülür. Bu görüşler okul bağlamında ele alındığında okulların diğer örgütler gibi hedeflediği birtakım amaçları olduğu ve bu amaçların okuldaki tüm eylemlere yol göstermesi konusunda okul müdürünün temel sorumluluğu olduğu belirtilir (Şişman ve Turan, 2005). Pozitivist paradigmaya göre şekillenen bu dönem sonraki yıllarda farklı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir.

Kuram hareketi ile başlayan bu yılları (1950-1975) teorik bilim olarak adlandıran Allison’a (1989) göre bu dönemde, örgütleri ve yönetsel süreci anlamının yeni yolları çoğalmış; araştırma çok daha teorik odaklı ve metodolojik olarak gelişmiş hale gelmiştir. Alan, eğitim yönetiminin daha kapsamlı bir anlayışı ortaya çıktıkça genişlemiş ve derinleşmiştir. Profesörler ve öğrenciler yeni bakış açıları, problemler ve olasılıklarla ilgilenmeye başlamış, yeni bir bilimsel literatür ortaya çıkmış ve hızla özel akademik dergilerle gelişerek büyümüştür. Ders kitapları çok daha az reçete sunan hale gelmiş, kavramsal modellerin ve araştırma bulgularının sunumuna odaklanılmıştır.

Bu dönem aynı zamanda eğitim yönetiminde kurumsallaşma dönemi olarak ele alınır (Oplatka, 2009). Bu yıllarda yayın hayatına başlayan akademik dergilerle teorik ve araştırma makaleleri yayınlamak ve bilim insanlarını teşvik etme amaçlanmıştır (Culbertson, 1976). 1963 yılında Journal of Educational Administration, 1965 yılında Educational Administration Quarterly, 1972 yılında Educational Management Administration & Leadership kurulmuştur (Oplatka 2012). Bu yıllarda aynı zamanda alanın farklı ülkelerde gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Oplatka, 2009). İngiltere’de eğitim yönetimine 1960’ların sonlarında dikkat çekilmiş ve 1970’lerin ortasında ilgili birçok kurum kurulmuştur. William Taylor ve George Baron alanın gelişmesine liderlik etmişler, birçok araştırma yapmışlar, 1969 yılında “Eğitim Yönetimi ve Sosyal Bilimler”i yayınlamışlardır. 1971 yılında Baron’un öncülüğünde “British Educational Management and Administration Society (BEMAS)” kurulmuştur. Yine bu yıllarda kurulan bir başka kuruluş Eğitim

Yönetimi İngiliz Milletler Konseyidir (Commonwealth Council for Educational Administration-CCEA) (Bone, 1982). Harris (1976), kuruluş fikri 1966 yılında bir programa katılan bilim insanlarına dayanan ve 1970’te kurulan CCEA’nın amacının bu ülkelerde;

- Eğitim yönetiminin iyileştirilmesi ile ilgili bağlantıları geliştirmek,
- Eğitim yönetiminin her düzeyde çalışma ve uygulamaları yüksek bir standartını sağlamak,
- Eğitim yönetimini çeşitli yönleriyle ele alan ülkeler ve bölgesel çaplarda konferanslar düzenlemek,
- Yöneticilerin hazırlanmasında yüksek standartları teşvik etmek,
- Üye ülkeler arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim yönetimi uygulayıcılarının değişimini kolaylaştırmak,
- Eğitim yönetiminin iyileştirilmesi ile ilgilenen ulusal derneklerin kurulmasını teşvik etmek,

olduğunu belirtmiştir. Bu kuruluşlar düzenledikleri konferanslar ve yayınlarıyla alanın gelişimine önemli katkılar sağlamışlardır. İngiltere’de alanın gelişimi Amerika’ya göre biraz daha geç ve gelişim süreci farklı olsa da kamu yönetimi ve işletme yönetiminden etkilenmiştir. Yaşanan gelişmelerle üniversite ve kolejlerde bölümleri olan, profesörleri, öğrencileri ile birçok üniversitede dersler verilen ve düzenli şekilde kitap ve makaleleri yayınlanan bir alan haline gelmiştir. Bu alanın gelişmesi ülkede eğitimin diğer alanlarına göre daha hızlı olmuştur (Bone, 1982).

Eğitim yönetimi dünyada akademik ve kurumsal olarak gelişmeye devam ederken diğer taraftan kuram hareketine yöneltilen eleştirilerle farklı bakış açıları kazanmıştır. Dönemin egemen paradigması olan pozitivizme 1970’li yıllardan sonra alternatif olabilecek birtakım yaklaşımların tartışılmaya başlandığı görülmektedir (Bates, 1980; English, 2001, 2002; Evers & Lakomski, 1996, 2012; Hyung, 2001; Greenfield, 1979; Maxcy, 2001; Şimşek, 1997; Şişman, 1996; Turan, 2004; Willower, 1996; Willower & Forsyth, 1999). Pozitivizm ötesi olarak nitelendirilen bu dönemde yorumlamacı (öznellik), eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar ortaya çıkmış (Willower & Forsyth, 1999), pozitivizmin; genelleyci, evrensel, nesnel, değerlerden bağımsız, belirlenimci, indirgemeci bilim anlayışına karşıt olarak yeni yaklaşımlarda; öznellik, görecelilik, değerler, durumsallık, yerellik, bağlam gibi kavramlar vurgulanmıştır (Şişman, 1998). Paradigmalar arasındaki bu tartışmalar

alanyazında “paradigmalar savaşı” olarak da ifade edilmekte olup Waite (2002) farkların sadece epistemolojik değil ontolojik de olduğunu belirtmektedir.

Kuram hareketine ilk önemli eleştiriler 1974’te Thomas Greenfield tarafından yapılmıştır. Greenfield’in teorik bilime ilişkin eleştirisinin temel noktasının, Simonesque pozitivizminin yapısal olarak yönetsel eylem için pratik bir rehber olarak hizmet edebilecek bilgiyi üretememesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Allison, 1989). Greenfield’in eleştirileri, kuram hareketinin felsefi yapısı ve yöntemine ilişkindir. Öznelci yaklaşımı savunan Greenfield, eğitim yönetiminde pozitivist paradigmanın hâkim olduğu günden itibaren, yapılan araştırmalarda bilinçli bir şekilde insanın öznel yönünün dışlandığını vurgulamakta, nicel araştırmaların eğitim yönetimiyle ilgisi olamayacağını, bu araştırmaların insani değerleri anlamaktan ve ölçmekten uzak olduğunu savunmaktadır (Şişman ve Turan, 2005).

Greenfield’in teorik bilimin epistemolojik temellerine bu ilk eleştirisi, önceki döneme ait yapı ve meta-paradigmaların devrilmesiyle sonuçlanmasa da eğitim yönetiminin gelişiminde yeni bir çağın başlangıcını gösteren önemli bir olay olarak kabul edilmektedir (Allison, 1989). Nitekim bu söylemlerin ardından pozitivizme farklı eleştiriler gelmeye devam etmiştir. Bu eleştirilerden birisi Almanya’da Frankfurt Okulu olarak bilinen düşünce geleneği içinde yer alan eleştirel kuramcılardan gelmiştir. Frankfurt Okulu, 1923 yılında Frankfurt’ta kurulmuş, sonra sürgün edilmiş ve 1933 yılında Amerika Birleşik Devletleri’ne taşınmıştır. 1950’lerde ise Frankfurt’ta yeniden kurulmuştur. Frankfurt okulunun önemli eleştirel teorisyenlerinden Habermas’ın, felsefe ve bilimi yeniden birleştirmesi, değerler ve gerçekler ile teori ve pratik arasındaki bölünmeleri gidermek için önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir (Ewert, 1991).

Marksist ve Freudian terminolojiyi kullanan eleştirel kuram, uygulamanın doğası ile ayrıca ilgilenerken toplumun politik ve ekonomik yapısını Marksist ve Hegelci diyalektik çerçevesine göre açıklamıştır (Şişman, 1998). Kuramın öncülerinden Bates’e göre; eğitim yönetimi, iyi bir toplum oluşturmak için katılımcı demokrasi ve insan özgürleşmesi gibi kolektif toplumsal değerleri yükseltme konusunda daha ilgili olmalıdır (Hyung, 2001). Bir başka tartışma da yönetimin felsefesini çözümleyen Hodgkinson (2008) tarafından yapılmıştır. Hodgkinson, yönetimin sosyal bir olgu olduğunu ve dolayısıyla toplumu, kültürü ve yaşam kalitesini şekillendirdiğini düşünmektedir. Örgütlerde “insanın” rolüne vurgu yapan Hodgkinson, insanların yaşamlarını örgütler içinde geçirdiğini ve yaşamı boyunca yönetme ve yönetilme eylemi ile iç içe olduğunu düşünmektedir. Ona göre yönetim,

örgütsel gerçekliği yorumlama sanatı olup aynı zamanda; uygulama, bilgi ve teoriden oluşan "yapı" ile yönetim üzerinde düşünmeyi, analizi ve eleştiriyi gerekli kılan süreç olarak adlandırılan "felsefe" olmak üzere iki kısımdan oluşur. Yönetim felsefesinin iki temel amacı ise; örgütlenme ve yönetim ile ilgili var olan bilgiyi netleştirme, düzenleme, sentezleme, aydınlatma ve kolektif yaşamın geliştirilmesi için yorumlayıcı ve hazırlayıcı bir işlev sergilemektir.

1990'lı yıllarda alanda Evers ve Lakomski tarafından alternatif bir perspektif ortaya atılmıştır. Yazarlar, naturalistik bağdaşımcılık olarak adlandırdıkları kavramın, teori hareketi ile post modernizm arasında bir denge kurduğunu, mantıksal ampirizmin bilgi teorisinin çok dar kapsamlı olduğunu, bağdaşımcı epistemolojinin eğitim yönetiminde teori geliştirmek için en iyi çerçeve sağlama yolu olduğunu düşünmektedirler (Evers & Lakomski, 1994). Naturalistik bağdaşımcılık, değerleri ve insanın öznelliğini içine almakta, bilgi üretiminde sorgulama, açık uçlu olma, partizan olmama gibi kavramları içermektedir (Evers & Lakomski, 2012). Onlara göre, eğitim yönetimi değer yüklüdür ve dolayısıyla değerleri içermeyen hiçbir bilimsel çaba olguları kavrayamaz (Özdemir, 2018b).

Bağdaşımcılığın epistemolojik perspektifinin analizi yapan Barlosky (1995), kavramın pozitivizmin güçlü bir halefi olarak kabul edildiğini, araştırma ve uygulama için bütünleştirici bir kavram olduğunu belirtir. Hyung'a (2001) göre bu teori, alana en yeterli felsefi teori temelini sağlamaktadır. Teori hareketine, subjektivizme ve eleştirel teoriye göre daha kapsamlı bir teorik çerçeve ve uygulama kolaylığı sunmaktadır. Ancak Maxcy'e (2001) göre bağdaşımcılık, pragmatist estetik perspektifin çok iyi bir yeniden tanımlanmasıdır.

Teori hareketine gelen eleştirilerin farklı perspektifler sunmasıyla alanın girdiği dönemi "kavramsal karmaşıklık" olarak adlandıran Allison'a göre bu dönem, bir yandan halihazırda kullanılmakta olan eğitim yönetimi çalışmalarına yönelik farklı yönelimlerin çeşitliliği ve diğer taraftan kavramsal olarak türetilmiş yeni yaklaşımlara vurgu yapması ile nitelendirilir. Teori oluşturma önemli bir etkinlik olarak kalsa da Feigl tanımıyla özdeşleştirilen dar, pozitivistik teori ideali, farklı yaklaşımların bir arada var olmalarına ve sürdürülmelerine olanak tanıyan çok daha geniş, daha akıcı ve koşullu bir anlayışla başarılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri filizlenirken, nicel teknikler daha da gelişmiş ve güçlü hale gelmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan yeni yaklaşımların çoğu, disipline dayanan görüşler, fikirler ve kavramların gücü ile yönetimi anlamaya çalışmaktadır (Allison, 1989).

2.1.2. Eğitim Yönetiminin Bilimsel Doğası

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin genel ilkelerinin, eğitimle ilgili tüm kurumlarda ve özellikle her düzeydeki okullarda uygulanma sürecini kapsar (Aydın ve Karaman Kepenekçi, 2007). Eğitim yönetiminin kapsamı içinde yer alan konu ve olgular, genelde eğitim bilimleriyle özelde ise okul yönetimi ve örgütlemesi ile ilgilidir (Oplatka, 2010). Eğitim yönetimi; etkili bir eğitim programı üretme eğiliminde olan politikalar geliştirmeye ve uygulamaya yönelik olarak okulla ilişkili personelin koordinasyonu ve liderliğini gerektiren, eğitim politikalarının bir okul bölgesinde yürütülmesinden sorumlu olan bir alan (Paulsen, 1957), “toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek süreci” (Başaran, 1996, s 12), “eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, eğitim politikaları ve alınan kararları uygulamak” (Taymaz, 2011, s 20), “eğitsel amacın başarılmasına dönük insan ve madde kaynaklarının işe koşulması” (Özdemir, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim liderliği ve yönetimi önemli bir uygulamalı çalışma alanıdır (Hallinger & Chen, 2015). Eğitim yönetimi; teorik temelleri, örgütlü ve test edilmiş bilgi birikimi olan uygulamalı sosyal bilim (Lunenburg & Ornstein, 2013), bir insan bilimi olarak, sosyal bilimlerdeki gelişmelerden etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanı (Şişman ve Turan, 2005) şeklinde de tanımlanabilir. Özdemir ise kamu yönetiminin bir alt dalı olarak ortaya çıktığını belirttiği eğitim yönetimini akademik ve uygulama boyutlarını bir arada barındıran bir alan olarak tanımlamıştır (Özdemir, 2013). Bir başka tanıma göre de eğitim yönetimi, araştırma ve mesleki uygulamayı içeren bir çalışma alanıdır. Bir araştırma alanı olarak eğitim yönetimi örgütsel yapı, liderlik, karar alma gibi pek çok konuya odaklanır. Mesleki uygulama alanı olarak ilkokul, ortaokul, üniversite ve diğer eğitim kurumlarının yöneticileri için bir gelişim alanıdır (Balmores, 1988). Bush (2011), eğitim yönetimini eğitim örgütlerinin işleyişi ile ilgili bir çalışma ve uygulama alanı olarak tanımlamakta ve kabul edilen genel tek bir tanımının olmadığını belirtmektedir. Yazar bunun nedenini ise gelişim sürecinde yoğun olarak sosyoloji, politika bilimi, ekonomi ve genel yönetim gibi birden fazla disiplinden etkilenmiş olmasına bağlamaktadır.

Harkin ve Eliot (1972), mesleki kimlik arayışı içinde, kıyıda (değeri düşük) bir meslek olarak ifade ettiği eğitim yönetiminin bilimsel bir araştırma alanı olarak, özellikle sosyoloji ve sosyal psikoloji disiplinleri olmak üzere sosyal bilimlerle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu alanlardaki teoriler, bulgular ve araştırma yöntemleri, eğitim kurumlarının temel yapısını ve fonksiyonlarını inşa etmek için önemli bir kaynak sağlar. 1920'li yıllarda eğitim yönetimi kitaplarının içeriğinin sosyal bilim yönelimli olmaya başladığını belirten Balmores'e (1988) göre eğitim yönetimi, bir araştırma alanı olarak başka disiplinlerden ve alanlardan ödünç aldıklarıyla bilgi tabanını oluşturmuştur. Bone (1982) eğitim yönetiminin, kamu yönetimi ve işletme yönetiminden etkilendiğini, sosyal bilim teori ve araştırmalarının ortak paydasından eğitim yönetiminde de yararlanıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde eğitim yönetiminin bir yönetim alanı olması nedeniyle eğitim kuramlarından ziyade yönetim kuramlarından daha çok etkilendiği (Çelik, 1997; Evers, 2003); eğitim yönetiminde kullanılan ve tartışılan teorik fikirlerin çoğunun kaynağının sosyal bilim disiplinleri ve yönetim biliminden geldiği (Willower, 1975) ifade edilmektedir. Culbertson (1988), eğitim yönetiminin okul ortamında kurumsal davranış ve süreçlerin açıklanması için diğer disiplinlerin teorik temellerine ihtiyaç duyan bir alan olduğunu açıklamıştır.

Eğitim yönetimi, üç yönetim ve organizasyon düşünce okulunun etkisinde kalmıştır: Max Weber, Frederick Taylor, Henri Fayol, Ulick ve Gurwick'in çalışmalarının yer aldığı klasik okul, Elton Mayo, Frederick Herzberg, Douglas McGregor, Chris Argyris ve Rensis Likert'in çalışmalarını içeren neo-klasik veya davranışsal yaklaşım ekolü ve Amitai Etzioni, Talcott Parsons, Robert Merton, David Easton, Getzels ve Guba'nın çalışmalarını içeren sistemler okulunun etkisinde kalmıştır (Balmores, 1988). İlk olarak Taylor'ın bilimsel yönetim hareketi, Fayol'un "yönetimin genel ilkeleri", Weber'in "bürokrasi" çalışmaları eğitim yönetimini etkilemiş, eğitimin dışında gelişen bu teoriler okullara ve üniversitelere uygulanmıştır (Bush, 2011). Bilimsel yönetim hareketi temelde pozitivist paradigmanın örgüte, yönetime, insana ve işe yansıtılmasıdır (Şimşek, 1997). Rasyonellik ve verimlilik vurgusu yapan bilimsel yönetim hareketinin okullara etkisiyle; çocuk "hammadde" ve "ürün", öğretmen "işçi" (Harkin & Elliot, 1972), okullar fabrika, okul yöneticileri de verim uzmanı gibi algılanmaya başlanmıştır (Bursalıoğlu, 2005). 1930'larda insan ilişkileri yaklaşımıyla informel ilişkiler önemsenmiş, çalışanların sosyal ve psikolojik davranışları analiz edilmiştir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Bir sosyolog olan Mayo'nun öncülüğünde başlatılan bu akımla "demokratik liderlik", "informal örgüt" ve "iletişim" gibi terimler

eğitim yönetiminde yer edinmeye başlamıştır (Harkin & Elliot, 1972). Eğitim yönetimini etkileyen bu yaklaşımların ardından davranış bilimleri yaklaşımlarının, sistem yaklaşımı ve kalite yaklaşımının etkilerini görmek mümkündür (Karip, 2005). Diğer bir ifadeyle eğitim yönetiminde sırayla klasik, insan ilişkileri, davranış bilimi ve post-davranışçı bilim yaklaşımlarının etkisinden söz edilebilir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Yönetim alanındaki tüm bu gelişmelerin eğitim yönetimini çok yakından etkilemesi alanın epistemolojik ve ontolojik yapısına yönelik çeşitli eleştiriler getirmiştir. Eğitim yönetimini kamu yönetimi ve işletme yönetimi bilim dalı ile ilişkisini sorgulayan Özdemir (2011) eğitim yönetiminin henüz tam anlamıyla kendi özerk kimliğini geliştiremediğini belirtmektedir. “The Journal of Educational Management and Administration” dergisinin bir sayısını (27: 3) inceleyen Thomson (2000), yazarların çoğunluğunun alanı tek başına bir disiplin olarak değil, çalışma alanı olarak kabul ettiğini, bunun nedeninin de antropoloji, sosyoloji, psikoloji, tarih, diğer eğitim çalışmaları ve yönetim çalışmaları gibi pek çok farklı bilgi tabanından yararlanması olduğunu ifade etmektedir. Oysaki Bursalıoğlu (2010), bir disiplinin bilimselleşmesi için, diğer bilimlerle etkileşmesini bir koşul olarak değerlendirmektedir. Bilim tarihi incelendiğinde de doğa bilimlerinin sosyal bilimleri ve özellikle sosyal bilimlerin birbirlerini ne ölçüde etkiledikleri görülebilir. Bu konuda Walton (1970), bazı genel yönetsel kavramların eğitim örgütlerinde kullanılmasının tehlikeli olmadığını vurgulamakta ve buna örnek olarak da “bürokrasi” kavramını vermektedir. Eğitimde bürokrasinin, işletme ve askeri kurumlarda kullanıldığı şekilde kullanılmasının normal olduğunu, çok yönlü bir kavram olduğu için birçok farklı kurumda kullanılabilir bir terim olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir örnek Paulsen’in (1957) araştırmasında görülmektedir. Eğitim yönetiminin temel varsayımlarını araştırdığı çalışmada yazar, kamu eğitim yönetimi, kamu sağlık yönetimi veya kamu refahı yönetiminin, kamu yönetiminin bazı temel varsayımlarıyla ilişkili olduğunu ancak eğitim yönetiminin kendine özgün yanları olduğunu ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları; eğitim yönetiminin felsefeden ayrı düşünülemeyeceği, eğitim yönetimi eğitiminin profesyonel bir program ve bu alanda gerçek bir deneyim içermesi gerektiğidir. Ayrıca okul yöneticilerinin bireysel, yerel, eyalet ve ulusal çaptaki sorunlara yönelik geniş bir anlayışa sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yazar; güç ve yetki, metot ve amaç gibi kavramları örnek vererek bu kavramların her türlü sosyal, politik veya eğitim programlarının yönetimindeki özellikler olduğunu ancak eğitim ve genel yönetim arasında belirli farkların olduğunu belirtmektedir.

Buna göre; kamu yönetimi değerlerden çok tekniklerle ilgili olup, kişisel değildir. Eğitim yönetimi ise kişilerarası ilişkilerle ilgilidir, felsefeden ayrı düşünülemez. Nihai ürün, verimli ve başarılı bir yönetim uygulamasının tamamlanmasının ötesinde, iyi ve üretken vatandaş yetiştirmektir. Eğitim yönetimi, bireylerin demokratik bir toplumla ilişkili olan siyaset ve sosyal etkileşim dengesinin korunması konusunda eğitilmesi için tasarlanmış bir programla ilgilidir (Paulsen, 1957).

Konuya iki alanın yöneticileri açısından bakıldığında, eğitim yöneticileriyle diğer kamu yöneticileri arasında birçok benzerlikten söz edilebilir. Hepsi uzmanlık hizmetleri sağlayan kuruluşların ya da alt kuruluşların başına geçirilirler; devlet fonu ve yasal otoriteyle çalışırlar, kendi mesleki standartlarına ve etik kurallara uygun davranırlar. Bununla birlikte eğitim yöneticilerini diğer mesleklerdeki yöneticilerden ayıran önemli kökleşmiş farklılıklar mevcuttur (Mosher, 1977). Bu farklılaşma da eğitimin doğasından kaynaklanan özelliklere atfedilmektedir (Özdemir, 2013).

Eğitim yönetimi, yönetsel teoriden yararlanmakla birlikte okul ve onun teknik sorunlarına odaklanmasından dolayı yönetsel teoriden ayrılmaktadır (Özdemir, 2013). Eğitim yönetiminin her ne kadar yayılmış ve geçirgen olsa da sınırlarının çizilmiş ve belirli bir entelektüel kimliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Oplatka, 2010). Eğitim yönetimi ile örgütsel davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen Oplatka (2014), alanın eğitim yönetiminin kendi özgün bilgi tabanını ve entelektüel kimliğini, örgütsel davranışta üretilen fikirler, teoriler ve çalışma alanlarını özümseyerek geliştirmediğini; bundan ziyade onlara kendi yorumlarını ekleyerek ve örgütsel davranışın belli başlı araştırma alanlarında onları yeniden bir bağlama yerleştirerek oluşturduğunu belirtmektedir. Yazar, eğitim yönetiminin yıllar içerisinde örgütsel davranıştan uzaklaştığını ve kendi özgün bilgi tabanını nasıl oluşturduğunu metaforik olarak şu şekilde açıklamaktadır: Her iki alan, aynı (teorik) kökten filizlenmiş, aynı (bilimsel) gövde üzerinde yükselmiştir; ama daha sonra farklı dallar gelişmiş ve her biri kendi renk ve formuna sahip yapraklar üretmiştir. Tarihsel gelişimine bakıldığında iki alanın da ortak düşünce, teori, kavram, model ve araştırma akışına sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Bush (2006) da eğitim yönetiminin, kendi özgün teorileri ve araştırmalarıyla yeni bağımsız bir alan olarak gelişmekte olduğunu vurgulamaktadır.

Kamu yönetimi ve işletme yönetiminin eğitim yönetimine etkilerini, tarihsel seyrinde incelemeyi amaçlayan Özdemir (2011), 1950'li yıllarda eğitim yönetiminin bilimleşme

surecinin hızlandığını, alana rasyonalist-pozitivist paradigmanın hâkim olmaya başladığı ve eğitim yönetiminin, kamu yönetiminin bir alt dalı olarak tanımlanmaya başladığını belirtmiştir. 1980’li yıllardan sonra ise alanda pozitivist paradigmanın eleştirildiği, yorumcu paradigmanın alanda hâkim olmaya başladığı ve işletme yönetiminin etkisinin arttığı ifade edilmektedir. Çalışma sonucunda eğitim yönetimi bilim dalının, yirminci yüzyılda meydana gelen çeşitli etkenlerin bir sonucu olarak üniversiter yapı içerisinde giderek kurumsallaştığı, ancak bu süreçte kamu yönetimi ve işletme yönetimi bilim dalları arasında sıkıştığı belirtilmektedir. Bu nedenle eğitim yönetiminin kendi özerk kimliğini geliştiremediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.3. Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama

Eğitim liderliği ve yönetimi alanının dört temel yapı taşı vardır. Bunlar; politika, araştırma, uygulama ve kuram boyutlarıdır (Bush, 2010). Bunlardan araştırmanın konusunu oluşturan kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına burada yer verilmiştir.

Kuram kelimesi köken olarak Türkçe’de “kur” kökünden türemiştir. Osmanlıcası “nazariye” olup batı dillerinde “theory” sözcüğünün karşılığıdır (İslamoğlu, 2009, s.20). Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) sözlüğünde kuram, “Sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariye, teori” olarak tanımlanmıştır. Kuramı, bilimin “belkemiği” olarak değerlendiren İslamoğlu’na (2009) göre kuram, olayları algılama, açıklama ve tanımlama için geliştirilen bilgi ağıdır. Bu sayede olaylar arasındaki ilişkiler görülebilir. Ayrıca geleceğe yönelik kestirimlerde bulunulabilir.

Bir başka tanıma göre kuram, “sosyal olay ve olguları açıklayan ve onlara temel olan bilgiler bütünüdür” (Özdemir, 2018a, s. 302). Kuramı, “anlamalar dizisi” olarak tanımlayan Turan ve Şişman (2013), insanların yaşadıkları ve eylemde bulundukları dünyayı anlama ve anlamlandırmak için kuram ürettiklerini ifade etmişlerdir. Nesnel gerçeklerin yapısı, işlevi, bağlı olduğu düzenliliği genelleştirilen kuramlarla açıklanır (İslamoğlu, 2009, s.21). Yönetimsel anlamda ise kuramlar örgütsel davranışın anlaşılması, tahmin edilebilmesi ve kontrol edilebilmesi için bir çerçeve oluşturmayı sağlar (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Bir bilim dalının temel görevi, o alanla ilgili olayları açıklamaya hizmet edebilen kuramlar üretmektir. Kuramsız bilim dalı olamaz. Kuramlar rastgele yapılmış genellemeler değildir. Mantıksal olarak tutarlı ve nedensellik ilişkilerini ayrıntılı olarak belirleyen ve zihinsel

süreçlerle doğruluğu kanıtlanabilen genellemelerdir. Aynı zamanda kuramlar, sadece olayların dış görünüş ve bağılıklarına açıklık getirmezler bunun yanında henüz bilinmeyen gelecekteki olaylara yönelik bilimsel tahminlerin yapılmasına imkân tanırırlar (İslamoğlu, 2009).

Çalışma için önemli diğer bir kavram olan araştırma ise belirlenen bir probleme güvenilir çözümler arama amaçlı yapılan, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; İslamoğlu, 2009; Karasar, 2009). Bunun yanında teorik, pratik veya bir politika sorununu çözmek için sistematik olarak veri veya başka bir kanıt türünü toplama ve kullanma (Levin, Sa, Cooper & Mascarenhas, 2009); öğretme, öğrenme ve meydana geldikleri kurumsal çerçeve hakkında geçerli bilgiyi üreten bir bakış açısıyla verilerin sistematik olarak toplanması ve analizini içeren bir dizi faaliyetler dizisi (Hilage, Pearson, Anderson & Tamkin, 1998) olarak da tanımlanmaktadır. Araştırma, insan eylemlerinin sonuçlarıyla ilgili anlamlı ilişkileri keşfetme amacı taşır ve bu keşif “bilme ve etki edebilme”yi amaçlar (Turan ve Şişman, 2013).

Araştırmanın temel nitelikleri konusunda Karasar’ın (2009, s. 30) derlediği bilgilere göre bir araştırma: Literatürde bulunmayan yeni bilgiler toplar; problem çözmeye yönelik, yansız ve sistemli bir süreçtir; bir uzmanlık işidir; araştırmacının veya bir başkasının istekleri değil, geçerli ve güvenilir sonuca varmak amaçlanır; mümkün olduğunca sayılarla ifade edilebilen veriler toplanarak sonuçlar sayılarla belirtilmeye çalışılır; dayanakları gözlenebilir ve sınanabilir verilerdir; tekrarlanabilir; diğer araştırmacılar için bir anlam ifade eder; araştırma süreci ve sonucu raporlanan bir çalışmadır. Araştırma türleri incelendiğinde bir araştırmanın içerik, yöntem ve amaç bakımından değişik biçimlerde sınıflandırılabilirdiği görülmektedir. Bunlardan amaca göre yapılan sınıflandırmada araştırmalar temel ve uygulamalı olarak iki başlıkta incelenmektedir (İslamoğlu, 2009, Karasar, 2009). Temel araştırmalar, bir bilim dalında değişik alanlarda kuramsal bilgi üretmeyi esas alan (McMillan & Schumacher, 2006), var olan bilgiye yenilerini eklemeyi, yeni bilgiler elde etmeyi amaçlayan ve “bilgi bilgi içindir” anlayışı ile yapılan çalışmalardır (Karasar, 2009). Diğer bir ifadeyle temel araştırmaların alıcıları bilim topluluklarıdır (İslamoğlu, 2009). Bu tür araştırmaların sonuçları genellikle doğrudan uygulanabilir değildir. Bununla birlikte temel araştırmanın sonuçlarına dayanarak yapılan sonraki araştırmalar pratikte daha doğrudan faydalı olabilir (Lemire, Souffez & Laurendeau, 2013). Temel araştırmalar, toplumsal dünyanın işleyişinin

nasıl olduğunu, olayların nedenlerinin neler olduğunu ve toplumsal olguların biçim ve değişimini konu alan çalışmalardır (İslamoğlu, 2009).

Uygulamalı araştırmalar ise bir bilim dalında var olan problemlerin belirlenmesini ve çözümlenmesini amaçlar (McMillan & Schumacher, 2006). Bu araştırmalar pratikte karşılaşılan sorunlara cevap aramanın yanında geliştirilen kuramların, üretilen bilgilerin değerlendirilmesi, geçerlik alan ve koşullarının belirlenmesi ve bilimin işlevlerinden biri olan olayları denetim altına alma işlevini yerine getirmeyi amaç edinir (İslamoğlu, 2009; Karasar, 2009). Burada uygulamalı araştırmacının üç amacına vurgu yapıldığı görülmektedir.

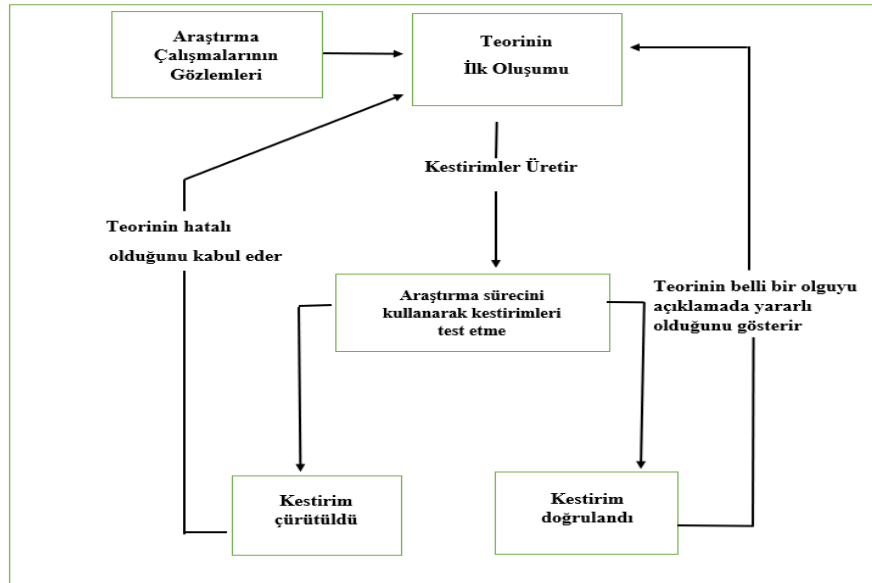
Bazı bilim insanları sosyal bilimlerde temel araştırmalara odaklanmak yerine pratik çözümlere yönelik araştırmalar yapılmasını savunurlar. Bu düşüncenin doğru olmadığına inanan İslamoğlu (2009) “Işık dalgalarının toplanabileceği, temel araştırmalarla ortaya konduktan sonra uygulamalı araştırmalarla televizyon ortaya çıkarılmıştır.” şeklinde verdiği örnekle duruma açıklık getirmektedir. Ona göre uygulamalı araştırmaların uygulamaya yönelik olması kuram geliştirmeye uygun olmadığını göstermez. Genellikle uygulamalı araştırmalar temel araştırmalardan sonra yapılırsa da önce ya da aynı anda yapıldığı örnekler de bulunmaktadır (Karasar, 2009).

Kuram ve araştırmacının yukarıda verilen tanımları sonrasında birbiriyle ilişkisi değerlendirildiğinde çok yakın bir ilişkiden söz edilebilir (Bush, 2010; Christensen, Johnson & Turner, 2015; Lunenburg & Ornstein, 2013). Örneğin bir konuda birden fazla kuram geliştirilebilir ve bunların bir kısmı birbirine karşıt da olabilir. Bu kuramların hangisinin geçerli olacağı araştırmalar yapılarak test edilir ve buna göre karar verilebilir (İslamoğlu, 2009). Kuram, araştırmacıya neyi bulmaya çalışacağına ilişkin rehberlik ederken, araştırma sonuçları gerekli bulguyu sağlamakta ve elde edilen bu bulgu araştırmacının gelecekte yapacağı araştırmalar konusunda ışık tutmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Bu yakın ilişki Bush (2010) tarafından da şu şekilde açıklanmıştır: Pozitivist bir araştırma, bir kurama dayalı varsayımlara göre şekillenirken yorumsal bir araştırmada kuram genellikle bulguları açıklamak ve yorumlamak için kullanılır ve böylece yeni bir kuram ortaya çıkabilir.

Bir araştırmacının yönetsel olguların doğasını anlayabilmesi için kuramsal izahlara gereksinimi vardır. Nitelikli bir araştırma çoğunlukla belirli bir kurama dayanan çalışmalardır. Bu tür bir çalışmada elde edilen sonuçlar, araştırmaya konu edinen olgu ile ilgili kuramı güçlendirebilir veya zayıflatabilir. Kurama dayanmayan bir araştırma

“anlamdan ve bilginin bütünselliği” açısından eksiktir. Bunun nedeni de araştırmada elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için bir kurama ihtiyaç duyulmasıdır (Özdemir, 2018a, s. 303).

Kuram ve araştırma arasındaki ilişki aşağıdaki Şekil 1’de resmedilmiştir. Nitelikli bir teori daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarını özetlediği gibi gelecek araştırmalara da rehberlik yapma gücüne sahip olmalıdır. Teoriler temelde deneysel araştırmaya ve gözleme dayalıdır. Bilimin tümevarım bölümünü oluşturan bu kısım “bağlam mantığı” şeklinde, gelecek çalışmaları yönlendirme kısmı da “gerekçelendirme mantığı” şeklinde isimlendirilir. Gerekçelendirme mantığı da bilimin tümdengelim bölümünü oluşturur. Burada tahminler oluşturulur ve deneysel olarak test edilir. Yapılan araştırma sonuçları teoriler için geribildirim sağlayarak faydalılık düzeyi test edilmiş olur. Eğer araştırma sonuçları teorinin kestirimlerini doğrularsa teorinin ilgili olguyu açıklamada yararlı olduğu ispatlanır, doğrulanmazsa teorinin yanlış olduğu görülür. Bu süreç kuram üretme ve test etme şeklinde devam ederek bilimsel süreci oluşturur (Christensen vd., 2015).



Şekil 1. Kuram ve araştırma arasındaki ilişki (Christensen vd., 2015, s.18)

Eğitim yönetiminin bir diğer önemli boyutunu oluşturan uygulama; kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi veya düşünceyi herhangi bir alanda hayata geçirmektir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde eğitim süreci ve işleyişinin uygulamayı

oluşturduğu söylenebilir. Bu süreçte ilkokuldan yükseköğretim kurumlarına kadar her düzey eğitim örgütü bilginin hayata geçirildiği kurumlardır.

Kuram, araştırma ve uygulama kavramlarının birbiriyle ilişkisi incelendiğinde çok yakın bir ilişki görülür. Kuramın temel amacı, bilim adamı ve uygulayıcılar arasında bir ilişki kurmak iken araştırmalar kuram ile uygulamayı bütünleştirmek ve ilişkilendirmekle sorumludur (Halpin, 1958). Kuram ve uygulama, araştırma ihtiyacının belirlenmesinde iş birliği yapar. Kuram, araştırma üretir; araştırma, uygulamaya sonuçları aktarır ve uygulama bu sonuçları benimser (Bauer & Fischer, 2007). Başka bir anlatımla kuramlar, bir alandaki bilgilerin düzenli bir bütünleştirilmesi olduğu için yöneticiye o alanda elde edilen bilimsel bilgileri bütünü ile görmede kılavuzluk eder (Başaran, 2006). Uygulama, kuramın etkisini belirlemede önemli bir araç olup, aralarındaki temel fark bilim insanının durumdan teori çıkarırken, yöneticinin duruma teori uygulamasıdır (Bursalıoğlu, 2005). Kuram, uygulamaya öngörü kazandırıp olasılıkların değerlendirilmesinde imkan tanırken uygulama da kurama hammadde sağlar ve onun test alanını oluşturur (Gündüz ve Korkmaz, 2014). Uygulamanın başarısını kurama bağlayan Balcı (2008), kuramdan uzak deneyime dayalı uygulamanın ekonomik olmayacağını belirtmektedir. Bir başka görüşe göre de öğretmenlerin bazen kararlarını ‘sağduyu’ ile açıklamalarının bile örtük teorilere dayandığı ifade edilir (Bush, 2011).

Bush’a (2011) göre eğitim yönetiminde bir kuramın önemi yönetsel eylemi ne ölçüde bilgilendirdiği ile değerlendirilmelidir. Kuramlar, okullarda pratik sorunların çözümüne katkıda bulunmalı, yöneticilerin eylemlerine rehberlik sağlamalıdır. Eğitim liderliği ve yönetimi kuramlarının farklı terminolojisi olmakla birlikte hepsi örgütsel ve yönetsel teoriden çıkmıştır. Eğitim yönetiminin her şeyi saran tek bir teorisi bulunmamaktadır. Bu durum; ilkokuldan üniversiteye uzanan eğitim kurumlarının farklılığı, okul ve üniversitelerdeki sorunların doğası ve farklı çözüm yolları ve yaklaşımları gerektirmesi ile ilgilidir. Ancak bunlardan daha önemlisi eğitimde ve sosyal bilimlerde kuramın çok yönlülüğü ile ilgili bir konu olmasıdır. Eğitim veya sosyal bilim kuramları diğer bilimsel kuramlardan çok farklıdır. Çünkü, değişen durumlarla ilgilidirler ve “gerçek”le ilgili bilimsel bir fikir birliğinden daha çok bir problemi farklı gören yolları kapsarlar. Eğitim liderliği ve yönetimindeki çeşitli kuramlar, okullardaki davranış ve olayları farklı şekillerde anlama ve yorumlama yolları ortaya koyar.

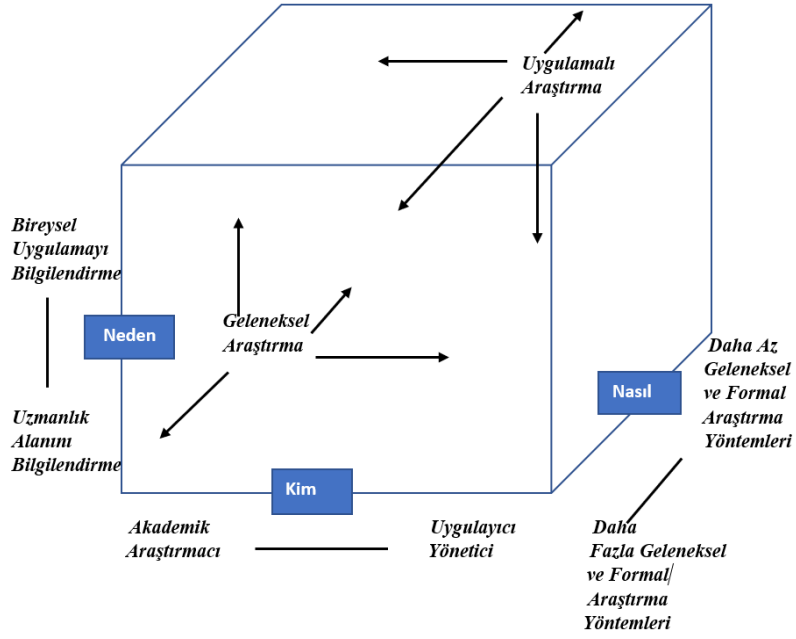
Eğitim yönetiminde teori uygulama ilişkisi ile olarak, eğitim yönetiminde teoriyi pratiğe uygulama çabalarının “tuzaklar ile kuşatılmış” olduğunu ifade eden Willower (1975), sorunun birçok kaynağı olduğundan bahsetmektedir. Bunlar arasında sosyal sistemler olarak okulların ve üniversitelerin doğası yer alır; onların kendine özgü ortamları, uygulayıcı ve teorisyenlerin farklı dil ve değerleri; uygulama ve düşünme yönelimlerinin ayrı ayrı olması, eğitim kurumlarındaki karmaşıklığın aksine belirli teorilere karşı özel odaklanmanın olması sayılabilir. Bunun yanında teoriden aşırı memnuniyetsiz olma durumunun, aşırı beklentiden veya uygulamalarla ilgili kronik hayal kırıklıklarından kaynaklandığı ve bunun bir dereceye kadar hem yürürlükte olan standartlarla hem de uygulayıcıların duyarlılıklarıyla ilgili bir konu olduğunu belirtmektedir. Eğer teorinin her derde deva olması bekleniyorsa sadece eğitim yönetimi alanı değil tüm sosyal bilimlerde ve uygulamalı alanlarda bunun talep edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yazar bununla birlikte, eğitim yönetiminin daha fazla teori odaklı olmasaydı bile teori ve uygulama arasında, niversiteler ve okullar arasındaki gerginliklerin hala var olacağını düşünmektedir.

Keedy (2005), kuram ve uygulama arasındaki bölünmenin kökenlerini, 19. yüzyılın pozitivizmi ile 20. yüzyılın başlarındaki teknik rasyonelliğe dayandırmaktadır. Başka bir görüşe göre bu eleştirilerin temeli eğitim yönetiminin tarihi temellerinde önce uygulamaya aşırı önem verilmesi, ardından kuram hareketi ile kuramsal bilgi üretimine fazlaca yoğunlaşılarak uygulayıcılarla iletişimin zayıflamasına dayanmaktadır (Murphy, 1998). Daha önce de belirtildiği üzere eğitim yönetimi 1950’li yıllar öncesinde ampirik araştırma üretimi açısından sağlam bir bilgi temelinden yoksundu. Kuram hareketi ile eğitim yönetiminde kuram geliştirmeye önem verilmiş ve heyecan verici akademik gelişmeler yaşanmıştır. Ancak bu gelişmelerin okul müdürleri ve denetimcilerinin uygulama dünyasıyla ilgili olmaması eleştirilmiştir. Bu dönemde eğitim yönetiminde lisans programlarının çekirdeğini oluşturan kavramsal bilgilerin hiçbir zaman belirli uygulama sorunlarına özel cevaplar vermesi amaçlanmamıştır. Bu dönem başlangıçta, yönetsel uygulamanın eylem alanıyla doğrudan ilgili olacak bilgiyi üretmenin bir yolu olarak anlaşılmıştır. Oysaki, bir önceki çağın pratik bilimi, eylem için temel oluşturabilecek gerçekleri verirken yeni hareket teorik bilimi, eylemi yönlendirecek ve bilgilendirecek bilgiyi sağlamaktaydı (Allison, 1989).

Eğitim yönetiminin tarihi dönemlerindeki bu eğilimler günümüzde halen devam eden kopukluğun temelleri olarak görülebilir. Nitekim ileriki yıllarda yapılan çalışmalarda da alan mensupları tarafından bu konu dile getirilmiştir. Eğitim yönetiminin mevcut durumu

gözlendiğinde özellikle kuram ve uygulama boyutları arasında ciddi bir kopukluk olduğu ifade edilmektedir (Riehl vd., 2000). Hatta bazılarına göre alandaki en büyük sorun kuram ve uygulama arasındaki bölünmedir (Keedy, 2005). Kuramın, uygulamadan uzak algılandığını belirten Bush (2010) uygulayıcıların, kuram ve kavramları gerçek okul durumundan uzak algılamalarından dolayı kurama önem vermeme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Başka bir çalışmada da okul yöneticilerinin, kendi pratik bilgileri ve yargılarına büyük ölçüde güvendikleri belirtilir. Çalışmada bunun nedenlerinden birisinin yöneticilerin muhakeme biçimlerinin bir bilgi birikimini referans almaktan ziyade duysal sorgulama yoluyla daha fazla bilgi sahibi olabilmesi gösterilmektedir. Diğer bir neden de araştırma tabanının uygulamaya rehberlik edecek kadar güçlü olmamasıdır. Eğitim liderliği araştırmalarının çok az sayıda güçlü sonuçları olduğu ve bunların henüz liderlerin hizmet ettikleri bağlamlarda, karşılaştıkları geniş çeşitliliği yeterince dikkate alınmasına yetecek kadar geniş veya derin olmaması eleştirilir (Firestone & Riehl, 2005).

Eğitim yönetimi araştırmaları ile ilgili Riehl ve diğerleri (2000), araştırmayı üç boyutlu bir yapıda ele alarak bir model sunmuşlardır. Şekil 2’de de görüldüğü üzere geleneksel araştırma üç boyutlu yapının bir alanına genişçe yayılmıştır. Bu araştırma, araştırmacılar tarafından geleneksel ve formal yöntemlerle yapılan ve uzmanlık alanını bilgilendirmek için yapılan araştırmadır. Geleneksel ve uygulamalı araştırmalar kimin hangi tür araştırmayı, hangi şekilde ve hangi amaç için yaptığı konusunda farklılaşabilir. Araştırmacılar eğitim yönetimi bilgisini oluşturan sınırların bu üç boyutun eksenleri boyunca herhangi bir noktada üretilen bilgiyi içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini düşünmektedir.

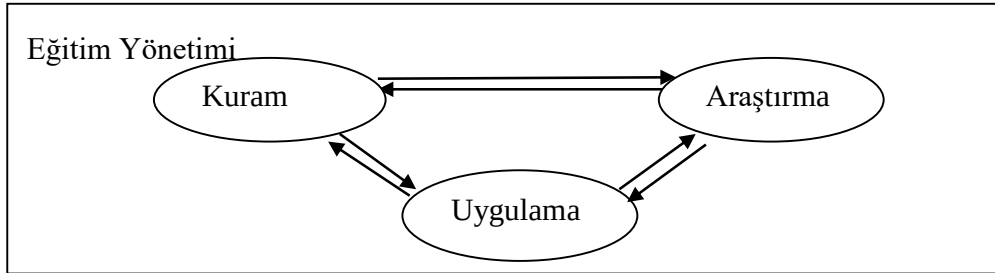


Şekil 2. Eğitim yönetimi araştırmalarında gelişen yaklaşımlar

Riehl ve diğerleri (2000) araştırmanın, uygulayıcılarla araştırmacıların bir araya gelebileceği bilgi üretme şekli olduğunu belirtmişlerdir. Modelde; araştırmayı kim yapar, ne amaçla yapar ve nasıl yapar boyutları üzerinde durulmuştur. Verimli, ilginç ve üretken bir araştırma bu boyutlarda herhangi bir yere yerleştirilebilir ve çeşitli araştırma biçimlerine yön veren beş ilke şu şekilde özetlenebilir: Eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar; izleyicilere yeni bilgiler sunmalı, önemli eğitim problemlerini belirleme, analiz etme ve çözme ile ilgili olmalı, iddiaları ve sonuçları için uygun gerekçe sunmalıdır. Eğitim yönetiminde araştırmalar, etkili bir şekilde birincil izleyici kitlesine iletilmelidir. Akademisyenler, yeni bilgi üretme sorumluluklarının yanında, bu bilgiyi bilgi vermeyi umdukları uygulayıcılara iletmekle de yükümlüdürler. Özellikle eğitim yönetiminde, araştırmanın iletimine eşit değer verilmelidir. Son olarak eğitim yönetiminde araştırmalar kamu değerlendirmesine tabiidir. Diğer bir ifadeyle araştırmacılar, mümkün olan en geniş kitleye çalışmalarının kalitesi ve uygunluğu konusunda sorumludur (Riehl vd., 2000).

Bu bölümde eğitim yönetiminin üç temel kavramı olan kuram, araştırma ve uygulama açıklanmış ve kavramsal olarak birbiriyle olan yakın ilişkileri görülmüştür. Bu ilişki Şekil 3'te görüldüğü gibi çift yönlü bir ilişki ile resmedilebilir. Özellikle eğitim bilimleri ve özelde eğitim yönetimi gibi uygulama yönü ağır olan disiplinlerde kuram, araştırma ve uygulamanın birbiriyle ilişkisinin hem alan mensupları tarafından kavramsal olarak anlaşılması hem de pratiğe yansması önemli görülmektedir. Alanın bilimsel kimliğinin

korunması ve alanda bilgi birikiminin gelişmesi için boyutlar arasındaki iletişim ve etkileşimin yeterli düzeyde sağlanması gerekir.



Şekil 3. Kuram, araştırma ve uygulama ilişkisi

2.1.4. Eğitim Yönetiminin Türkiye’de Gelişimi ve Mevcut Durumu

Eğitim yönetiminin Türkiye’de gelişimi ile ilgili ilk bilgiler Cumhuriyetin ilanını izleyen yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü’nün açılması ile başladığı şeklindedir. Burada amaçlanan 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ertesinde yeni kurulan eğitim örgütlerinin gerek yönetici gerek müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamaktır (Can ve Çelikten, 2000). Gazi Üniversitesi tarihçesinde 1926 yılında kurulan ilgili bölümün amaçları ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir (t.y.):

“... 1926 yılında "Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" kurulmuştur. Bu tarihten itibaren Pedagoji Bölümü Milli Eğitim Bakanlığı için müfettiş yetiştirme ve diğer bölümlere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verme işlevini yerine getirmiştir. 1926’dan 1982-1983 yılına kadar pedagoji bölümü kendi içinde ana bilim dallarına ayrılmadan bir bütünlük gösteren bir yapıda hizmet vermiştir. Yükseköğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve Gazi Eğitim Enstitüsü’nün Gazi Eğitim Fakültesi’ne dönüştürülmesi sonrasında Eğitim Bilimleri Bölümü ve bölüm içinde anabilim dalları oluşturulmuştur.”

Eğitim yönetiminin Türkiye’de ayrı bir alan olarak kabul görmesi ise 1953’te Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün (TODAİE) kurulmasıyla yaşanmıştır. Daha sonra 1962 yılında hazırlanan merkezi hükümet teşkilat araştırma projesi (MEHTAP) raporunda eğitim yöneticiliğinde uzmanlık vurgusu yapılarak bu alanda yönetici yetiştirme amacıyla üniversitelerde ilgili bölümlerin açılması tavsiye edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurularak okul yöneticiliği ile ilgili ilk lisans programı açılmıştır. Bu girişimi Hacettepe Üniversitesi izlemiştir (Turan ve Şişman, 2005).

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı tarihinde alanın lisans, lisans tamamlama, yüksek lisans ve doktora eğitimlerine yönelik ilk bilgilere aşağıda yer verilmiştir (t.y.):

“Bugünkü adıyla Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, 1964’te kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yapılanmasında “Eğitim İdareciliği ve Planlama Bölümü” adıyla yerini almıştır. Bölüm, 1965’te, “Eğitim Yönetimi ve Planlaması Lisans Programı”nı açmıştır. Lisansüstü eğitim programları açmak üzere Eğitim Fakültesi’nde kurulan “Lisansüstü Eğitim Komisyonu” 1966 yılında “Lisans Tamamlama Programları”nı başlatmıştır. Bu bağlamda Bölümde “Eğitim Yönetimi ve Planlaması” lisans tamamlama programı açılmıştır. Fakülte Lisansüstü Eğitim Komisyonu 1969 yılında da yüksek lisans programlarını başlatmıştır. Bu kapsamda Bölümde “Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı” açılmıştır. Yüksek lisans programının mezun vermesini izleyen 1972-1973 öğretim yılında da Bölümde aynı adla doktora programı açılmıştır.”

Ankara Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulan bu ilk fakültenin temel amaçları; eğitim sorunlarının bilimsel şekilde çözülmesi ve Türk Milli Eğitim Politikasının gelişmesine katkı sunma, öğretmenlik sertifikası verme, öğretmen okullarına meslek dersleri verecek öğretmenleri yetiştirme, öğretmen ve yöneticilerin hizmet içinde yetişmelerine katkı sağlama ve eğitim bilimlerindeki birçok uzmanlık alanına eleman yetiştirme şeklinde tanımlanmıştır. 1966 yılında kurulan ve bir yıl sonra öğretimin başladığı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünün amaçları arasında: öğretmenlik sertifikası verme, eğitim kurumlarına uzman yetiştirme, bu amaç gereği eğitim bilim uzmanlığı ile doktora derecesini hedefleyen programlar açma, eğitim araştırmaları yapma, MEB ve farklı kuruluşlara danışmanlık hizmeti sunma, mensuplarına seminerler verme yer almaktadır (Balcı, 2008).

Öncülüğü yapan bu fakülteler ve ardından farklı illerde açılan üniversiteler bünyesinde kurulan bölümlerle alan akademik bir disiplin olarak gelişmeye başlamıştır (Örücü ve Şimşek, 2011). Ancak 1997’de YÖK kararı ile bu bölümler lisans düzeyinde kapatılarak sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermeye devam etmiştir (Balcı, 2008; Örücü ve Şimşek, 2011; Turan ve Şişman, 2005). Balcı (2008), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin kuruluşunu alanın bilimleşme sürecinde bir başlangıç olarak ele almakta, 1997 yılında alınan YÖK kararının ise alanın bilimleşme sürecine büyük bir darbe vurduğunu düşünmektedir. Örücü ve Şimşek’in (2011) araştırması sonucunda alan akademisyenlerinin çoğunluğu, bu kararın eğitim yönetimine büyük bir zarar verdiğini düşünmektedir.

Türkiye’de eğitim yönetiminin gelişiminde diğer bir önemli husus alanın bilimsel gelişimine öncülük yapan akademisyenlerdir. Bu isimlerden ilk kuşak yukarıda bahsedilen kurumsal gelişmelerin yaşanmasında büyük çaba göstermişlerdir. 1960’lı yıllarda yurt dışına giderek eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan akademisyenlerin üniversitelerde eğitim

yönetimi bölümlerinin kurulmasında gösterdikleri çabalar alanın gelişiminde dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Bu isimlerin ardından gelen ve ikinci kuşak olarak adlandırılan akademisyenler yurt dışında eğitim alıp Türkiye'ye dönerek alanın gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır (Örücü ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda birçok değerli isimden bahsedilmektedir. Bu isimlerin başında yurtdışında doktora unvanı alarak ülkeye dönen Ziya Bursalıoğlu'nun geldiği söylenebilir. Diğer öncü isimler arasında; Feyzi Öz, İbrahim Ethem Başaran, Haydar Taymaz, Nihat Bilgen, Sudi Bülbül, Galip Karagözoğlu, Mustafa Aydın, Kemal Güçlüol, Mahmut Âdem'in yer aldığı söylenebilir (Aydın ve Karaman Kepenekçi, 2007).

Eğitim yönetiminin Amerika'da varlığının kabulü ve gelişmesinde, hakemli dergiler ile kurulan dernekler ve düzenlenen bilimsel faaliyetlerin büyük katkıları olmuştur. Bu açıdan Türkiye değerlendirildiğinde eğitim yönetimi alanının ilk özel dergisi "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi" 1995 yılında yayın hayatına girmiştir. Oplatka (2009), Batıda 1950'lerde yayınlanmaya başlayan önemli dergilerin amacını; araştırma, eğitim ve uygulamalar hakkında bilgi yayılmasını kolaylaştırmak, entelektüel ve ampirik tartışmalar için bir forum sağlamak, uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılamak şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla alana özgü bu derginin kurulması Amerika'dan yaklaşık 30 yıl sonra olsa da önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Son yıllarda ise ESCI'da taranan "Research in Educational Administration and Leadership" dergisi yayınlanmaya başlamıştır. Türkiye'de alana özgü ilk dernekler olan Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYED-der), Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu (EYAK), Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER) 2000'li yıllar itibariyle faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu kuruluşların önderliğinde her yıl düzenlenen Eğitim Yönetimi Kongresi (EYK), Eğitim Denetimi Kongresi (EDK), Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR) alan mensuplarının, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir araya gelmesi ve bilginin paylaşılması adına bilimsel ortamlar sunmaktadır. Oplatka (2012), bu bilimsel faaliyetlerin bir alanın varlığına işaret eden önemli gelişmeler olduğunu belirtir. Dolayısıyla Türkiye'de tüm bu bilimsel faaliyetler alanın akademik gelişimine önemli katkılar sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir.

Eğitim yönetiminin Türkiye'deki akademik durumu incelendiğinde farklı bir gelişme seyri olduğu gözlenmektedir. Alanın teorik temellerinin, Batı'da 1950'li yıllarda atılmış ve alternatif paradigmaların tartışılmasıyla alanın gelişimine katkı sağlanmış olmasına rağmen Türkiye'de eğitim yönetiminin kuramsal temellerinin genel olarak Batı'da geliştirilen

kavram ve konular üzerine temellendirildiği söylenebilir. Ayrıca alana yön veren felsefi eğilimlerin, alanın ontolojik ve epistemolojik statüsünün Türkiye alanyazınında son yıllarda artmakla birlikte çok fazla tartışılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Balcı (1991, 1992), Çelik (1997), Gedikoğlu (1997), Şimşek (1997), Şişman (1996, 1998), Turan (2004, 2005, 2007, 2009) tarafından yapılan çalışmalar, eğitim yönetimi anlama adına önemli katkılar sunmuşlardır. Bununla birlikte son yıllarda alanın mevcut durumunun incelendiği, farklı perspektiflerin çalışıldığı, alanda üretilen bilginin farklı açılardan sorgulandığı önemli çalışmalar bulunmaktadır (Aslanargun, 2003; 2007; Balcı, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çopur, 2003; Demirhan, Aypay ve Yücel, 2018; Güngör, 2014; Oyman Bozkurt ve Bozkurt, 2018; Örucü, 2006; Örucü ve Şimşek, 2011; Özdemir, 2017, 2018b; Şahin ve Cemaloğlu, 2019; Şentürk ve Turan, 2012; Turan ve Şişman, 2013, Yılmaz, 2016, 2018). Son yıllarda alanın epistemolojik yapısının konu alan doktora tezleri de ulusal alanyazında eğitim yönetiminin bilimsel zeminde tartışılması bakımından önemli bulgular ortaya koymuşlardır (Ayyıldız, 2019; Demirhan, 2015; Şahin, 2018; Yalçın, 2015). Bazı çalışmalarda ise eğitim yönetiminin mevcut görüntüsü alanda üretilen makale, tez çalışmaları gibi bilimsel yayınların değerlendirilmesi sonucunda yorumlanmıştır (Aydın ve Uysal, 2011; Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Balcı ve Aypay, 2009; Çinkır, 2016; Gülmez ve Yavuz, 2016; İşçi, 2013; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014; Uysal, 2013; Yıldırım, 2018).

Bugün alanın mevcut sorunları üzerinden bir karşılaştırma yapıldığında uluslararası alanyazında görülen birtakım sorunlara (Gorard, 2005; Hallinger, 2014; Hallinger & Bryant, 2013; Heck & Hallinger, 2005; Ogawa, Goldring, & Conley, 2000; Oplatka, 2009) benzer şekilde Türkiye’de de rastlandığı, bununla birlikte ülke bağlamına özgü sorunların da olduğu görülmektedir. Türkiye’de alanın akademik anlamda çeşitli açılardan problemlili bir yapısı olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmaların kuram hareketi ve uzantıları bağlamında yapılandırıldığı, yapısal-işlevselci paradigma ile sistem yaklaşımının baskın olduğu, Batı’da yapılan araştırmaların kesin doğrular olarak kabul edildiği ve kültürel bağlamlar farkı gözetilmeden doğrudan aktarılması eleştirilmektedir (Turan ve Şişman, 2013). Bunun yanında; mevcut araştırmaların entelektüel derinliğinin olmadığı, kavram ve teorilerin farklı adlar altında yeniden aktararak üretildiği (Balcı, 2008; Turan ve Şişman, 2013; Yalçın, 2015), çalışmaların farklı gruplarla tekrar edildiği ve benzer kavramların çalışıldığı (Aydın vd., 2010; Çinkır, 2016; İşçi, 2013; Turan vd., 2014; Uysal, 2013), alanda yeterince kuramsal

çalışma yapılmadığı (Balcı, 2008, Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Turan vd., 2014), bilim için bilim ya da akademik yükselmeler için yapılan araştırma sonuçlarının yüzeysel kaldığı (Demirhan, 2015; Örücü ve Şimşek, 2011; Turan ve Şişman, 2013; Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016), eğitim yönetiminin, yöntemsel ve kuramsal anlamda özgün bilgisinin olmadığı (Ayyıldız, 2019) alanın sorunları arasında yer almaktadır. Bazı araştırmaların sonucunda ise alanda uzun yıllar yoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığının (Aydın vd., 2010; Aydın ve Uysal, 2011; Aypay vd., 2010; Balcı ve Apaydın, 2009; Turan vd., 2014; Uysal, 2013; Yıldırım, 2018) tespit edilmesi eğitim yönetiminde benimsenen yöneme ve hâkim paradigmalara dair fikir vermektedir.

Yukarıda belirtilen sorunların yanında Örücü'nün (2006) Türkiye'de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak mevcut durumunu incelemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında alanın çeşitli sorunları tespit edilmiştir. Bu araştırma amaç itibarıyla alanın genel görüntüsünü hakkında önemli bulgular ortaya koyan ilk tez çalışmasıdır. Eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyen görüşlerinin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlara göre; eğitim yönetimi alanı karmaşık ve çeşitli açılardan problemlili bir yapıdadır. Bu sorunlar, araştırmaların ve akademisyenlerin özellikleri, bilgi temeli, mesleklaşması ve sosyo-politik bağlamla ilgilidir. Alandaki temel sorunlar; lisans programının kapatılmış olması, araştırmalarda benzer konuların tekrarlanarak çalışılması, kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, pozitivist yaklaşımın yaygın olarak kullanılması, yeni yaklaşımların çok fazla bilinip kullanılmadığı olarak özetlenebilir. Bulgular arasında yer alan ve bu araştırmaya temel oluşturan kuram ve uygulama kopukluğu genellikle kavramsal olarak okul yöneticisi yetiştirme bağlamında ele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2005; Cemaloğlu, 2005; Çelik, 2003; Şimşek, 2003). Bu çalışmalar dışında, sorunu yüksek lisans tez çalışmasına konu alan Armağan (2012), okul müdürlerinin eğitim araştırmalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile 50 okul müdüründen toplanan veriler çözümlenmiş ve katılımcıların, araştırmaların kendilerine yararı olduğu inandıkları ancak araştırmalardan iyi düzeyde yararlanmadıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin büyük bir bölümünün; bilimsel araştırma yöntemleri kapsamında ele alınabilecek bir eğitim almadıkları, eğitimle ilgili düzenli biçimde takip ettikleri süreli bir yayının olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka tez çalışması da doktora düzeyinde Kısa (2016) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama kopukluğunun nedenleri ve bu kopukluğun giderilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili akademisyen, okul yöneticisi ve il-

ilçe eğitim yöneticilerinin görüşleri anket tekniği ile veri toplanarak incelenmiştir. Kuram-uygulama boşluğunun nedenleri arasında uygulamacılara göre öne çıkan faktörler; araştırmaların uygulayıcıların ihtiyaçlarına uygun yapılmaması ve araştırma sonuçlarının paylaşılmaması iken araştırmacılara göre; araştırmacılarla uygulayıcılar arasında iletişim kanallarının olmaması, araştırmacıların araştırma üretiminde önceliklerinin atanma ve yükselme ölçütleri olması, gerçek okul koşullarının araştırmacılar tarafından bilinmemesidir. Araştırmada; iletişimin kolaylaştırılması, uygulamaya yönelik araştırmaların yapılması yönünde öneriler sunulmuştur.

2.2. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı

Bilgiye duyulan gereksinimin baş döndürücü bir hızla arttığı günümüzde bilgiyi üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bunu uygulamalarında kullanabilen toplumların refah seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ülkelerin kalkınmasında bilgi üretimi, kullanımı ve yayılımının çok önemli bir belirleyici olması birçok farklı disiplinde değişimi gerekli kıldığı gibi eğitim, sağlık, kamu yönetimi gibi farklı alanların bilgi tabanlarıyla uygulama süreçleri arasındaki ilişkinin sorgulanmasını ve uygulama sürecinde deneyime dayalı bilginin ötesinde araştırma bulgularına dayalı eylemlerin gerçekleştirilmesi talebini doğurmuştur. Eğitilmiş ve bilinçli birey sayısının giderek artması, bilgi teknolojisindeki gelişmeler sayesinde her türlü veriye ulaşabilme imkânının olması, araştırma toplumunun beceri ve boyutundaki artış, kamu hizmetleri için hesap verebilirlik, verimlilik, uluslararası rekabete yapılan vurgunun artması bu talebin artmasına neden olan faktörler arasındadır (Davies, Nutley ve Smith, 2000). Bu ve benzeri gelişmeler çeşitli disiplinlerde bilgi kullanımı (Knowledge utilization) alanının ortaya çıkması ve gelişmesine neden olmuştur.

Bilgi kullanımı kavramının alanyazında çeşitli kavramlarla eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Lehming ve Kane (1981) bilgi kullanımının eş anlamlıları olarak; bilgi transferi (Knowledge transfer), bilgi yayılımı (Knowledge diffusion), araştırma kullanımı (Research utilization), teknoloji transferi (Technology transfer) gibi kavramlar olduğunu belirtmektedir. Graham ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir çalışmada bilginin eyleme dönüştürülmesi ile ilgili birbiri yerine kullanılabilen 29 kavram olduğu tespit edilmiştir. Bilgi eylem süreci (Knowledge-to-action) kavramını kullanan yazar bilgi aktarımı, bilgi transferi, bilgi alışverişi, araştırma kullanımı, araştırma uygulanması, araştırma yayılımı,

araştırma difüzyonu kavramlarının birbiri yerine kullanılabildiğini belirtmektedir. Bu görüşler, konuyla ilgili detaylı bir alanyazın taraması yapıldığında da açık bir biçimde görülmektedir. Yukarıda belirtilen kavramların yanı sıra bilgi mobilizasyonu (Levin, 2004, Witherow, 2011), veri kullanımı (Torrence, 2002), kanıta dayalı uygulama gibi kavramlar da bulunmakta ve bunlar da bilginin eyleme dönüştürülmesi ile ilgili benzer çağrışımlar yapmaktadır. Kanıt kullanımı, veri temelli karar verme ve araştırma temelli karar verme kavramları, kullanıcıların kanıtlarla neler yapabileceğine odaklanır (Honig & Coburn, 2008). Shaffer (2011) araştırma kanıtı kullanımının, kanıta dayalı uygulamanın ayrılmaz bir bileşeni olduğunu ve araştırma kullanımı olarak bilindiğini belirtmektedir. Kanıta dayalı uygulama eğitim alanında da kullanılmakla birlikte öncelikli olarak sağlık alanında kullanılmaktadır. Kanıt kavramı pozitivism ile ilişkilendirildiği için eğitim bilimlerinde kullanılması bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. Davies, Nutley ve Walter (2008) ise alanyazında kullanılan bilgi transferi ve bilgi iletimi gibi terimlerin belirsizlikleri ve karmaşıklığının yanı sıra bilginin üretildiği ve uygulandığı bağlamsal koşulları kötü temsil ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle yazarlar “bilgi etkileşimi” ya da “bilgi arabuluculuğu” kavramlarını önermektedirler. Yazarlar her iki terimin uygun bir anlayışla birleştirildiği takdirde bilgi transfer fikrinin beslediği yanlış anlamaların bazılarının giderilmesini sağlayabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada ise “kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı” kavramının kullanılması uygun görülmüştür. Bununla birlikte kavramsal çerçeve sunumunda ilgili yazarların kullandıkları kavramlar aynen alınmıştır.

Bu bölümde, öncelikle bilgi ve araştırma temelli bilgiden bahsedilecektir. Ardından araştırma kullanımı alanının kapsamı, hangi amaçlarla kullanıldığı, ilgili modeller, eğitimcilerin araştırma temelli bilgi kullanımı, araştırma kullanımını etkileyen faktörler hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. Bilgi ve Araştırma Temelli Bilgi

Bilgi kavramı, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanın doğuştan sahip olduğu merak duygusu onu “bilme” eylemine yöneltmiş gerek birey olarak kendisine yönelik gerek bulunduğu çevre hakkında bilgi sahibi olmaya itmiştir. Oldukça geniş bir anlam yelpazesine sahip olan bilgi, literatürde çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2015)

Güncel Türkçe Sözlük’e göre bilgi: “(1) İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat; (2) Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf; (3). İnsan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, malumat, vukuf; (4) Genel olarak ve ilk sezi durumunda zihnin kavradığı temel düşünceler; (5) bilim; (6) Kurallardan yararlanarak kişinin veriye yönelttiği anlam” olarak tanımlanmıştır. Bu ifadelerde de görüldüğü üzere Türkçe’de bilgi kavramı birçok tanımı kapsamaktadır.

İngilizce’de “*data*”, “*information*” ve “*knowledge*” kavramlarının dilimizde bilgi olarak kullanılabildiği görülmektedir. Bilgi kullanımı ile ilgili araştırmalarda bu kavramların kimi yazarlar tarafından aynı anlamda kullanılmasında bir sakınca görülmezken, bazı yazarlar kavramlar arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Bu kavramlardan veri: “Bir araştırmanın, bir tartışmanın, bir muhakemenin temeli olan ana öge, muta, done; bir sanat eserine veya bir edebî esere temel olan ana ilkeler; gözlem ve deneye dayalı araştırmanın sonuçları; bilgi, data; bir problemde bilinen, belirtilmiş anlatımlardan bilinmeyeni bulmaya yarayan şey; olgu, kavram veya komutların, iletişim, yorum ve işlem için elverişli biçimli gösterimi.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Information, “Bireylerin herhangi bir çaba sarf etmeksizin ulaştığı dışardan verilen olgular” iken knowledge, “Bireylerin öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile çaba sarf ederek elde ettiği olgular” dır (TDK, 2015). Knowledge, information’a göre daha fazla işlenmiş ve test edilmiş değere sahiptir (Backer, 1991).

Verinin, malumata-habere (information) dönüşebilmesi için bireyin ona yönelik farkındalığının olması ve onu yorumlaması gerekmektedir. Malumatın var olması problemlerin çözümünde tek başına yeterli değildir. Bu yeterliğin sağlanabilmesi için malumatın bilgiye (knowledge) dönüşmesi gerekir (Kesen, 2013). Bu ayrıma şu şekilde bir örnek verilebilir. Bir araştırma kapsamında bir konuya yönelik, belirlediğimiz örnekleme ulaşarak belirli ölçüde “veri” elde edilir. Bu ham haliyle rakamlardan oluşan semboller bir anlam ifade etmemektedir. Bu veriyi çözümlemek için bilgisayarda ilgili bir programa girip, belirlenen amaca uygun analizler yapılarak bazı sonuçlar elde edilir. Diğer bir ifadeyle “information”a ulaşılır. Bu sonuçların ne anlama geldiği yorumlandığında ise o konuda “knowledge” elde edilmiş olur.

Bilginin farklı anlamlarına yönelik değinilen bu bilgilerin yanında literatürde bilginin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Mengüşoğlu (1988, s. 74-91) bilgiyi niteliğine göre doğal bilgi, bilimsel bilgi, felsefi bilgi, sanatın sağladığı bilgi ve din bilgisi olmak üzere

beşe ayırmaktadır. Bunlardan doğal bilgi; insanın hayatı boyunca kazandığı deneyimler sonunda elde ettiği, belli bir yönetime dayanmayan ancak diğer bilgilere temel oluşturan somut bilgidir. İkincisi olan bilimsel bilgi, belirli yöntem ve tekniklerle hazırlanan araştırmalara dayanılarak ortaya konulan ve sistematik biçimde ilerleyen bilgidir. Üçüncüsü felsefi bilgidir. Bu bilgi türü, var olanı “varlık-bütünü” içinde araştırmaya imkân tanır ve her şeyin anlamını sorgular. Dördüncüsü sanatın sağladığı bilgi olup, süje tarafından gerçekleştirilir ve belirli bir yönetime dayanmaz. Son olarak din bilgisi ise değişmeyen dogmalarla evrene yönelik tüm sorulara cevap arayan bir bilgi türüdür. Belirtilen beş bilgi türü içerisinde bilimsel bilginin, sistematik olması bakımından diğerlerinden ayrıldığı söylenebilir.

Başka bir çalışmada bilgi üçe ayrılarak incelenmiştir. Bunlardan ilki teori, veri, yöntem bilimi içeren temel bilimsel bilgidir. İkincisi, uygulamalı araştırma ve geliştirmedir. Bilimsel yönetime dayanan bu bilgi bilimsel eğitim almış insanlar tarafından üretilir, uygulamaya doğru yönelimlidir, ancak kullanım için henüz hazır değildir. Üçüncüsü ise uygulama bilgisi olup belirli bir uygulama alanında en yeni ve geçerli bilgidir (Havelock, 1969). Bilginin farklı bir çalışmada; (a) bilimsel çalışmalarla üretilen araştırmaya dayalı bilgi, (b) uygulama ile elde edilen zanaat bilgisi (craft knowledge), (c) herkes tarafından bilinen ortak bilgi (common knowledge) şeklinde üç gruba ayrıldığı görülmektedir (Louis, 1981’den aktaran Love, 1985). Bunlardan araştırma temelli bilginin kullanıldığı bir çalışmada kavram, mesleki araştırmacılar veya uygulayıcılar tarafından araştırmacılarla iş birliği içinde veya bağımsız olarak üretilen formal bilimsel bir ürün anlamında kullanılmıştır. Uygulama temelli bilgi ise kişisel deneyim yoluyla edinilmekte olup, kişinin kendi gözlemlerine dayanan sezgilerini ve kişisel algılarını, başkalarının geri bildirimlerini ve yorumlarını içerir (Lysenko, 2010). Bu araştırmaya da konu olan araştırmaya dayalı bilgi ile ikinci sırada yer alan uygulama bilgisinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle eğitim bilimleri gibi uygulama yönü özel önem taşıyan alanlarda iki bilgi türüne sahip olunması gerekir. Araştırmaya dayalı bilgi, mesleğin temelini inşa etmede ve geliştirmede doğru ve güvenilir bilgi sunma bakımından önem taşıırken, mesleğe başladıktan sonra deneyimle kazanılan uygulama bilgisi de mesleği daha iyi yapabilmek için çerçeve sunmaktadır.

Yukarıda değinildiği üzere bilgi farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. “Bilgi Kullanımı” alanyazınında ise her ne kadar bilgi kullanımı, araştırma kullanımı, araştırma temelli bilgi kullanımı benzer amaçlarla kullanılsa da kuram ve araştırmalara dayanarak üretilen bilginin

eğitim ortamlarında okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından kullanımı bilgi kullanımından daha spesifik bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarla ortaya konulan, kuram ve araştırma sonuçlarını içeren bilgi kullanımı esas alındığından “kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı” kavramı kullanılması uygun görülmüştür.

2.2.2. Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Türleri

Bilgi kullanımı, karar vericilerin mesleki uygulamalarında bilimsel ve teknik bilginin kullanımını açıklayan faktörlerle ilgili bir çalışma alanıdır. Üniversiteler ve araştırmacılar, karar vericiler ve toplum tarafından araştırma sonuçlarının kullanımını artırmak için baskı altında olduğundan bu araştırma alanı hızla büyüdüğü belirtilmektedir (Landry, Amara & Lamari, 2001a).

Araştırma kullanımı, araştırmaya dayalı bilginin uygulamalara aktarılması, transfer edilmesi sürecidir (Hunt, 1996; Rodgers, 1994; Stetler, 2001). Diğer bir ifadeyle bilgi kullanımı; bilgi, teknoloji ve yeniliklerin uygulama ortamlarına enfüzyonu şeklinde tanımlanmaktadır (Lehming & Kane, 1981). Araştırma kullanımı; bilgi üretimi, yayılımı ve kullanımının etkileri ve nedenleri hakkında çıkarımlar geliştirmeyi amaçlayan araştırma ürünleri ve süreçleri anlamına gelir (Dunn, Dukes & Cahill, 1984). Shaffer (2011) ise araştırma kanıt kullanımının, kanıta dayalı uygulamanın ayrılmaz bir bileşeni olduğu ve araştırma kullanımı olarak da bilindiğini belirtmektedir.

Backer’a göre (1991) bilgi kullanımı, problem çözmek için bilgi kullanımını artırmayı amaçlayan çeşitli müdahaleler olarak tanımlanmaktadır. Backer bilginin kullanımını; teknoloji transferi, bilgi yayma ve kullanımı, araştırma kullanımı, yeniliklerin difüzyonu, bilgi sosyolojisi, örgütsel değişim, politika araştırmaları, kişilerarası ve kitle iletişimi gibi bir dizi alt başlığı kapsayan bir kavram olarak görmektedir. Benzer şekilde Loomis (1985) de araştırma kullanımının, bilgi kullanımının özel bir biçimi olduğunu belirtmektedir.

Araştırma kullanımı, araştırma temelli düşünmede (bilişsel uygulama) veya uygulamada (davranışsal uygulama) bir değişiklik manasına gelir (Crane, 1989). Karmaşık bir davranışsal süreç olup bireylerin araştırma sonuçları ile bir şey yapıyor olmalarını gerektirir (Beyer & Trice, 1982). Love (1985) kavramı, bir problemin çözümü ya da bir hedefe ulaşılması yönünde potansiyel bir kullanıcı tarafından alınan bilgilerin uygulanma süreci

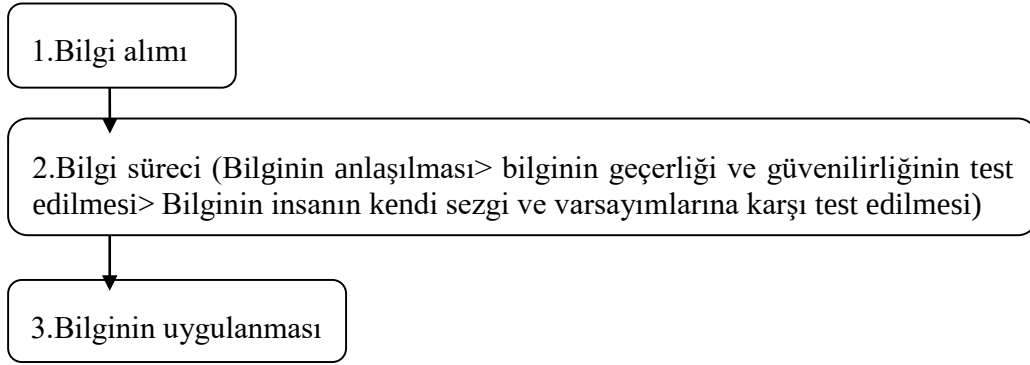
olarak ifade etmekte ve kullanım sürecinin bilgi üretimi ve transferinden ayrı düşünölemeyeceğini belirtir. Yazar özellikle transfer ve kullanım aşamalarının kavramsal olarak birbirinden ayrı olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgi aktarımı kavramını kullanan Sudsawad (2007) kavramın; işleyiş mekanizması, yöntemi, ölçölmesi, bireysel ve bağlamsal düzeyde etkileyen faktörler ve tüm bunlar arasında etkileşim gerektiren karmaşık ve çok boyutlu olduğunu belirtmektedir. Yazara göre bilgi aktarımının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yeni bilgi üretme ve onun uygulanması arasındaki tüm aşamaları içerir.
- Çok yönlü iletişim gerektirir.
- İnteraktif bir süreçtir.
- İlgili taraflar arasında sürekli devam eden iş birliği gerektirir.
- Çok sayıda faaliyet içerir.
- Doğrusal olmayan bir süreçtir.
- Araştırma ile üretilen bilginin kullanımını vurgular (Diğer bilgi türleri ile bağlantılı olarak birlikte kullanılabilir).
- Çeşitli bilgi kullanıcı gruplarını içerir.
- Kullanıcı ve bağlama özgüdür.
- Etki odaklıdır.
- Disiplinler arası bir süreçtir.

Kullanım kavramı başlangıçta üniter bir kavram olmasına rağmen zamanla tam olarak benimseme, uygulama, kullanımın çeşitli formlarını (Kullanmama, kötüye kullanma ve yanlış kullanma gibi) kapsayan çok yönlü bir yapı haline gelmiştir (Dunn,1986). Yine kullanımla ilgili ilk çalışmalarda kullanım, yazar perspektifine bağlı olarak hem araştırmacı hem de kullanıcının sorumluluğunda olan belirli somut bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (Guba'dan aktaran Larsen, 1980). Kullanımla ilgili çalışmalar yıllarca bu genel paradigmaya dayandırılmıştır. Kullanım kavramının daha önce oldukça basit bir etkinlik olarak ele alınmasının yanlış olduğunun fark edilmesiyle, bilginin eyleme dönüşmeden önce kullanım kavramının kendisinin anlaşılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Genellikle bilgi kullanımını betimleyen hiçbir etkinlik olmadığı, kesin ve kapsamlı hiçbir tanımının yapılmadığı kabul edilmektedir. Araştırmacılar için kullanımın neyden meydana geldiği alandaki en çarpıcı konulardan biridir (Larsen, 1980).

Bilgi kullanımının, zaman içinde bir noktada somut bir olay olarak incelenemeyeceğini belirten Rich, bilgi kullanımının birkaç etkinlikten oluşan bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Rich, 1979). Bu süreç aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır.



Şekil 4. Rich'in bilgi kullanım aşamaları

Alandaki ilk araştırmalar kullanımın, bir dizi önerinin araştırmacı tarafından önerilen biçimde uygulamaya konulduğunda gerçekleştiğini varsaymıştır. Bazı bağlamlarda ise eğer bilgi orijinal biçiminde uygulanırsa kullanılamayabilir. Ancak kullanıcının koşullarını karşılamak için biraz değiştirilirse çok iyi çalışabilir. Bu durumlarda, kullanım sürecinde önemli derecede adaptasyon, yeniden keşfetme, ya da modifikasyon gerçekleşebilir. Kullanıcılar bilgiyi, kendi ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlayabilir ya da kullanıcı ve bilgi üreticisi arasında karşılıklı uyum olabilir. Üçüncü bir alternatif bilginin kısmi kullanımıdır. Özellikle bilgi basit bir gerçekten daha fazla şeyden oluşursa, bilginin bazı yönleri daha ilgili ve diğerlerinden daha yararlı olabilir. Kullanıcı uygun bilginin bölümlerini seçebilir ve diğerlerini göz ardı eder (Larsen, 1980).

Araştırma kullanımı kavramı, karmaşık ve çok yönlüdür (Witherow, 2011; Nutley, Walter & Davies, 2007). Nutley ve diğerleri (2007), araştırma kullanımını tek bir olaydan ziyade devam eden bir süreç olarak görürler ve araçsal ve kavramsal kullanımı içeren bir süreklilik önerirler. Araştırma kullanımında, araştırmadan elde edilen bulguların yerel veya ulusal politika yapıcılar veya uygulayıcıların eylemlerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu varsayılır.

Kullanımla ilgili çalışmaların çoğunda araştırmayı nasıl kullandıklarını açıklamak uygulayıcılara bırakılır. Araştırma kullanımının ölçüsü oldukça fazla çeşitlilik gösterebilir ve bir dizi etkinlik sunabilir. Araştırma kullanımının ölçüsü aşağıdakileri içerir (Nutley vd., 2007):

- Araştırmaya erişilip erişilmediği ve araştırmanın dikkate alınma durumu,
- Belgelerde alıntılarda araştırmanın varlığı,
- Bilgi, anlayış ve tutumlarda değişiklikler,
- Politika ya da uygulamalarda araştırmanın doğrudan uygulanması,
- Hizmet kullanıcıları için nihai sonuçlarda değişiklikler.

Kullanım bir süreklilik üzerinde yerleştirilebilir. Bu süreç araştırma bulgularının farkındalığını, bilgi ve anlayışın gelişmesi, algıların değişmesi, politika ve uygulamalarda gerçek değişiklikleri içerir (Nutley, Davies, Walter & Wilkinson, 2004). Ayrıca araştırma kullanımı; araştırmayı bulma ve erişme, araştırma paylaşımı, araştırmayı anlama, karar verme sürecinde ve uygulamada araştırma kullanmayı içerebilir. Araştırma uzun bir süre boyunca dolaylı yollarla bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle araştırma kullanımı tanımları kullanıldıkları bağlama bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Araştırmanın kullanıldığı bağlamı anlayabilmek, kavramın anlamını anlayabilmede önemli bir faktördür. Love (1985) daha araçsal bir yolla tanımlar ve araştırmanın politika ve uygulamalarda doğrudan kullanımını vurgular. Araştırma kullanımı ona göre bir sorunun çözümü ya da bir amaca ulaşılması yönünde potansiyel bir kullanıcı tarafından alınan bilgileri uygulama sürecidir. Ama aynı zamanda bilgiyi eyleme geçirme veya reddetme ya da görmezden gelmeyi kapsar.

Sosyal bilim bilgisinin kullanımı; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve etki kavramlarından faydalanan bir iletişim paradigması içinde izlenebilir (Nelson, Robert, Maederer, Wertheimer & Johnson, 1987). Honig ve Coburn (2008) kanıt kullanımıyla ilgili yaptıkları detaylı alanyazın araştırmasında kanıt kullanım sürecinin karmaşık ve birden fazla alt faaliyete sahip olduğu, yöneticilerin kanıtı anlamlandırması ve eylemleri için çıkarımlarda bulunmaları gerektiği görülmüştür. Kanıt kullanımı, tek bir faaliyet değildir. Araştırmacılar, kanıt kullanımının arama (search for) ve birleştirme-yorumlama (incorporation) olmak üzere iki temel eylemi kapsadığını belirtmektedir. İlki çeşitli kaynaklardan kanıt arama ve erişme; ikincisi, yoğun bir yorumlama süreci yoluyla kanıtı örgütsel kararlara dahil etme veya dahil etmeme kararı vermedir. Yöneticiler, okul sisteminin içinde ve dışında araştırma kanıtı aramaktadırlar. Birleştirme, karar alma süreçlerinde kanıt kullanma ve yorumlama sürecidir. Diğer bir ifadeyle yeni bilginin, bölge merkez ofislerinin içindeki grup veya bireylerin önceden var olan anlayış ve bilişsel çerçevelerine yerleştirildiği sosyal bir süreçtir. Bu süreç, yeni bilginin bireylerin önceden var olan anlayış ve bilişsel çerçeveleri içine yerleşmesini sağlar.

Bilgi kullanımını süreç olarak ele alan Knott ve Wildavsky (1980) bilgi kullanımını yedi basamaklı bir süreç olarak incelemiştir. Bu model Davidson (2011), Landry ve diğerleri, (2001a, 2001b) tarafından yapılan araştırmalarda teorik temel olarak kullanılmıştır. Bu çerçevede kullanımın yedi basamağı şu şekildedir:

1. Alım: Politika yapıcılar ilgili konudaki bilgileri edindiklerinde kullanım gerçekleşir.
2. Biliş: Araştırmalar okunduğu ve anlaşıldığı zaman kullanım oluşur.
3. Dayanak: Politika yapıcılar araştırma sonuçlarını tartıştıklarında ve bilginin dünyaya bakışı, vizyonu, görüşleri, tercihleri değiştirdiğinde kullanım gerçekleşir.
4. Çaba: Çalışma önerilerinin benimsenmesi, eylemleri etkilemesi için çaba gösterilmesidir.
5. Benimseme: Kullanımın ölçüsü, bilginin politikaya konulup konulmadığı ve politika sonuçlarını etkileyip etkilemediğidir.
6. Uygulama: Politikanın benimsenmesi kritiktir ancak benimsenen politika uygulamaya geçmezse bilginin eylemi etkileme şansı kalmayacaktır. Uygulanmayan politikanın sadece benimsenmesi içi boş bir zafer olarak yorumlanmaktadır
7. Etki: Politika uygulanabilir ancak istenen etkiler konusunda başarısız olabilir. Dolayısıyla bu aşamada kullanım, bilgi kullanımıyla oluşan politikanın uygulandığı ve istenen etkileri verdiği anlamına gelir.

Bilgi kullanımı alanındaki çalışmalar araştırma bulgularının kullanımı ile ilgili araçsal, kavramsal ve sembolik amaçlı olmak üzere bilginin çeşitli biçimlerde kullanılabileceğini göstermektedir (Beyer & Trice, 1982; Estabrooks, 1999; Kennedy, 1982, 1984; Pelz, 1978; Rich, 1975, 1991; Stetler, 1994; Weiss, 1979). İlk çalışmalar kavramsal ve araçsal kullanım ayırımına odaklanırken sembolik kullanım daha sonra tartışılmaya başlanmıştır (Pelz, 1978). Bu kullanım alanlarının, çelişkili ve zıt olarak değil birbirlerini tamamlayıcı oldukları kabul edilir. Politika yapıcılar, uygulayıcılar örgütün doğasına ve karar alma süreçlerine doğru olan yönelime bağlı olarak araçsal, kavramsal ve/veya sembolik olarak araştırma kullanırlar (Amara vd., 2004).

Kullanım kavramının, araştırma bulgularının politika yapıcılar tarafından problem çözmeye yardımcı olması amacıyla doğrudan kullanılması şeklinde tanımlanmasının çok dar bir tanım olduğunu belirten Nelson ve diğerleri (1987) araştırmanın doğrudan araçsal yolla kullanılmasının çok nadir olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaç araştırma temelli bilgi kullanımıyla ilgili kullanımın çeşitli biçimlerinin ortaya konulmasını sağlamıştır. Örneğin

Weiss (1979) araştırma kullanımının yedi farklı anlamı olabileceğini belirtmektedir. Bunlar; problem çözme modeli, bilgi odaklı model, etkileşim modeli, bilgilendirme modeli, politik model, taktiksel model ve stratejik modeldir. Yazara göre bu modeller kullanım amacına göre sınıflandırıldığında; ilk iki model araçsal kullanıma, etkileşim ve bilgilendirme modelleri kavramsal kullanıma son üç model ise sembolik kullanım kapsamına girmektedir.

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra Nutley ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Lemay ve Sa (2014) tarafından uyarlanan iki boyutlu bütüncül araştırma kullanımı Tablo 2’de görülmektedir. Bu çerçeve kullanıcı merkezlidir. Araştırma kullanımını geliştirme veya etkileyen faktörlerden ziyade araştırma kullanım türlerine odaklanır.

Tablo 2

Araştırma Kullanımının İki Boyutlu Kavramsal Çerçevesi

	Sürekli (Süstantif)	Açımlayıcı (Elaborative)	Stratejik
Somut (Davranışı, eylemleri etkileme)	Araştırma doğrudan bir sorunu veya bir kararı etkiler.	Çevresel araştırma kullanımı daha fazla incelikli olarak bir durum veya kararı ele alır veya tanımlar.	Araştırmalar, zaten kabul edilmiş bir durum veya kararı doğrulamak, haklı çıkarmak için kullanılır.
Kavramsal (Fikirleri, tutumları, anlayışı, bilişi, bilinci bilgilendirme)	Araştırma dolaylı olarak bir sorun ya da sorunla ilgili anlayışa yönelik temel yönelimi bilgilendirir.	Çevresel araştırma kullanımı bir anlayışı veya yönelimi daha fazla detaylı olarak inceler	Araştırma zaten kabul edilmiş bir anlayış veya yönelimi onaylamak veya güçlendirmek için kullanılır.

Nutley ve diğerleri (2007) burada birbirinden ayrı kategorilerden çok bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Stratejik araştırma kullanımı, bir karar verildikten sonra gerçekleşir. Sürekli araştırma kullanımı, bir sorun hakkında anlayış oluşturma veya karar verme veya eylemde bulunma ile ilgili kanıt sağlar. Araştırmanın açımlayıcı kullanılması, bir sorunla ilgili var olan anlayış veya yönelime veya önerilen bir karara değer katar veya açıklık getirir. Somut stratejik kullanılan araştırma, verilmiş bir kararı veya durumu desteklemek ya da itiraz etmek için 'katı delil'ler sağlar. Araştırmanın kavramsal stratejik kullanımı ise bir karar ya da durumla ilgili sağlanmış fikir ve anlayışları dolaylı olarak güçlendirmek ya da doğrulamak için kullanılır.

2.2.2.1. Araçsal Kullanım

Araştırma bulgusu kullanımının bu modelinde kullanım, bir karar vermeyi içerir ve sosyal bilim kanıtının kararları aydınlatıcı olduğu varsayılır. Bu kavram üzerine varyasyonlar olmasına rağmen, model genellikle kanıtın kullanılabilir ve kararın nispeten basit olduğunu varsayar (Kennedy, 1984). Araçsal kullanım, bilginin karar verme ve problem çözme amaçlı kullanıldığı belirli yollarla kullanıcıların atıfta bulunabilecekleri veya belgelendirebilecekleri durumlar için geçerlidir (Larsen, 1980). Kanıt yol göstericidir ve kararların kanıta dayalı olduğunda rasyonel ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Kennedy, 1982).

Araçsal kullanım araştırmanın bir politika, protokol veya rehber olarak somut bir biçime yerleştirilmesidir. Araçsal kullanım “doğrudan kullanım” olarak da kullanılmaktadır. Buna göre araştırma kullanımı belirli kararlar veya girişimlerde bulunmak ya da kişinin kendi uygulamalarını değiştirmek için kullanılır (Estabrooks, 1999).

Araçsal kullanım, belirli ve doğrudan yollarla araştırma sonuçlarını uygulamayı içerir (Beyer, 1997). Araştırma, rasyonel karar verme süreçlerinin olduğu bir örgütte önceden belirlenmiş problemleri çözmek için araçsal olarak kullanılabilir (Amara vd., 2004). Örneğin bir okul müdürünün okulda gözlemlediği bir sorunu çözme amacıyla araştırma sonuçlarına başvurması ve bu sonuçları çözüm sürecinde kullanması bu kapsamda değerlendirilebilir.

Araçsal kullanımın birkaç modeli bulunmaktadır. Problem çözme versiyonunda araştırma kanıtı kullanımı, sorunun tanımlanmasını izler ve araştırma kanıtı, belirlenen bir probleme çözüm bulmak için veya bir bilgi boşluğunu doldurmak için kullanılır. Araçsal kullanımın bilgi odaklı modeli, kullanımı problem çözme sürecine doğrudan bağlamaz. Bunun yerine, sosyal bilim araştırmalarının uygulama için bulgular üretebileceğini varsayar. Uygulamalı araştırma uygulama için temel araştırma bulgularını belirlemek ve test etmek için yapılır ve bulguları uygulama amacıyla yöntem ve teknolojiler geliştirilir (Weiss, 1979).

2.2.2.2. Kavramsal Kullanım

Araştırmanın kavramsal kullanımı, genel olarak araştırma sonuçlarını “bilgilendirme” için kullanmayı gerektirir ve araştırma sonuçları, eylemleri araçsal kullanıma göre daha dolaylı ve daha az somut olarak etkiler (Beyer, 1997; Beyer & Trice, 1982). Estabrooks (1999)

kavramsal kullanımın dolaylı kullanım olduğunu, kişinin kendi fikir ya da görüşlerini değiştirmek için araştırma bulgularının kullanılması durumu olduğunu belirtir. Diğer bir ifadeyle kavramsal kullanım, kişinin düşüncesini değiştirebildiğinde oluşur. Bilgilendirme veya araştırma farkındalığını artırma, bir konu veya sorunla ilgili bireylerin düşünce şeklini değiştirmek için kullanılabileceği söylenebilir. Kişinin mutlaka belirli bir eylemini değiştirmesi gerekmez. Bu türde bilgi, karar vericiyi bilgilendirir ve aydınlanmasına yardımcı olur. Kavramsal kullanım, karar verme için daha az rasyonel yaklaşımların kullanıldığı ortamlarda görülür. Özel sektörden ziyade devlet ajanslarında daha çok kullanılır (Amara vd., 2004).

Bu modele göre kanıt özellikle yol gösterici, öğretici değildir, ama yine de ilişkilidir ve kullanım kanıt hakkında düşünerek oluşur. Kavramsal kullanımın üç önemli özelliği vardır. Birincisi, kanıtların kavramsal olarak kullanımı yeni bilgilerin depolanmasından daha farklı şeyler de içermektedir. Kanıt kullanıcıların sadece depoladıkları, duruma göre değişmeyen bilgi değildir. Aslında kavramsal kullanım kanıtın kullanıcı tarafından harekete geçirildiği geliştirici bir süreçtir. Sınıflandırılmış, elenmiş ve yorumlanmış, sonuca dönüştürülmüş ve çıkarımlara çevrilmiştir. Aslında kullanıcının zihninde kanıtı normatif anlamıyla olgusal anlamını ayıracak kadar veya olgusal gerçekliğini diğer bilgi kaynaklarıyla karşılaştıracak kadar açık değildir. İkinci olarak, geliştirilen süreç sürekli değildir. Kullanıcılar yeni kanıtlar buldukça, yeni deneyimler yaşadıkça, yeni ilgi alanları keşfettikçe veya yeni inançlar edindiklerinde fikirlerini yeniden yapılandırabilirler. Kavramsal kullanımın üçüncü önemli özelliği ise kullanıcıların kanıtları yorumlaması ve bunlardan sonuçlar çıkarmasıdır. Kullanıcılar kanıtın sadece kendini değil bu yorumları ve çıkarımları da bilgi dağarcığına eklemekte ve iş ortamlarına uygulamaktadır (Kennedy, 1984).

Kavramsal kullanımın etkileşim versiyonunda; bilgi sadece bilim insanlarından değil yöneticiler, uygulayıcılar, politikacılar gibi daha pek çok kaynaktan edinilir. Modelde karar verme süreci doğrusal değildir ve araştırma kullanımı karmaşık sürecin sadece bir parçasıdır. Kavramsal kullanımın aydınlanma modelinde; kavramlar ve teorik perspektifler karar verme sürecinde o konudaki genel düşüncenin şekillenmesine hizmet eder. Problem çözme modelinin aksine kullanışlılık önemsizdir ve araştırma sonuçları karar vericinin amaç ve değerleri ile uyumludur. Araştırma bulguları; mesleki dergiler, kitle iletişim araçları ve meslektaşlarla iletişim gibi farklı kaynaklar aracılığıyla yayılır (Weiss, 1979).

Kavramsal kullanımla araçsal kullanım arasındaki en önemli fark, araçsal modelin merkezinde karar vermek varken kavramsal modelin merkezinde insanın bilgiyi işleme şekli bulunmaktadır. Bu gerçek, modeller arasında bazı farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Örneğin insanların bilgi işlemcileri kanıtı almadan önce de önemli miktarda bilgiye hali hazırda sahiptir. Kanıtı iyi bir şekilde geliştirilen, özümsemiş bir temeli olan bir model ile yaklaşmaktadır. Örneğin bir birey eğer eğitim alanında çalışıyorsa yeni kanıtlara, çocuk gelişimi veya öğrenme süreçleri konusundaki bilgilerle, öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve iyi ile kötü öğretmenin nasıl ayrılacağına dair bilgilerle, farklı programların veya politikaların nasıl farklı etkileri olduğuna ve niçin bu sonuçların alındığına dair bilgilerle veya var olan eğitim programlarının yöneticilerinin işlerini ne kadar iyi yaptıklarına dair bilgilerle yaklaşabilirler. Bu bilginin varlığı kavramsal model için gereklidir. Çünkü kanıt araçsal modelde olduğu gibi artık karar verme için aydınlatıcı değildir, mutlaka başka bir şeye daha dayanmalıdır (Kennedy, 1984).

Kavramlar arasındaki diğer bir önemli fark yetkiyle ilgilidir. Bir karar kanıtta yer alan talimatları neredeyse otomatik olarak takip edebilirken bilgi işlemcilerin kanıtla etkileşimi onun anlamını yorumlar, ilgililiğine karar verir ve dolayısıyla bilgi işlemciler kanıtın onları etkileyip etkilemeyeceğine ve nasıl etkileyeceğini karar verirler. Diğer bir ifadeyle kanıttan etkilenmeden önce kendileri kanıtı etkilerler. Kullanım süreci iki yönlü etki içerdiği için, kavramsal kullanım sonucu belirlenemez. Kavramsal modelin etkileri, yansımaları araçsal modele göre daha az anlaşılmaktadır. Kavramsal model daha geçerli olarak değerlendirilir ama araçsal model gibi iyi bir biçimde ayrıntılarıyla açıklanmamıştır (Kennedy, 1984).

2.2.2.3. Sembolik Kullanım

Sembolik model, önceden belirlenmiş pozisyonları meşrulaştırmak ve sürdürmek amacıyla araştırma sonuçları kullanmayı gerektirir (Beyer, 1997). Model, bir politika veya uygulama kararıyla ilgili önceden belirlenmiş bir durumu desteklemek için karar verici ve politika yapımcıların araştırma bulgularını kullanmalarını amaçlar (Ginsburg & Gorostiaga, 2003, s. 2). Kavram, ikna edici kullanım olarak da alanyazında kullanılmakta olup araştırma bulgularının kullanılması mevcut koşullar, politika ve uygulamalarda değişiklik yapmak için başkalarını ikna etmek amacıyla yapılır (Estabrooks, 1999). Sembolik kullanım, karar vericilerin teşvik etme isteklerini kuvvetlendirmek için pazarlık-çatışma karar verme

modelinin olduğu ortamlarda bulunabilir (Amara vd., 2004). Bir okul m¼d¼r¼n¼n, bir karara y¼nelik ¼ğretmenlerin direnç g¼stermemeleri ya da kararı daha kolay benimsemeleri için araştırma sonuçlarından yararlanarak ikna s¼recinde kullanması sembolik kullanıma ¼rnek verilebilir.

Bu modelin ¼ ayrı versiyonu vardır. Politik versiyonda, araştırma kanıtları bir politika ya da uygulama kararı ile ilgili olarak daha ¼nce kabul edilen bir pozisyon için destek sağlamak için olarak kullanılır. Taktiksel versiyonda araştırma kanıtı, karar vericilerin ve onların eylemlerinin g¼venilirliėini, inandırıcılığını artırmak için kullanılır. Tanıtıcı modelde ise bir araştırma veya değerlendirme faaliyeti, bir politika ve uygulama kararının karar verme s¼recine dahil olamayan bireylere uygulanmasını desteklemek amacıyla kullanılır (Ginsburg & Gorostiaga, 2003).

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, çalışma grubunda yer alan b¼lge y¼neticilerinin bir programı ya da uygulama kararını desteklemek, tanıtmak için kanıt kullandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırma kanıtı yeni bir program girişimi hakkında okul y¼netim kuruluna, b¼lge personeline, velilere ve diğer eğitim paydaşlarına sunum yapmada gerekçe olarak g¼sterilmiřtir (Shaffer, 2011). Bir başka araştırmada ise devlet dairelerinde g¼rev yapan uzman ve y¼neticilerin kavramsal kullanımı, araçsal ve sembolik kullanıma g¼re daha ¼nemli g¼rd¼kleri bulunmuştur (Amara vd., 2004).

Kavramsal, araçsal ve sembolik kullanımın eğitim ortamlarında okul m¼d¼rleri, m¼d¼r yardımcıları, ¼ğretmenler veya karar verici konumda bulunanlar tarafından farklı t¼rlerde kullanıldığı durumlara y¼nelik çeşitli ¼rnekler vermek m¼mk¼nd¼r. ¼rneėin; karar vericilerin okul m¼d¼rlerinin ders denetimi yapması ile ilgili kararı uygulamaya koymadan ¼nce bu konuda yapılmış doğrudan ya da dolaylı araştırma sonuçlarına erişip okuyarak ve bu sonuçlardan bir sentez çıkararak bunun gerekliliğine karar vermeleri ve uygulamaya koymaları araçsal kullanıma ¼rnek verilebilir. Bu karar uygulamaya geçtikten sonra okul m¼d¼rlerinin ve ¼ğretmenlerin ilgili araştırma sonuçlarını okuyarak bu konuda anlayış geliştirmeleri, bilgilerini artırmaları ya da ¼nceki fikirlerini değiştirmeleri kavramsal kullanıma uygun bir durumdur. Karar vericinin bir seminer d¼zenleyerek ders denetimlerinin faydaları konusunda bir uygulayıcı grubuna araştırma sonuçlarının desteklediği bir sunum yapması ise sembolik kullanıma ¼rnek g¼sterilebilir.

2.2.3. Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Modelleri

Bilgi transfer modellerinin amacı, araştırma ve uygulamayı bir araya getirecek mekanizmaları açıklamaktır (Love, 1985). Her bir teori, araştırma kullanımının alternatif bir açıklamasını sunar ve birbirlerini tamamen dışlamazlar (Yin & Moore, 1988). Bu teorilerin tamamı politika yapımında araştırma sonuçlarının önemini desteklerken, aralarında bilgi kullanımının belirleyicileri ile ilgili farklılıklar bulunmaktadır (Landry vd., 2001b). Örneğin Lysenko (2010), bilgi transfer modellerini araştırmacı-kullanıcı etkileşimini başlatmada uyaran yönünü kriter olarak ele alarak modelleri gruplandırmıştır. Burada araştırma temelli bilgi kullanımıyla ilgili başlıca üç temel modele yer verilecektir (Havelock, 1969; Weiss, 1979; Yin & Moore, 1988; Landry, 1990, Landry vd., 2001b; Lemire vd., 2013; Love, 1985; Lysenko, 2010).

2.2.3.1. Bilgi Odaklı Model

Bilgi odaklı model (Knowledge-Driven Model), bilgi kullanımının başlıca belirleyicisi olarak araştırma bulgularındaki gelişmelerin kaynağına vurgu yapar. Bu modelde, araştırmacılar araştırmaları yönlendirmek için fikirlerin kaynağıdır. Kullanıcılar ise araştırmaların sonuçlarını basitçe alanlardır. Bu yüzden kullanım karar verici ve uygulayıcılar tarafından doğrusal bir sırayı izler (Landry vd., 2001b). Dolayısıyla bu modelin üretici yönelimli olduğu ve bilginin, bilgiden kullanıcıya doğru ilerlediği görülmektedir.

Bu model, “Temel araştırma> Uygulamalı araştırma> Geliştirme> Uygulama” şeklinde bir dizi varsayar. Temel araştırma, kamu politikası için uygun bazı fırsatlar ortaya çıkarır; uygulamalı araştırma, uygulama eylemi için temel araştırma bulgularını belirleme ve test etmek için yürütülür; eğer her şey yolunda giderse bulguların uygulanması için uygun teknolojiler geliştirilir ve bunun üzerine uygulama gerçekleşir. Araştırma kullanımının bu modelinin örnekleri genellikle fizik bilimlerinde görülmektedir (Weiss, 1979).

Bilgi odaklı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar için öncelik bilimin ilerlemesidir. Bu yaklaşım bilgi üreticilerinin, araştırma sonuçlarının ilgili kullanıcılara etkin bir şekilde iletilmesi için gerekli ilgi, zaman ve kişisel yetenekleri olduğunu varsayar. Aynı zamanda potansiyel kullanıcıların mutlaka araştırmacıların araştırma sonuçlarına ilgili olacaklarını öngörür (Lemire vd., 2013).

Bu modeller, bilimsel bilginin mevcut durumunun uygulamaya güç sağladığı önermesi üzerine kuruludur. Bu modeller, ağırlıklı olarak merkez-çevre ya da tek yönlü modellerdir ve kullanılabilir bilginin kullanıcıya dışarıdan gelmesini önerirler. Kodlanmış ve işlenmiş bir nesne olarak bilgi, araştırma dünyasından eyleme doğru hareket eder. Araştırmacılar üretici olarak önemli rol oynarlar. Bu modellerin en önemli yönleri, araştırma ve uygulama arasındaki yolların transferi ve iletişimidir ki bu yollar araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya çalışır. Uygulayıcılar, kanıt üretimi ve seçimi aşamalarından izole edilir. Bu nedenle bu modeller özellikle doğrusallık nedeniyle ve uygulayıcının rolünü azaltması bakımından eleştirilmektedir (Lysenko, 2010).

Lomas (1990), bu modele iki eleştiri getirmektedir. Birincisi, kullanıcılara bilgi aktarımı hiç kimsenin onun transferi için sorumluluk kabul etmeyeceği bir bağlamda otomatik olarak gerçekleşmemektedir. Diğeri ise işlenmemiş araştırma bilgisi kullanılabilir bilgi değildir ve politika yapımında kullanılabilen bir duruma dönüştürülmesi için süreç gerekir (aktaran Landry vd., 2001b). Bu eleştiriler talep odaklı modelin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

2.2.3.2. Talep Odaklı Model

Talep odaklı model (A demand pull model), uygulamaların somut bağlamlarını yansıtan bilgiye ihtiyaç duyulması ile ortaya çıkarmıştır (Weiss, 1979). Bu modelde araştırmayı yönetmek için fikir kaynağı kullanıcılarıdır (Rich, 1991; Weiss, 1979; Yin & Moore, 1988). Bilgi odaklı modelin aksine bu modelde bilgi üretenlerin değil kullananların ön planda olduğu söylenebilir.

Bu perspektife göre, araştırmaya dayalı bilgi kullanıcıları açıkça kendi kararları veya ihtiyaç duydukları durumlar için faydalı olarak belirledikleri kaynaklardan bilgi çekme stratejilerini planlar ve uygularlar. Bu bulguların kullanıcı sorularına somut yanıtlar vermesi halinde uygulamada araştırma bulgularının kullanımı artar. Araştırmaya dayalı bilginin kullanılabilirliği, uygulanabilirliği, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için değeri kullanımı etkileyen kritik faktörler haline gelir (Lysenko, 2010).

Talep odaklı modelde kullanıcıların heterojen oldukları varsayılır ve dolayısıyla onların ihtiyaçları kendi niteliklerine (okul düzeyi, deneyim, ihtiyaçlar, tercihler vs.) bağlıdır (Lamari, Landry & Amara, 2013). Yani bilgi kullanımı sadece kullanıcıların ihtiyaçları ile açıklanabilir. Bu yaklaşım müşteri-girişimci ilişkisini oluşturur. Uygulayıcı ve karar

vericiler istedikleri araştırmayı tanımlayan müşteriler gibi davranırken araştırmacılar ödemeler karşılığında sözleşmeleri yürüten girişimciler gibi davranırlar. Bu model de doğrusal bir dizi takip eder ve araştırma probleminin kullanıcı tarafından belirlenmesi ile başlar (Landry vd., 2001b).

Bu grup içinde yer alan “Problem Çözme Modeli”, sosyal bilim çalışma sonuçlarının doğrudan uygulanmasını içerir. Araştırma ampirik bir kanıt sağlar ve sonuçlar bir politika problemini çözmeye yardımcı olur. Model benzer şekilde doğrusaldır fakat bilgi-odaklı modele göre aşamaları farklıdır. Burada karar, araştırmanın uygulanmasını sağlar (Weiss, 1979).

Problem çözme yaklaşımında, bilgi oluşturma işlemi somut bir soruna çözüm arayan aktörlerin bir grup özel ihtiyaçlarına yanıt olarak başlatılır. Bu yaklaşımda bilim, daha faydacı bir rol oynar. Bilgi iletiminin, başlangıç noktasının kullanıcılarının ihtiyaçları olduğu gerçeğı ile kolaylaştırılacağı tahmin edilir (Lemire vd., 2013).

Kullanıcıyı merkezileştiren modelde ihtiyaç duyulan “şey”, bilgi kullanımı analizi için başlangıç noktasıdır. İhtiyacın hissedilmesi ile başlayan süreç, ihtiyacın bir problem olarak ifade edilmesi, bu probleme yönelik çözümler araştırma, ulaşılan çözümler arasından çözüm seçimi ile devam eder ve karar verilen çözümün uygulanması ile son bulur (Havelock, 1969). Ancak bu model araştırma sonuçlarının kullanılacağını garanti etmez. Özellikle bu sonuçlar, kullanıcıların çıkarlarına, inanç ve bir şeyleri yapmanın yollarına ters düşüyorsa kullanım ihtimali azalmaktadır (Guindon’dan aktaran Lemire vd., 2013).

Talep odaklı modelin “örgütsel çıkar” türevi, örgütsel yapıların, kural ve normların bilgi kullanımının temel belirleyicileri olduğunu ve araştırma sonuçlarının yetersiz kullanımına neden olan temel faktörün kullanıcıların politik çıkarlarında yattığını varsayar. Bu bakış açısına göre, örgütün amaçları ve çıkarları desteklendiğinde araştırma sonuçlarının kullanılma olasılığı daha yüksektir (Oh & Rich, 1996).

Yukarıda belirtilen bu özelliklerin yanı sıra talep odaklı model ve onun varyasyonları bazı açılardan eleştirilmiştir. Landry ve diğeri (2001b) bu modelin;

- Araçsal araştırma kullanıma fazlaca odaklanması ve bu yüzden farklı bilgi türlerinin farklı kullanımlara yol göstereceğinin göz ardı edilmesi,
- Kullanıcıların egoist çıkarlarına çok fazla önem verilmesi,

- Araştırma bulgularını kullananlarla araştırmacılar arasında etkileşimi ihmal etmesi, bakımından eleştirmiştir.

2.2.3.3. Sosyal Etkileşim Modeli

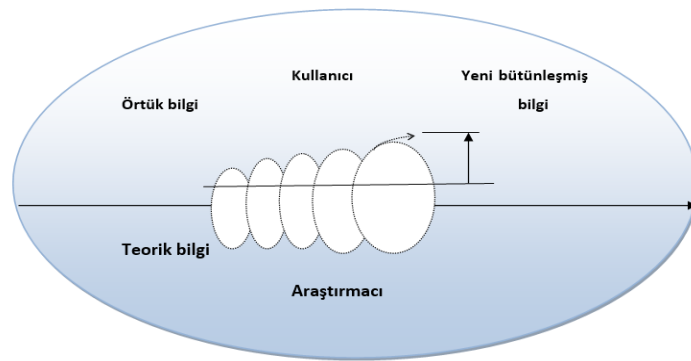
Önceki modellere gelen eleştirilerin eksik yönlerini gidermek için geliştirilmiştir (Dunn, 1980; Yin & Moore, 1988). Model alanyazında “Takas Modelleri” olarak da geçmektedir. Bu modelde araştırma kullanımı uygulayıcıların dışarıdan üretilen bilgiyi aktif ya da pasif olarak benimsemesi olarak görülmemektedir (Lysenko, 2010). Landry ve diğerleri (2001b), bu modelde araştırma üretimi aşamasında araştırmacılar ve kullanıcılar arasında daha yoğun ve düzenli bir etkileşimle üretilen bilginin kullanıldığını ve bu nedenle birlikte hareket etmeye büyük önem verildiğini belirtmektedir. Ayrıca bilgi üretme, yayma, dağıtma aşamaları sırasında araştırmacılar, karar vericiler ve paydaşlar arasında dayanışma ve iş birliği vardır (Landry vd., 2001b). Bu modelin temelinde yer alan araştırma sürecine uygulayıcıların dahil edilmesi fikri esasında 20. yüzyıla kadar uzanmaktadır. O yıllarda John Dewey öğrencilerin öğrenme başarısının bir garantisi olarak öğretmenlerin araştırma yapmasını savunmuştur (Lysenko, 2010).

Etkileşim modeli yayılıma vurgu yapmakla birlikte bilgi üreticileri ile kullanıcıları arasındaki sosyal ilişkilere odaklanır (Love, 1985). Bu modelde bilgi kullanımı, araştırmacıların ya da kullanıcıların ihtiyaçları ile başlayan doğrusal dizilerden ziyade araştırmacılar ve kullanıcılar arasında oluşan çeşitli düzensiz etkileşimlere bağlıdır (Oh & Rich, 1996; Weiss, 1979). Araştırma kullanımı, karmaşık bir sürecin bir parçası olup deneyim, politik görüş, sosyal teknolojiler kullanılır (Weiss, 1979).

Sosyal etkileşim merkezli yaklaşımlar; bilgi kullanımına bağlı temel konuların yanında örgütlerin karmaşıklığını göz önünde bulundururlar. Bir problemle ilgili çeşitli gruplar arasında sürekli etkileşime odaklanır ve böylece araştırma dünyasıyla uygulama arasındaki boşluğu azaltır. Alışveriş-takas merkezi bir konumdadır ve bilgi iletimi uzmanlar veya yöneticiler gibi çok sayıda aracı aktörlerle filtelenir. Bu açıdan bakıldığında, bilgi iletimi ile ilgili sorunlar artık sadece içeriğe ve bilgiyi üreten ve kullanan sosyal sistemlere (Örgütsel ve sosyo-politik) bağlıdır. Aynı zamanda bilgi üretimi ve transferini destekleyen ağ sistemleri arasındaki etkileşime bağlıdır (Lemire vd., 2013).

Etkileşim modelinin destekçileri; araştırmacılar ve kullanıcılar arasında daha uzun süreli ve yoğun etkileşim olduğunda kullanımın da büyük olasılıkla daha fazla olacağını varsayarlar. Önceki modellerin aksine bu model bilgi üretimi, yaygınlaştırılması ve kullanımının farklı aşamalarında araştırmacılar ve kullanıcılar arasındaki ilişkilere büyük önem vermeyi önerir. Etkileşim modeli, önceki modellerde tanımlanan açıklayıcı faktörleri tek bir modelde bütünleştirir. Bu nedenle bu model kullanımı dört faktörle açıklar. Bunlar: araştırma türü ve bilimsel disiplinler, kullanıcıların ihtiyaçları ve örgütsel çıkarları, yaygınlaştırma, bağlantı mekanizmalarıdır (Landry vd., 2001b).

Etkileşimli yaklaşımlar, süreç boyunca potansiyel bilgi kullanıcıları ile üreticileri arasında daha fazla veya daha az alışverişin gerçekleşmesini önerir. Bu gruplar arasındaki iş birliği ve etkileşim birçok şekilde olabilir. Çift yönlü değişim modu, araştırmanın başlangıcında kullanıcıların kaygılarının minimum olmasını sağlar. Bu modda, kullanıcılar araştırmanın bir veya birkaç aşamasına katkıda bulunarak aktif rol oynarlar; başlangıç sorusunun biçimlenmesi, veri toplama araçlarının geçerliliği, yorumlama, sonuçların geçerliliği ve yayılması vb. Bu iş birliği içinde yürütülen araştırmalar olarak adlandırılır (Lemire vd., 2013). Bu bağlamda ele alınan diğer bir biçimde spiral iletimdir (Şekil 5). Bu mod bilginin ortak yapımcıları olarak kullanıcıların deneyimsel bilgilerini biraz daha bütünleştirir. Spiral form, araştırmacı ve kullanıcılar arasında tanımlama, detaylandırma sürekli olarak proje geliştirmeyi amaçlayan devamlı bir iş birliği sağlar. Bu mod özellikle sosyal ve beşerî bilimlerde araştırmaya uygundur (Lemire vd., 2013).

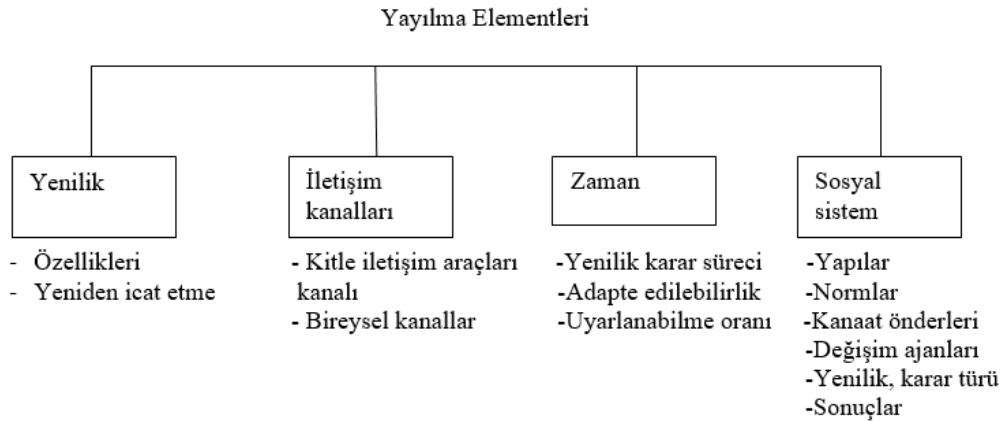


Şekil 5. Spiral etkileşim modu (Lemire vd., 2013)

Etkileşim modeli kapsamında değerlendirilen ve Caplan (1979) tarafından ortaya konulan “İki Topluluk Perspektifi” ise bilim üretimi ve kullanıcı olan iki grup arasındaki kültürel farklılıklar temelinde kullanımdaki farklılıkları açıklar. İki grup arasındaki farklı değerler,

dil, ödöl sistemleri, sosyal ve mesleki bağılıklar kültürel boşluk olarak sonuçlanır. Kültürel boşluk en iyi, iki toplum arasındaki etkileşimi güçlendirerek kapatılabilir.

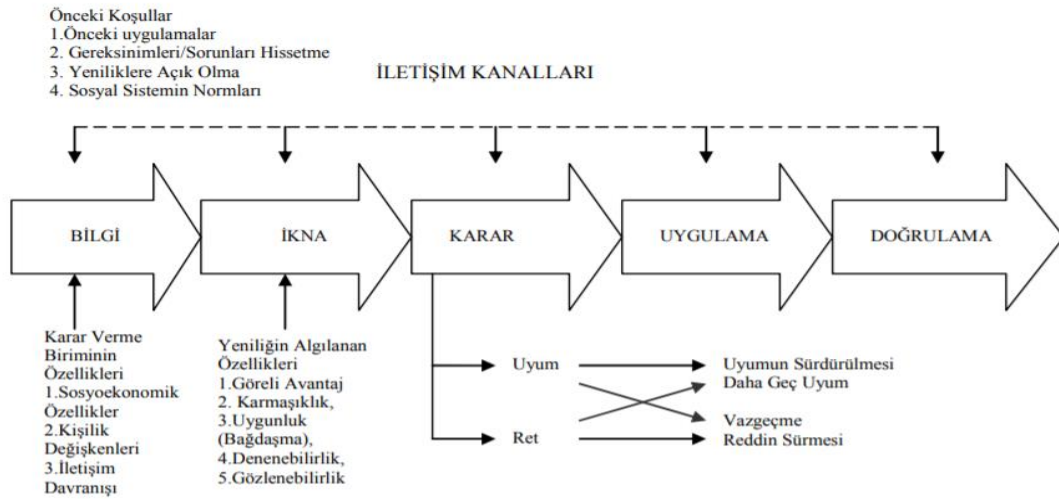
Bu perspektifte Rogers'ın "Yeniliklerin Yayılımı Modeli (Diffusion of Innovation Model)" de ele alınmaktadır. Bu modelde sürecin iletişim yönlerine özel önem verilir (Love, 1985). Rogers, yeni fikirlerin yayılması konusuna 1950'li yıllarda çiftçileri gözlemleyerek ilgilenmeye başlamıştır. Ona göre yenilik, bir birey veya birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesnedir. Yenilik yayılımı ise Şekil 6'da görüldüğü üzere bir (i) yeniliğin, (ii) sosyal sistemin üyeleri arasında (iii) zaman içerisinde, (iv) belirli kanallar aracılığıyla iletilmesini kapsayan bir süreçtir. "Yeni" subjektif ve göreceli olarak ifade edilir. Bir şey ne kadar eski olursa olsun potansiyel bir kullanıcı tarafından yeni olarak algılanırsa bu yenilik olarak görülür. Tanımda yer alan iletişim kanalları, katılımcıların karşılıklı ortak bir anlayışa ulaşmak için bilgi oluşturma ve paylaşma süreci, zaman; bireylerin yenilikle ilgili ilk elde ettikleri bilgiden yeniliği benimseme veya reddetmeye kadar olan süreci ifade etmektedir. Sosyal sistem ise ortak bir hedefe ulaşmak için ortaklaşa sorun çözme çabasında olan birbirleriyle ilişkili birimlerin oluşturduğu sistemdir (Rogers, 1983).



Şekil 6. Difüzyon modelinde yayılma elementleri

Aşağıdaki görülen Şekil 7'de ise yayılma elementlerinin ikincisi olan iletişim kanalları ile yeniliğin yayılma süreci görülmektedir. Bu süreç; bilgi, ikna olma, karar, uygulama ve doğrulama olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bilgi aşamasında birey, yenilik hakkında bilgi sahibi olur. İkinci aşama olan ikna aşamasında edindiği bilgileri değerlendirerek yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirir. Üçüncü aşamada birey yeniliği kabul edeceğine ya da reddedeceğine karar verir. Kararı kabul edenler uygulama

aşamasında bu uyumu sürdürebilir ya da karardan vazgeçebilir. Ya da tam tersi önceki aşamada kararı reddedenler bu aşamada geç de olsa uyum kararı verebilir. Doğrulama aşamasında ise birey verdiği uyum kararını güçlendirir.



Şekil 7. Difüzyon modelinde yeniliğin yayılması (Rogers, 1983, s. 165)

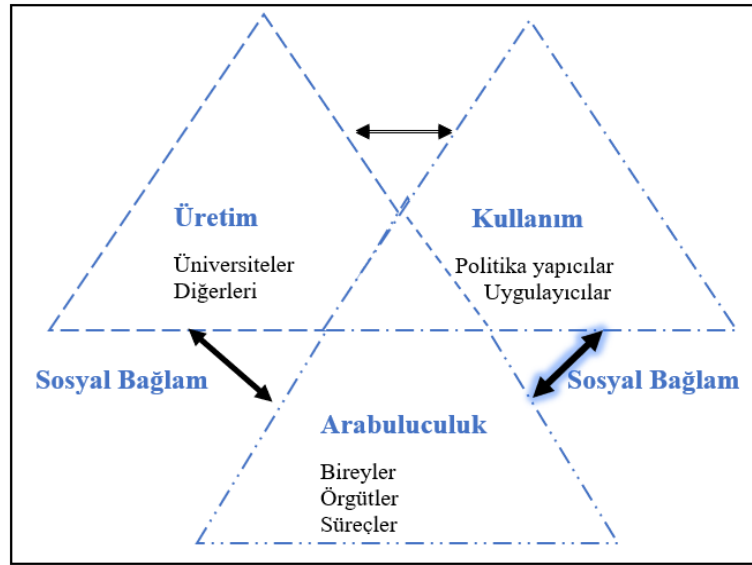
Rogers, örgütsel bağlamı kabul ederken bir yeniliğin benimsenmesini bireysel bir karar olarak kavramsallaştırır. Yeniliğin benimsenmesinde onun özellikleri önemli bir role sahiptir. Yeniliklerin benimsenmesini hızlandıran bu özellikler şu şekilde belirtilir. Bir yenilik (Rogers, 1983):

- Görelî avantaja sahip olmalı,
- Potansiyel kullanıcıların ihtiyaçlarına, değerlerine, deneyimlerine uyumlu olmalı,
- Anlaşılması ve kullanımı zor olmamalı,
- Tam ölçekli bir uygulamadan önce sınırlı olarak tecrübe edilebilmeli,
- Başkaları tarafından gözlemlenebilir sonuçlara sahip olmalıdır.

Rogers'ın bu modeli alanyazına girdiği günden itibaren farklı disiplinlerde oldukça ilgi çektiği görülmektedir. Özellikle hemşirelikte araştırma kullanımı konusunda birçok yazar bu kuramı kullanmıştır (Brett, 1987; Michel & Sneed, 1995; Milner, vd., 2005; Rodgers, 2000). Araştırma kullanımı yenilik yayılımı ile eş değer varsayılabilir. Çünkü araştırma bulguları, onları kanıtlayacak bir araştırma temeli ile yenilikler olarak yapılandırılmaktadır (Milner vd., 2005). Bu araştırmada da modelin bazı özelliklerinden yararlanılmıştır.

Yukarıda açıklanan modellerin yanı sıra bu konuda birçok önemli çalışması bulunan Ben Levin'in bilgi mobilizasyonun nasıl oluştuğu ile ilgili bir model önerisi bulunmaktadır.

Aşağıdaki şekilde 2004 yılında geliştirilen ve daha sonra revize edilen araştırma bilgi mobilizasyonu modeli görülmektedir. Modelde yer alan üçgenler, fonksiyonları; oklar, ilişkilerin gücünü temsil etmektedir. Bilgi mobilizasyonu bu fonksiyon ve bağlamlardan iki veya daha fazlası etkileşime girdiğinde oluşmaktadır (Levin, 2011). Levin, bu modelin daha önce ortaya konulan modellerden farkının üç fonksiyona da eşit önem vermesinden ve ayrıca araştırma kullanımının bireylerden çok yapı ve süreçlerin bir işlevi olarak ele alınmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Levin, 2004).



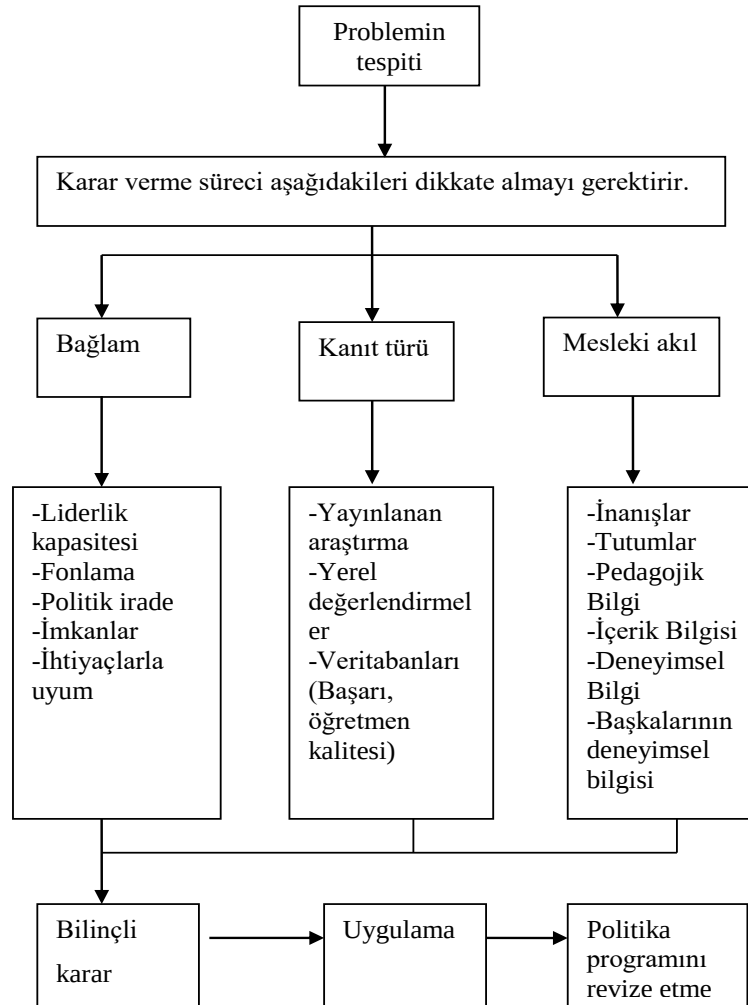
Şekil 8. Araştırma bilgi mobilizasyonu (Levin, 2011)

2.2.4. Eğitimcilerin Araştırma Temelli Bilgi Kullanımları

Eğitim uygulamalarda araştırma kullanımının 2000’li yıllara doğru hızla tartışılmaya başlandığı görülmektedir. ABD’de eğitim politikalarında bilimselliğe dayalı araştırmalardan kanıt kullanımı ilk olarak 1990’lı yıllarda federal okuma politikaları tartışmaları sırasında başlamış ve “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” (No Child Left Behind [NCLB]) yasası ile kanıta dayalı yaklaşımlara vurgu eğitimin diğer alanlarında da başlamıştır (Shaffer, 2011). Türkiye’de ise 2018 yılında MEB tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde gerek Bakanlık kararlarında gerek okul yönetimi süreçlerinde veriye dayalı karar verme temel hedefler arasında gösterilmiştir (MEB, 2018).

Belirtilen bu yasal girişimlerden NCLB’de eğitimle ilgili girişimlerde bilimselliğe dayalı araştırmaların kullanılması özellikle vurgulanmaktadır. ABD Eğitim Bakanlığı tıp alanında

kullanılan klasik idiografik kanıta dayalı uygulama modeli örnek alınarak hazırlanan, Şekil 9'da görülen modelin kullanılmasını teşvik etmiştir.



Şekil 9. Kanıta Dayalı Uygulama Modeli Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (Shaffer, 2011, s.21)

Yukarıda görülen modelde kanıta dayalı karar vermenin üç bileşeni şu şekilde tanımlanır (Shaffer, 2011):

a) *Kanıt*; bilimselliğe dayalı araştırmalarda ulaşılan bulgular olarak tanımlanır. Aynı zamanda yerel değerlendirme bulgularıyla ve davranış bilimlerinde bulunan kanıt tanımlarıyla tutarlı veri tabanları ile desteklenir.

b) *Mesleki akıl* (bilgelik); deneyimle kazanılan mesleki muhakeme ve inanış, tutum, pedagojik bilgi, içerik bilgisi içerir.

c) *Bağlam*; liderlik kapasitesi, kullanıcı ihtiyaçları, kaynaklar, politika vb. yerel bağlam değişkenlerini içerir.

Amerika’da yaşanan bu gelişmelerle birlikte uygulayıcıların araştırma bulguları kullanmaları talebinin arttığı belirtilir (Eisenhart & Towne, 2003; Honig & Coburn, 2008; Shaffer, 2011; Shankland, 2015). Bununla birlikte bu kullanımın yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu soruna öğretim mesleğini sağlık alanındaki mesleklerle karşılaştırarak yaklaşan Hargreaves’ın (1996, s. 3) öğretimin araştırma temelli bir meslek olması gerektiğine yaptığı vurgu alanyazında oldukça dikkat çekmiştir. Aşağıdaki ifadelerinde araştırmacının bu düşüncesi görülmektedir:

“Tıpta araştırmacılar ve kullanıcılar arasında çok az fark vardır. Onların hepsi uygulayıcıdır. Bunun aksine eğitimde araştırmacılar, nadiren kullanıcılardır ve bu nedenle büyük iletişim problemleri bulunmaktadır... Tıpta uzmanlıklar içinde seçilenlerin yanı sıra genel tıbbi konularla iletişimi amaçlayan dergiler (*The British Medical Journal*, *The Lancet*) vardır. Eğitimde ise çoğu öğretmenin ulaştığı sadece *Times Educational Supplement* dergisidir... Eğitim araştırmacıları sayısız akademik dergide yazmaktalar fakat bunlar okul ortamında bulunabilir değil.”

Karşılaştırma yapılarak yürütülen bir çalışmada da cerrahlar, pratisyen hekimler ve öğretmenler karşılaştırılmış ve cerrahlar ile karşılaştırıldığında, pratisyen hekim ve öğretmenlerin araştırmaya daha az ilgili olduğu görülmüştür. Eğitimcilerin ise diğer mesleklerle karşılaştırıldığında araştırma bulgularını nadiren kullandıkları ortaya çıkmıştır (Hannan vd., 2000). Bir başka çalışmada araştırmacıların dünyası ile öğretmenler arasında derin bir boşluk olduğu, araştırma literatürünün bir öğretmenin kütüphanesinin parçası olmadığı tespit edilmiştir (Shkedi, 1998). Bu çalışmada ulaşılan bulgular ayrıca öğretmenlerin eğitim araştırmalarını pozitivistik araştırma yaklaşımının özelliklerine sahip olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Öte yandan, eğitim araştırmalarına yönelik sert eleştirilerinde öğretmenler, farkında olmadan nitel araştırmanın temel varsayımlarını dile getirmişlerdir.

Green ve Kvidahl (1990) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin araştırma hakkında görüşlerini ve sınıflarında araştırma kullanımlarını açıklamak için araştırma yöntemleri eğitiminin ve lisansüstü eğitimin katkısı değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğretmenlerin araştırma kullanımı, kullanım türü, araştırmaya yönelik tutumdur. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, araştırma yöntemleri dersine katılma ve unvandır. Her bir bölüm için güvenilirlik katsayıları rapor edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin araştırma kullanımlarının ortalamanın altından olduğu görülürken

araştırmaya yönelik tutumun pozitif olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma yöntemleri dersi alıp almama durumu ve lisansüstü öğrenim seviyesinin araştırma kullanımı konusunda anlamlı farklılıklara yol açtığı bulunmuştur. Eğitim derecesinin ve araştırma yöntemleri dersleri alanların araştırma kullanımlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma yöntemleri dersinin kalitesi ve yararlarına yönelik tutumun önemli etkileri olduğu bulunurken bağımsız değişkenler arasında anlamlı etkileşimler bulunmamıştır.

Williams ve Coles (2007), İngiltere’de yürüttüğü çalışmada, öğretmen ve müdürlerin araştırma kullanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bilgi okuryazarlığı perspektifinden sorunları inceleyerek öğretim mesleğinde araştırma yayılımını anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda katılımcıların araştırma kanıt kullanımına yönelik tutumlarının pozitif olduğu bununla birlikte araştırma bilgisi fiili kullanımının sınırlı olduğu belirtilmektedir. Öğretme-öğrenme teorileri ve uygulamaları ile ilgili bilgi kaynakları olarak araştırma dergilerinin kullanımı dışında, tüm diğer formal veya daha fazla özelleşmiş araştırma temelli kaynaklar (Araştırma bültenleri ve dergiler veya sistematik araştırma makaleleri gibi) öğretmenlerin %10’undan daha azı tarafından düzenli olarak, %50’den daha azı tarafından nadiren kullanılmaktadır. Okul kütüphanesinin araştırma için bir kaynak olarak kullanılması ise çok düşük seviyededir (%4.5 düzenli ve %31.7 nadiren). Katılımcıların %60-%80 arasındakilerin araştırma kullanımı hiç-ara sıra aralığındadır.

Davidson (2011), okuma engeli olan öğrencilerin öğretiminde öğretmenlerin araştırma kullanımlarını araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçlar bilgi kullanımının tüm aşamaları boyunca okuma engeli ile ilgili araştırmaların yetersiz kullanıldığını göstermiştir. Bir başka çalışmada öğretmen, yönetici ve uzmanların araştırma temelli bilgi kullanım düzeyleri ve kullanımın yordayıcıları araştırılmıştır (Lysenko, 2010). Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 43 maddelik veri toplama aracı kullanılmıştır. Çeşitli kaynaklardan araştırma temelli bilgi kullanım sıklığı ve kullanım türlerinin sıklığı sonuç ölçümleri için kullanılmıştır. Araştırma temelli bilgi kullanımını ölçmek için kullanılan ölçek ise; araştırma hakkında tutum, araştırma farkındalık faaliyetlerine yönelik tutum; araştırma bulgularını kullanmak için uzmanlık ve örgütsel faktörler olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üç katılımcı grubun da araştırma kullanmadıkları veya nadiren kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların araştırmaya yönelik tutumları ne olumlu ne olumsuz iken katılımcı yorumlarına göre yapılan değerlendirmede tutumun negatif yöne eğilimli olduğu

belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmaya yönelik tutumun, kullanımın en iyi belirleyicisi olduğu bulunmuştur.

Bir başka araştırmada 13 ülkeden dahil edilen öğretmenlerin araştırmalarla ilgili görüşleri araştırılmıştır (Borg, 2009). Bu çalışmada öğretmenlere göre araştırmanın özelliklerinin neler olduğu, yayınlanan araştırmaları ne ölçüde okudukları ne ölçüde araştırma yaptıkları, araştırmayla ilgili kurumsal kültür algılarının neler olduğu gibi sorulara yanıt aramıştır. Bu amaçla geliştirilen “Eğitim Araştırmalarına İlişkin Algılar Anketi” ve görüşme formuyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin geleneksel bilimsel araştırma nosyonuyla uyumlu araştırma görüşleri olduğu, öğretmenlerin araştırma yapma ve okuma düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Dagenais ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada; uygulayıcıların araştırma bulgularını kullanım amaçları ve araştırma kullanımını etkileyen faktörler araştırılmaktadır. Bu amaçla geliştirilen ölçek öğretmenlere, okul müdürlerine ve psikolojik danışmanlara uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazılarına göre; araştırmaya dayalı bilgiyi en çok psikolojik danışmanlar, ardından müdürler, en az ise öğretmenler kullanmaktadır. Danışman ve yöneticilerden araştırmayı hiç kullanmayanlar %20’den azdır. Bununla birlikte her bir grup da düzensiz kullanmaktadır. Danışmanlar, günlük sorunlara çözüm bulmak için, bazı konularda iç görü kazanmak için, mesleki uygulamalarındaki kararlarını doğrulamak için kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler en az kullanan olmakla birlikte kullanma nedenleri, kendi entelektüel meraklarını tatmin etmek, yeni aktiviteler geliştirilmesi sürecinde kullanmak gibi somut nedenler belirtmişlerdir.

Witherow (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; eğitimciler kendi mesleki uygulamalarında araştırmalara büyük saygı duymaktadırlar. Katılımcılara göre; araştırmalara erişmek için en büyük zorluk zaman bulma konusudur. Diğer bir sonuç, araştırmaya fazla önem verilmesine rağmen ortaokullarda genel olarak araştırmanın öncelikli olmamasıdır. Uygulamalar kanıta dayalı olmaktan ziyade tecrübe ve meslektaşlardan öğrenilen bilgiye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Anket sonuçları uygulamada araştırma kullanımının değeri hakkında olumlu bir tutuma işaret ederken, görüşmelerden elde edilen bulgulara göre araştırmanın kullanılması yaygın değildir ve çok çeşitli kültürel ve bağlamsal faktörden etkilenmektedir.

Shaffer (2011) tarafından yapılan çalışmada, eğitimsel gelişmelere liderlik eden kırsal okul bölgesi yöneticilerinin araştırma kanıtı kullanım olgusu incelenmiştir. Görüşme ve doküman analizi ile veri toplanan çalışmanın sonucunda yöneticilerin, farklı amaçlarla araştırma bulgularından yararlandığı ifade edilmektedir. Katılımcılar araştırma bulgularını, yayınların özetlerini okuyarak ya da kişiler arası mesleki ağlarla ulaşmaktadır. Benzer bir bulguya Torrence’ın (2002) çalışmasında rastlanmıştır. Öğretimsel liderlik için bir kaynak olarak okul müdürlerinin veri kullanımının araştırıldığı çalışmada müdürler öğretimsel liderlik rolüne sahiptir ve çeşitli yollarla veri kullanmaktadırlar.

Eğitimcilerin mesleki uygulamalarında araştırmalardan yararlanması ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan araştırmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Çepni ve Küçük’ün (2003) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin %91’inin öğretmenlikteki uygulamaları ile ilgili olarak araştırma bulgularından hiç faydalanmadıkları ya da çok az faydalandıkları, %41’nin mevcut araştırmalar hakkında bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Sarı (2006), öğretmenlerin okullarında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalara ilişkin görüşlerini incelediği çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin %33’ünün eğitimle ilgili yapılan araştırma bulgularından yararlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, araştırmalarla ilgili gördükleri sorunlar; “araştırma konusunun öğretmenlerin ilgisini çekmemesi ve yaşadıkları gerçek sorunlarla ilgili olmaması, veri toplama araçlarındaki soruların, kısa ve anlaşılır olmaması, araştırmacının insan ilişkilerinde zayıf olması, yeterli iletişim becerilerine sahip olmaması, öğretmenlerin araştırmanın yararına inanmaması, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticilerinin araştırma sonuçlarına yeterli ilgiyi göstermemesi ve uygulamaya yeterince yansıtılmaması ve okulların fiziksel ve maddi olanaklarının yetersizliği” olarak ifade edilmiştir.

Beycioğlu ve diğerlerinin (2010) çalışmasında lise öğretmenlerinin araştırmalara yönelik görüşleri araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen araştırmada Everton ve diğerlerinin (2002) geliştirdiği veri toplama aracının kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların %68’inin mesleğe başladıklarından itibaren araştırmaları dikkate aldıkları belirlenmiştir. Çalışmada sınıf uygulamaları için eğitimsel araştırmaların değerine yönelik kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ayrıca öğretim deneyimi değişkeninin öğretmenlerin araştırmaların değerine ve araştırmalara katılımlarına yönelik görüşlerinde belirleyici bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ulaşmaları, bir eğitim araştırmasından bekledikleri özellikler araştırılmıştır. Araştırmada Everton ve diğerlerinin (2002) geliştirdiği veri toplama aracı Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu aracın ilk iki bölümü aynen alınmış, üçüncü bölümde kullanılan iki boyutlu ölçek açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analizler sonucunda; araştırmanın hazırlığı ve yorumlanması, araştırmanın sonuçlarının uygulanabilirliği ve araştırma konusu olmak üzere üç faktörlü bir model elde edilmiştir. Bu ölçekle toplanan verilerden elde edilen bulgulardan bazılarına göre; yöneticilerin ve öğretmenlerin araştırmaları çoğunlukla internet üzerinden takip ettiği görülmüştür. Katılımcıların en çok araştırılmasını istediği ve sonuçlarından en fazla etkilendiği araştırmalar, “etkili öğretim model, yaklaşım ve teknikleri, farklı zeka alanı ve ilgiye sahip öğrenciler için etkili öğretim stratejileri” ile ilgili çalışmalardır.

Armağan ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada eğitim araştırmaları ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme yöntemiyle verilerin toplandığı bu çalışmada 50 okul müdürü katılımcı grubu oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; katılımcıların çoğunluğunun bilimsel araştırma konusunda bir eğitim almadıklarını, eğitimle ilgili düzenli olarak takip ettikleri bir bilimsel yayının olmadığını göstermiştir. Okul müdürleri; eğitim ya da eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalarını gerekli görmekte iken çoğunluğu uygulamalarında bir dayanak olarak göstermemekte ve yararlanmamaktadır.

Yıldırım ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarını takip etme, sonuçlarını anlayabilme ve uygulamalarında kullanma durumları araştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çok azının düzenli olarak eğitim araştırmalarını takip ettikleri, bu öğretmenlerin de araştırmaları anlamada zorluk çektikleri ve yeterince kullanamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada ise, lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin eğitim araştırmaları konusunda görüşleri karşılaştırılmıştır. “Eğitim Araştırmaları Formu” ile toplanan verilerin analiz sonuçlarından bazılarına göre; lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin tamamına yakını eğitim araştırmalarını takip etmekte ve mesleki uygulamalara katkı sağladığını düşünmektedir. Lisansüstü eğitimi olmayan öğretmenlerde ise bu oranların düştüğü görülmüştür (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma

düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada ulaşılan sonuçlara göre; okul yöneticileri “çoğu zaman” bilimsel çalışmalardan yararlandıklarını ifade ederken öğretmenler, okul yöneticilerinin “bazen” bu çalışmalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir (Balcı ve Kavak, 2014).

2.2.5. Araştırma Temelli Bilgi Kullanımını Etkileyen Faktörler

Araştırmaya dayalı bilgi kullanım sürecinin karmaşık yapısının (Demartini & Whitbeck, 1986; Honig & Coburn, 2008; Nutley vd., 2007; Witherow, 2011) bu süreci etkileyen faktör sayısının da fazla olmasına neden olduğu söylenebilir. Witherow’e (2011) göre araştırma kullanım süreci doğrusal olmadığından süreci etkileyen faktörler çeşitlilik göstermektedir ve çok katmanlıdır. Love’a (1985) göre eğer araştırmacılar kullanımı etkilemesi muhtemel daha geniş değişken yelpazesinde veri toplarlarsa bilgi transferi ve kullanımı ile ilgili araştırmaların kalite ve yararı artacaktır.

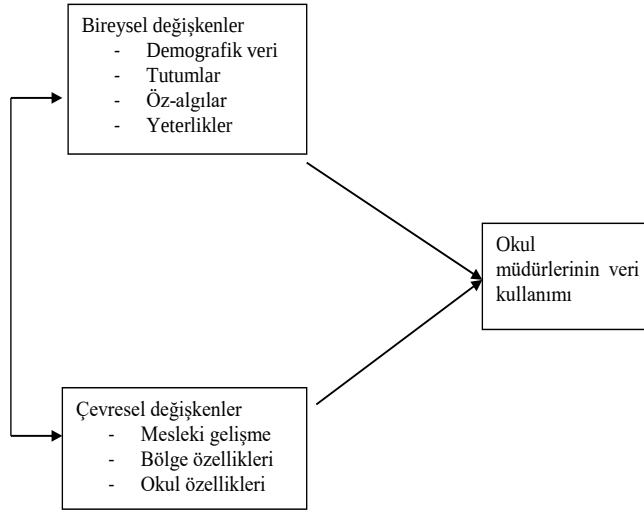
Bilgi kullanımının; eğer karar vericiler bilgiyi nasıl bulacaklarını bilmiyorlarsa, yaygınlaştırma sorunluysa (yetersiz gerçekleştiriliyor ya da yanlış bilgi paylaşıyorsa), bilgi yorumlamak için çok karmaşıksa veya yanlış yorumlanıyorsa, kavrama ve uygulama için çok fazla bilgi varsa, bilgiyi kullanmak için gerekli kaynaklar eksikse bu durumlarda etkilenebildiği belirtilmektedir (Knott & Wildavsky, 1980). Sağlık, kamu yönetimi ve eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda da araştırma temelli bilgi kullanım sürecini etkileyen faktörlerin çeşitliliği görülmektedir. Hemsley-Brown’un (2004) araştırma sonuçlarına göre sağlık ve eğitim alanlarında araştırma kullanımı konusunda ortak engeller olduğu görülmüştür. Bununla birlikte eğitimde belirginleşen farklı etkenler de bulunmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılandırılan araştırma bilgisinin; geçerliliği, genellenebilirliği, içeriği ile ilgili nedenler araştırmacıların zorluk yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın etkisinin artması için, araştırmacılarla uygulayıcılar arasında bağlantı kurulması, iletişim ağları geliştirilmesi, araştırma sürecine uygulayıcıların dahil edilmesi önerilmektedir. Çalışmada bilgi kullanımının önündeki engelin, bireylerin dirençlerinden çok kurumların öğrenmeyi teşvik etmemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın kullanıldığı ve değer gördüğü bir örgüt kültürünün geliştirilmesi konusunda yöneticiler kilit role sahiptir. Ayrıca eğitim uygulayıcılarının araştırmalara erişim zorlukları,

araştırmaların dili ve sunumu, bulguların istatistiksel analiz ağırlıklı olması kullanım konusunda isteği azaltmaktadır.

İlgili bir çalışmada; karar verici ve politika yapımcıların eylemlerinin araştırmalardan yetersiz biçimlendiği ve bunun nedenlerinin; yayınların akademik dergilerde kullanılması ve akademik olmayan kitlelerin dergilere erişememesi, uygulayıcılara verilen teşvikin azlığı, uygulayıcıların araştırmalara erişebilmesine yardım etmek için destek ve zaman yokluğu olmasına bağlanmaktadır (Hillage, Pearson, Anderson & Tamkin, 1998). Love (1985) bilgi kullanımını etkileyen faktörleri; bilgi üretimiyle, transfer süreciyle ve kullanıcıyla ilgili faktörler olmak üzere üç başlıkta incelemiştir. Araştırma kullanımının belirleyicileri sağlık alanında yapılan bir çalışmada; araştırmaya yönelik tutum, araştırmaya dayalı bilgi farkındalığı ve araştırma faaliyetlerine katılımı içermektedir (Milner vd., 2005). Honig ve Coburn'un (2008) alanyazın taraması sonucunda bölge merkez ofis yöneticilerinin kanıt kullanımını etkileyen faktörler konusunda; kanıtın kendi özellikleri, bireysel ve toplu çalışma bilgisi, sosyal sermaye, yerel bağlam, kurumsal normlar ve politik bağlam olduğu başlıklarını incelemiş ve kanıt kullanımını şekillendiren etkenlerin kanıtın kendi özellikleri ve örgütsel-kurumsal faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Politika da kanıt kullanımını etkilemekte ancak bu etki diğer faktörler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bir başka çalışmada da kullanımla ilgili özellikler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Larsen, 1980):

- Örgütsel özellikler,
- Bilginin özellikleri,
- Potansiyel kullanıcının özellikleri,
- Bilgi üreticisi veya bilgi kaynaklarının özellikleri,
- Yayılma stratejileri,
- Bilgi ve kullanıcı arasındaki bağlantılar,
- Tüm bu çoklu kullanım göstergelerinin ilişkisi.

Okul müdürlerinin veri kullanımı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir araştırmada kullanılan model aşağıda yer verilen Şekil 10'da görülmektedir (Torrence, 2002).



Şekil 10. Öğretimsel liderliğin bir aracı olarak veri kullanımını etkileyen değişkenler (Torrence, 2002, s.38)

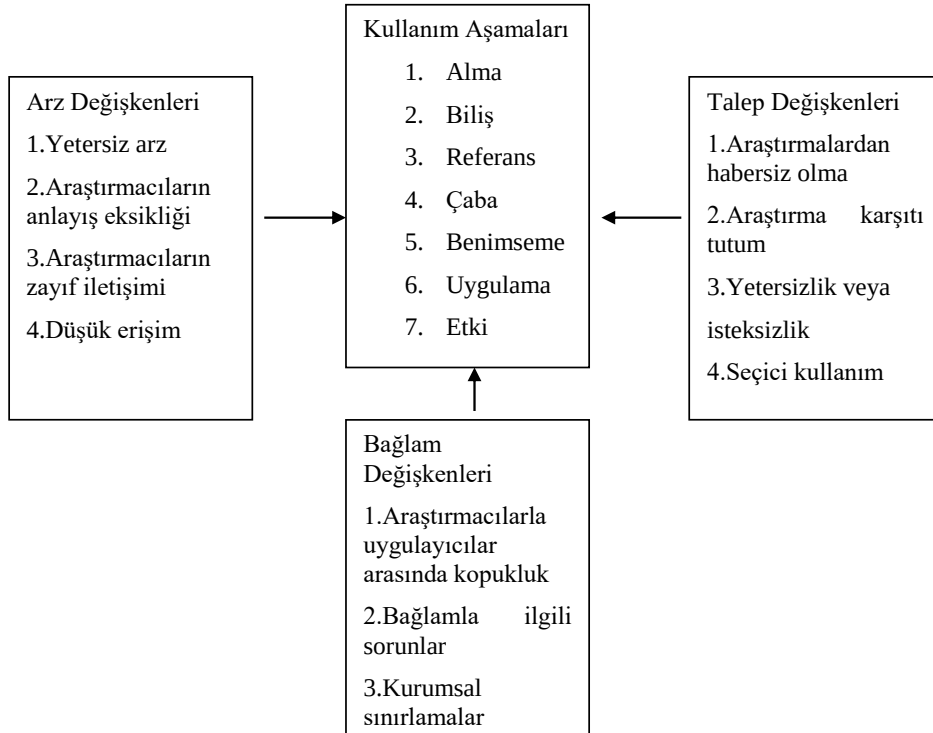
Bu araştırmanın sonucunda müdürlerin tutumu, öz algıları, mesleki gelişim deneyimleri, bulundukları okul bölgesinin özellikleri ve bireysel yeterliklerinin veri kullanımını anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak müdürlerin çalıştıkları okulların özellikleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin, araştırma ve araştırma bulguları kullanımı konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür (Torrence, 2002).

Bir başka çalışmada, eğitimcilerin okullarda sistematik araştırmaya yönelik tutumlarının yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ölçüt değişkenleri; sistematik araştırmanın algılanan yararlılığı, araştırmaların uygulamaya uyumluluğu, kişisel beceri, öğretmenin deneyimi ve öğretmenin eğitimidir. Yordayıcı değişkenler; öğretmen yeterliliği, araştırmalara daha önce katılım, araştırma metot dersi alma durumu, cinsiyet, okulda bireysel deneyim, örgütsel öğrenme kapasitesidir. Araştırma sonucunda, araştırma deneyimi ve kişisel öğretmen yeterliğinin araştırma kullanımı konusunda önemli belirleyiciler olduğu görülmüştür (Cousins & Walker, 2000).

Saha ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışmada, ABD ve Avustralya’da okul yöneticilerinin eğitim araştırmalarının sonuçlarına yönelik bilgisi ve kullanımı konusunda görüşlerini araştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada okul yöneticilerinin eğitim araştırmalarıyla ilgili tutumlarını dört faktörde ele alan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırma bilgisinin genel değeri, araştırma bilgisi kullanımına kişisel bakış açısı, araştırma

bilgisi kullanım alanları, araştırma bilgisiyle ilgili problemlerdir. Araştırma sonucunda, iki ülkede katılımcıların araştırma bilgisine karşı olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların değişime açıklığı ve mesleki bağlılıkları yüksek olanların araştırma bilgisinin değerine ilişkin tutumları daha olumludur.

Stone (2002) bilgi kullanımı etkileyen faktörleri arz tarafı, talep tarafı ve bağlam olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Arz tarafı, araştırma kullanımını kolaylaştırmada araştırmacının sorumluluğu; talep tarafı, kullanıcının araştırma kullanımını etkileyen rolleri ve özellikleri; bağlam, araştırma kullanımı etkileyen araştırmacı ve kullanıcıların ortamlarının durumsal özelliklerini yansıtır. Bu yapıyı kullanan Davidson (2011), okuma engeli olan öğrencilerin öğretiminde öğretmenlerin araştırma kullanımlarını araştırmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin okuma engeli ile ilgili araştırmaları kullanmaları önündeki engelleri belirlemek ve ilgili araştırmalarla öğretmenlerin uygulamaları arasında köprü kurmak amaçlanmaktadır. Araştırmada Stone'un kuramsal çerçevesinin yanında Knott ve Wildavsky'nin (1980) bilgi kullanım modelinden yararlanarak oluşturulan model kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntemi, analizler ve çıkarımları, eleştirel teori çerçevesinde biçimlendirilmiştir.



Şekil 11. Knott ve Wildavsky (1980) ile Stone'un (2002) bilgi kullanım çerçevelerinin birleşimi (Davidson, 2011, s.55)

Sonuçlar bilgi kullanımının tüm aşamaları boyunca okuma engeli ile ilgili araştırmaların yetersiz kullanıldığını göstermektedir. Araştırma kullanımı engelleri ile ilgili üç kategorideki değişkenler okuma engeli ile ilgili araştırmaların yetersiz kullanımına neden olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasında yer alan kullanıcı değişkenlerinin araştırma kullanımının en iyi yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzmanlaşmış öğretmenler orta dereceli öğretmenlerden daha fazla araştırma kullanmaktadır (Davidson, 2011).

Landry ve diğerleri (2001b) tarafından yapılan çalışmanın regresyon analizi sonuçları kullanımın en önemli belirleyicisinin; araştırmacı ve uygulayıcılar arasındaki mekanizmalar, yaygınlaştırma çabaları, araştırmacıların üstlendikleri araştırma çıktılarının adaptasyonu, kullanıcıların bağlamı ve araştırmacıların yayın varlıkları olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın en önemli bulgusu bilgi kullanımının, araştırmacıların davranışları ve kullanıcıların bağlamı ile ilgili faktörlere ağırlıklı olarak daha fazla bağlı olduğudur.

İngiltere ve İsrail’de karşılaştırmalı bir çalışma yürüten bir çalışmada, okul yöneticilerinin araştırmalardan yararlanmalarının önündeki engellerin bireysel farklılıklardan ve araştırmaların kendi yapısından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bireysel farklılıklar, yöneticilerin yeni fikirlere ve değişime karşı gönüllü olmamaları ile ilgilidir. Araştırma bilinçliliği ve araştırmaları tartışan bilgili meslektaşlara erişim eksikliği diğer bir engeldir. Ayrıca yöneticiler, bilgi eksikliğinden ziyade alanda çok fazla bilgi olmasını bir engel olarak görmektedirler. Okul yöneticileri araştırma kullanımı konusundaki engellerden biri olarak zaman kısıtlılığından bahsetmekte ve araştırmaların uygulamaya uygun olmadığını belirtmektedirler (Hemsley Brown & Oplatka, 2005).

Dagenais ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada uygulayıcıların araştırma kullanımını etkileyen faktörler; okul büyüklüğü ve yer aldığı çevre, bireysel uzmanlık ve örgütsel faktörlerdir. Hemsley-Brown (2004), kamu yöneticilerinin uygulamalarında araştırma kullanımının önündeki en büyük engelleri dört grupta toplanmıştır. Bunlar; araştırmaların erişilebilirliğini ve ilgililiği, güvenilirliği, araştırmacılarla kullananlar arasındaki boşluk ve örgütsel faktörler olarak ifade edilmektedir. Araştırma kullanımını kolaylaştırıcı faktörler ise; destek ve eğitim, iş birliği ve ortaklık, yaygınlaştırma stratejileri, ağlar, güçlü ve görünür liderlik etkenleri olarak sıralanmaktadır.

Castle (1988); ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin araştırma kullanımları önündeki engellerin: araştırmaların sayısı, anlam bulanıklığı,

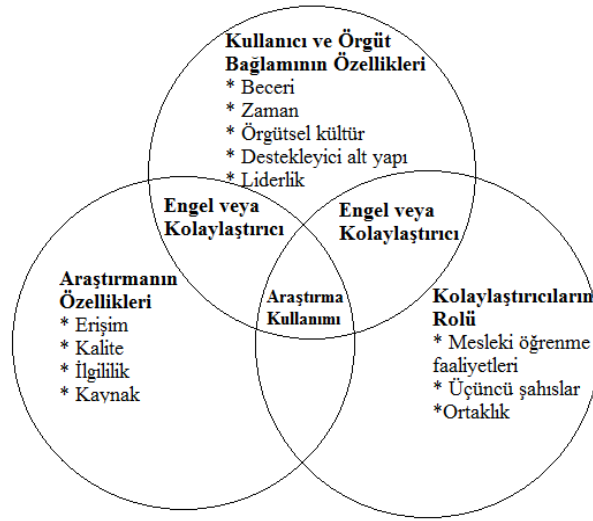
uygulanabilirlik eksikliği olduğunu tespit etmiştir. Yazar, kolaylaştırıcı etkenlerin ise kolayca bulunulabilen bilgi, öğretmenlerin araştırma okumalarına zaman ayırabilme, dışarıdan danışman kullanma, araştırma kullanımının yararlarının kanıtını sağlama, pratiği olan araştırmalar sunma, öğretmenler ve araştırmacılar arasında ilişkiyi geliştirecek bir atmosfer geliştirme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin araştırma bulgusu kullanımları ile ilgili araştırma yapan Zeuli (1994) öğretmenlerin eğitim araştırmalarını nasıl okudukları ve araştırma bilgisinin onların öğretimini etkilediğine nasıl inandıklarını araştırmıştır. Uygun örnekleme ile 13 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin seçildiği çalışmada elde edilen sonuçlara göre, bazı öğretmenler kişisel deneyimleriyle eşleşen makaleleri güvenilir bulmakta iken bazı öğretmenler, araştırmaların sadece öğretime doğrudan etkiye sahip strateji ve teknikleri belirlemesi gerektiğine inanmakta ve bu öğretmenler bir çalışmanın yararını bulgularının sınıf ortamına uyarlanabilmesine göre değerlendirmektedirler. Bazı öğretmenler ise araştırmaların öğretime dolaylı etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenler kavramlarla ve yazarların önerileriyle, her çalışma sonucunun kanıtlarla nasıl desteklendiği ile ilgilenirler. Öğretmenlerin çoğu güvenilir somut durum veya olaylara daha olumlu karşılık vermekteler ve öğretmenler araştırma anlayışlarıyla öğretim bilgilerinin bağlantısını kuracak sürekli fırsatlara ihtiyaç duymaktalar.

Broekkamp ve Hout-Wolters (2007) araştırmalarında, eğitim araştırmalarıyla uygulamaları arasındaki boşluk sorunu ile ilgili bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Geliştirilen ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar; araştırma ve uygulama boşluğundan kaynaklanan problemler, araştırmayla ilgili nedenler, araştırma kullanımıyla ilgili nedenler, araştırmayla ve araştırmanın kullanımıyla ilgili nedenlerdir. Bu araştırma sonucunda eğitim araştırmalarıyla uygulama arasındaki boşluğun varlığı ve bunun nedenlerine ilişkin dikkat çekici şekilde bir fikir birliği bulunmaktadır. Araştırmacılara göre araştırma ve uygulama arasında bu boşluk birbiriyle yakından ilişkili dört sorundan kaynaklanmaktadır. Bunlar; araştırma üretimiyle ve araştırmaların uygulamada kullanılmasıyla ilgili sorunlardır. Birinci temel problem; eğitim araştırmalarının, sadece birkaç ikna edici, kesin sonuç vermesi iken diğerleri; eğitim araştırmalarının, uygulamaya dönük çok az sonuç vermesi, uygulayıcıların, eğitim araştırmalarının kesin ya da pratik olmadığına inanmaları ve son olarak uygulayıcıların, eğitim araştırmalarını çok az kullanmalarıdır.

Lysenko (2010) tez çalışmasında araştırma temelli bilgi kullanımını etkileyen faktörleri tutum, farkındalık faaliyetleri, bireysel uzmanlık ve örgütsel faktörler olmak üzere dört grupta toplamıştır. Katılımcıların araştırmaya yönelik tutumları ne olumlu ne olumsuz iken katılımcı yorumlarına göre yapılan değerlendirmede tutumun negatif yöne eğilimli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca araştırmaya yönelik tutumun, kullanımın en iyi belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Bir başka tez çalışmasında (Shaffer, 2011), araştırma kanıtını etkileyen faktörler başlığında Honig ve Coburn'un (2008) belirttiği kanıt kullanımını etkileyen faktörleri (kanıtın kendi özellikleri, bireysel ve toplu çalışma bilgisi, sosyal sermaye, yerel bağlam, kurumsal normlar ve politik bağlam) ve Nelson ve diğerlerinin (1987) ifade ettiği arabulucuların önemine vurgu yapmıştır. Analizler sonucu eğitimsel gelişmelere liderlik eden kırsal okul bölgesi yöneticilerinin deneyime dayalı mesleki bilgisinin (çalışma bilgisi) araştırma kanıtının uygulamada kullanılıp kullanılmadığının birincil belirleyeni olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir bireyin önceki çalışma bilgisi; inanışlarını, varsayımlarını, deneyimlerini içerir ve bu bilgi bireylerin iş ortamlarında davranışlarını, gözlemlerini nasıl yorumladıklarını etkiler (Kennedy, 1982).

Benzer amaçla yapılan bir diğer çalışmada araştırma kullanımını ve araştırmaya katılımı engelleyen ve imkân veren birçok faktör bulunmaktadır (Witherow, 2011). Okul kültürü ve bağlamının önemi, liderlerin eylemleri, beklentiler ve uygulama arasındaki ilişki, araştırmanın uygulamaya uygunluk düzeyi, kolaylaştırıcıların rolü, teknoloji kullanımı, öğretmenlerin uygulamalarında araştırma kullanımı için küçük bir başlangıç oluşturma gibi etkenlerden söz edilmektedir. Levin ve diğerlerinin (2009) sınıflandırmasının kullanıldığı çalışmada okullarda bilgi ve araştırma kullanımı; araştırmanın erişilebilirlik ve algılanan kalite gibi kendi özellikleri, eğitimcilerin özellikleri ve bağlam (araştırma temeli, ilgi seviyesi, destek süreçleri ve yapıları), bilgi dağıtıcıları olarak kolaylaştırıcılar (profesyonel medya, uzmanlar, mesleki gelişim sağlayıcıları gibi) faktörlerinden etkilenmektedir (Şekil 12).



Şekil 12. Araştırma kullanımını etkileyen faktörlerin kavramsal çerçevesi (Witherow, 2011, s.35)

Konuyla ilgili geliştirilen ölçme araçları da kavrama yönelik bilgi vermektedir. Örneğin Papanastasiou (2005) çalışmasında “Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırmanın temel hipotezi tutum kavramının doğasında çok boyutlu olduğudur. Araştırma yöntemi dersine katılan öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumları beş faktörden oluşmaktadır. Bunlar; araştırmanın yararlılığı, araştırma kaygısı, araştırma hakkında olumlu duygular belirten etkiler, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgililiği ve araştırmanın zorluğudur. Walker (2010) ise Papanastasiou’nun (2005) geliştirdiği “Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yaparak modeli test etmiştir. Araştırma sonucunda en iyi değerler gösteren modelin üç faktörlü yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Walker bu faktörleri; araştırma kullanımı, araştırmaya yönelik olumlu tutum, araştırmaya yönelik olumsuz tutum olarak adlandırmıştır. Benzer amaçla geliştirilen bir diğer ölçek Korkmaz ve diğerleri (2011) tarafından ortaya konmuştur. Bilimsel araştırmalara yönelik tutum ölçeği geliştirmeyi amaçladığı çalışmada yazarlar, örnekleme üniversite öğrencilerden seçmiştir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumsuz tutum, araştırmalara yönelik olumlu tutum, araştırmacılara yönelik olumlu tutum olmak üzere dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada da "Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir (İlhan vd., 2013). AFA ve DFA sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu ve 20 maddeden oluştuğu görülmüştür. Faktörler; eğitim araştırmalarının gerekliliği, eğitim araştırmalarına değer verme, eğitim araştırmalarının

uygulanabilirliğidir. Öztürk (2010) ise çalışmasında öğretmen, okul yöneticileri, müdür, rehber öğretmen gibi eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumunu ölçmek üzere bir ölçek geliştirmiştir. Birinci ve ikinci faktörler arasındaki korelasyon .98 olmasına rağmen yazar bu iki faktörü birleştirme yoluna gitmemiştir. Ortaya çıkan boyutları yazar aşağıdaki şekilde adlandırmıştır:

- Eğitimcilerin eğitim araştırmalarıyla ilgili eğitim almayı ne derece değerli buldukları,
- Eğitimcilerin eğitim araştırmalarını takip eden meslektaşlarının daha iyi eğitimciler olduğuna ne derece inandıkları,
- Eğitimcilerin kendi sınıf/okullarında araştırma yapmayı ne derece değerli buldukları,
- Eğitimcilerin araştırma sonuçlarının gerçek yaşamdaki ortamlarda uygulanabilirliğine ne derece inandıkları,
- Eğitimcilerin araştırma raporlarının anlaşılabilirliğine ne derece inandıkları,
- Eğitimcilerin araştırma sonuçlarından yararlanmak için zaman ve kaynağa sahip olduklarına ne derece inandıkları,
- Eğitimcilerin kendi araştırma gayretlerini mesleki uygulamalarına ne derece dahil ettikleri,
- Eğitimcilerin araştırma sonuçlarını öğrenmek için ne derece zaman ve çaba harcadıkları.

2.2.5.1. Araştırma Temelli Bilginin Özellikleri

Araştırma kullanımını etkileyen faktörlerden biri olarak araştırma temelli bilgi özellikleri arasında; kullanılabilirlik, erişilebilirlik, anlam belirsizliği ve güvenilirlik (inandırıcılık) yer almaktadır (Honig & Coburn, 2008). Broekkamp ve Hout-Wolters (2007); eğitim araştırmalarının sadece birkaç ikna edici, kesin sonuç verdiğini ve uygulamaya dönük çok az sonuç verdiğini temel sorunlar arasında belirtmektedir. Benzer şekilde araştırmaların ilgisiz, yararsız ve fazlaca teorik olarak görülmesi de araştırma kullanımını etkilemektedir (Shkedi, 1998). Araştırmaların geçerliliği, genellenebilirliği, içeriği ile ilgili nedenlerin araştırmacıların zorluk yaşamalarına neden olduğunu belirtilmektedir (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Bunun yanında araştırma bilgisinin değeri, ilgililiği ve güncelliği kullanımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. (Hemsley-Brown, 2004).

Araştırmaların dili ve sunumunun özellikle bulguları istatistiksel analizlere dayanıyorsa uygulayıcıları soğuttuğunu ifade edilmektedir (Hemsley-Brown, 2004; Shkedi, 1998; Yıldırım vd., 2014). Bilgi kaynaklarının özelliklerine vurgu yapan Cousins ve Leithwood (1993), yöneticilerin bilgi ihtiyaçlarını karşılayan bulgular olduğunda daha fazla araştırma kullandıklarını belirtmektedir. Bilginin algılanan gelişmişliği, yerel ihtiyaçlara uygun olarak ayarlanması, değeri, ilgililiği, güncelliği araştırma kullanımı olumlu etkilemektedir. Bir başka araştırmacı Stone (2002) araştırma kullanımını etkileyen faktörlerden bilgi üretimiyle ilgili maddeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Araştırmalar kullanıcılarla ilgili değildir,
- Araştırmalar çok teoriktir ve anlaşılması zordur, genellenemezler,
- Araştırmacıların gerçekçi olmayan beklentileri vardır,
- Bilgi akışı hatalıdır,
- Yetersiz bilgi vardır,
- Bilgiye erişim eksik ve adil değildir,
- Araştırmacılar neye ihtiyaç olduğunu anlamazlar,
- Araştırmacıların etkili olmayan iletişimleri vardır,
- Araştırma anlamak için zordur.

2.2.5.2. Kullanıcıların Özellikleri

Araştırma temelli bilgi kullanımıyla ilgili kullanıcılardan kaynaklı nedenler çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Cousins ve Walker (2000) tarafından yapılan çalışmada araştırma deneyimi ve kişisel öğretmen yeterliğinin araştırma kullanımı konusunda önemli belirleyiciler olduğu görülmüştür. Zaman kısıtlılığı (Borg, 2009; Hillage vd., 1998; Shkedi, 1998; Witherow, 2011; Williams & Coles, 2007), erişim zorlukları (Borg, 2009; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Hillage vd., 1998, Shkedi, 1998; Williams & Coles 2007), araştırma deneyimi (Cousins & Leithwood, 1993; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Williams & Coles, 2007), uygulamada yaşanan sorunların çözümüne çok az katkı sağladığı düşüncesinden dolayı uygulayıcıların bulgulara güvenmemesi ve değerli bulmaması (Biesta, 2007; Broekkamp & Hout-Wolters, 2007; Cousins & Leithwood, 1993; Çepni ve Küçük, 2003; Ekiz, 2006; Everton vd., 2002; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Shkedi, 1998; Yavuz, 2009; Zeuli, 1994) kullanım sürecinde potansiyel kullanıcılardan

kaynaklı faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca deneyime dayalı mesleki bilginin, araştırma kanıtının uygulamada kullanılıp kullanılmadığının birincil belirleyeni olduğunu tespit eden bir araştırma da bulunmaktadır (Shaffer, 2011). Bir diğer araştırmada da araştırma kullanımını etkileyen faktörlerden kullanıcılarla ilgili maddeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Stone, 2002):

- Kullanıcılar, araştırmalara açık değildir, kolay anlamazlar,
- Kullanıcılar, araştırmalardan habersizdir,
- Kullanıcılar, sınırlı zaman ve kaynağa sahiptir,
- Hedef kitle güvenilir kaynaklardan (meslektaşları) aldıkları bilgileri kullanır,
- Kullanıcıların, anti-entelektüalizme bir eğilimleri vardır. Diğer bir ifadeyle araştırmanın kullanımına karşı olumsuz önyargıları bulunur,
- Kullanıcıların araştırmaları yorumlaması ve kullanması mümkün değildir,
- Kullanıcılar, mevcut inanç ve uygulamaları güçlendirmek için araştırma kullanırlar.

Williams ve Coles (2007) tarafından yapılan çalışmada bilgiyi etkili bir biçimde değerlendirme ve arama için gerekli olan bilgi ve beceri eksikliği konusunda bazı endişelerin olduğu belirtilmiştir. Tutum konusunda ise öğretmenlerin %48.8'i, müdürlerin %60'ı olumlu tutuma sahipken; öğretmenlerin % 44.1'i ile müdürlerin %37.3'ü ne olumlu ne de olumsuz tutuma sahiptir. Katılımcıların araştırma kullanmaya yönelik tutumları araştırma deneyimi, yaş, cinsiyet, alan değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırma deneyimi konusunda araştırma temelli çalışmalara katılan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olma oldukları ve kadınların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Hemsley-Brown (2004) uygulayıcılarla araştırmacılar arasında mesleki amaçlarından kaynaklı nedenler yüzünden bir gerilim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler eğitim araştırmalarını nicel olarak algılamakta ve sık sık araştırmaların kendilerine özgü durumlarının bulgularının uygulanmasını geçersiz kıldığını tartışarak çalışmaların geçerliğine itiraz etmektedirler. Birçok öğretmen bir araştırmanın yararını bulguların sınıf ortamına dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği temelinde değerlendirmektedir. Araştırma literatürünü kullanan pek çok öğretmen öğretimi desteklemek yerine, akademik çalışma kapsamında bunu yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitimin, uygulayıcıların eğitimsel araştırma bilgisine saygısını artırdığı görülmektedir. Okullarda ve politika belirlemede araştırmanın

etkisi büyük ölçüde eğitimcilerin araştırmalara değer vermelerine ve bunu eleştirme ve uygulama yeteneklerine bağlı görünmektedir (Hemsley-Brown, 2004).

Bir başka çalışmada da eğitimcilerin araştırma yöntemleri dersi alıp almama durumu ve lisansüstü öğrenim seviyesinin araştırma kullanımı konusunda anlamlı farklılıklara yol açtığı bulunmuştur. Eğitim derecesinin ve araştırma yöntemleri dersleri alanların araştırma kullanımlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma yöntemleri dersinin kalitesi ve yararlarına yönelik tutumun önemli etkileri olduğu bulunmuştur (Green & Kvidahl, 1990).

Okul yöneticileri ile yapılan bir çalışmada da yöneticilerin araştırma ve araştırma bulguları kullanımı konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür (Torrence, 2002). Benzer bir çalışmada da Saha ve diğerleri (1995), okul yöneticilerinin araştırma bilgisine karşı olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların değişime açıklığı ve mesleki bağlılıkları yüksek olanların araştırma bilgisinin değerine ilişkin tutumları daha olumludur. Zeuli (1994) tarafından yapılan çalışmada bazı öğretmenlerin kişisel deneyimleriyle eşleşen makaleleri güvenilir buldukları, bazı öğretmenlerin araştırmaların sadece öğretime doğrudan etkiye sahip strateji ve teknikleri belirlemeli düşüncesine inandıklarını ve bu öğretmenlerin bir çalışmanın yararını bulgularının sınıf ortamına uyarlanabilmesine göre değerlendirdikleri belirtilmektedir. Bir kısım öğretmenler ise araştırmaların öğretime dolaylı etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler kavramlarla ve yazarların önerileriyle, her çalışma sonucunun kanıtlarla nasıl desteklendiği ile ilgilenirler. Öğretmenlerin çoğu güvenilir somut durum veya olaylara daha olumlu karşılık vermekteler ve öğretmenler araştırma anlayışlarıyla öğretim bilgilerinin bağlantısını kuracak sürekli fırsatlara ihtiyaç duymaktalar.

2.2.5.3. Örgütsel Faktörler

Bazı araştırmalar bilgi kullanımının önündeki engelin, bireylerin dirençlerinden çok kurumların öğrenmeyi teşvik etmeyen kurumsallaşmış kültür kökenli olduğunu ortaya koymaktadır (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Hem araştırma yapma hem de uygulamada değişiklik yapmak için cesaretlendiren mesleki bir kültürün sunulması araştırma kanıtlarının kullanılmasında önemli görülmektedir (Ratcliffe vd., 2005). Bu nedenle araştırmanın kullanıldığı ve değer gördüğü bir örgüt kültürünün geliştirilmesi konusunda yöneticiler kilit role sahiptir. Hemsley-Brown (2004) son yıllarda çalışmaların, vurgunun kişisel düzeyden

örgütsel düzeye yön değiştirmesi gerektiğini iddia eğiliminde olduğunu, araştırma kullanımı veya erişim ile ilgili bireysel uygulayıcıları başarısızlıkla suçlamanın bu durumu basite indirgemek olduğunu belirtmektedir. Araştırma kullanan ve değer veren bir örgüt kültürü oluşturmak ve geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu, araştırma kullanımını kolaylaştırmak için yönetim stratejileri geliştirilmesinin hem tıp hem de eğitim alanlarında kullanılmasını tavsiye etmektedir.

Stone (2002), araştırma kullanımını etkileyen bağlam değişkenlerinin; araştırmacılar ve kullanıcıların birbirinden sosyal kopukluğu, araştırmacı ve kullanıcıların dünyaları arasında “bilgilerin tartişmalı geçerliliği”, sınırlayıcı kurumsal düzenlemeler, iktidar rejiminin doğası, kamuoyu tartişmaları kültürü (araştırmalara ilgi veya eksiklik) kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Cousins ve Leithwood (1993) araştırma kullanımı konusunda bilgi kaynaklarının özelliklerinin yanında yayılımın gerçekleştiği bağlama odaklanmaktadır. Araştırmacılar, okul geliştirmenin bir örgütsel değişim süreci olduğunu, okulların sosyal sistemler olduğunu ve bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Bu yüzden sosyal öğrenmenin gerçekleşmesine ihtiyaç olduğu ve sosyal öğrenmeyi teşvik etmek için, okul geliştirme bilgisinin paylaştırılması gerektiği ve uygulayıcıların okul geliştirme ile ilişkili proje ve faaliyetlere dahil olmaları gerektiğini önermişlerdir.

Kavramsal Çerçevenin Genel Bir Değerlendirmesi

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin yer aldığı bu bölümün ilk kısmında eğitim yönetiminin temelleri ve bilimsel bir alan olarak gelişim seyri incelenmiştir. Alanın dönemsel olarak incelenmesi sonucu bu araştırmaya konu olan kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli düzeyde sağlanamaması sorununun alanın gelişim seyri ile ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Alanın ortaya çıktığı ilk yıllarda uygulamalar, bilimsel temelden yoksun olarak şekillenmiş ve araştırmalardan “reçete” sunabilecek bir özellik göstermesi beklenmiştir. Bu düşüncenin aksine sonraki yıllarda kuram hareketi ile başlayan dönemde, uygulamanın kuramsal dayanaklara sahip olması gerektiği sıkı bir biçimde benimsenmiş, yapılan araştırmaların kuramsal dayanaklara sahip olması önemsenmiştir. Bununla birlikte bu dönemde felsefi yönelim olarak pozitivist paradigma hâkim olmuştur. İzleyen yıllarda ise alanın entelektüel birikimi giderek olgunlaşırken pozitivistliğe yönelik başkaldırılarla farklı perspektifler geliştirilmiştir. Kuram geliştirmenin önemi devam etmekle birlikte pozitivistliğe dayanan dar bakış açısı yeni yaklaşımlarla genişletilmiştir. Bununla birlikte alanın yüzyılı aşan tarihinde ontolojik ve epistemolojik bazı sorunları günümüzde halen tartışılmaktadır. Alanın yaşadığı sorunlar arasında kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli düzeyde sağlanamaması sorunu ise eğitim yönetiminin sadece Türkiye’de değil uluslararası alanyazında gündeme aldığı bir sorun olarak gözükmektedir.

Kuramsal çerçevenin ikinci bölümünde araştırma temelli bilgi kullanımı ile ilgili yer verilen bilgiler araştırma temelli bilgi hakkında ve onun eğitimsel ya da farklı örgüt tiplerinde çalışanlar tarafından kavramsal, araçsal veya sembolik amaçlı kullanılabileceğini göstermiştir. Bu bilginin kullanımı ile ilgili ise sürecin karmaşık olduğu ve çeşitli sayıda ve türde etkileyen faktörün olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Davidson’ın (2011) da belirttiği üzere alanyazındaki çalışmalarda, araştırmaların nasıl kullanıldığı ve potansiyel uygulayıcıların araştırma kullanımlarının ne ölçüde olduğu konusunda kuramsal çerçeve konusunda belirsizlikler bulunmakta ve “kullanım” kavramına nadiren açıklık getirilmiştir.

Bilgi kullanımı zaman içinde bir noktada meydana gelen tek bir somut olay olmayıp birkaç olaydan oluşan bir süreçtir (Rich, 1991). Bu nedenle, bilgi kullanımının değerlendirilmesi karmaşık olabilir ve çok boyutlu ve sistematik bir yaklaşım gerektirir. Kullanım bilginin okunması, uygulanması, uygulamada iyi bir biçimde özümsemesi, uygulamada değişiklikler yapması anlamlarına gelebilir (Davidson, 2011). Bu araştırmada da kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı; okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu bilgiye erişmesi,

okuması ve uygulamalarına doğrudan ya da dolaylı olarak yansıtması anlamında kullanılmıştır. Uygulamaya yansıtma ile kastedilen sadece somut bir duruma veya probleme yönelik olmayıp okul müdürü ve öğretmenin kişisel mesleki bilgisini artırarak dolaylı olarak uygulamalarını zenginleştirmesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yönteme göre tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalardır (Creswell, 2016; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Tek bir veri kaynağının araştırma problemini çözümlemek için yeterli olmayacağının düşünüldüğü çalışmalarda tercih edilir (Creswell & Plano Clark, 2015). Özellikle sosyal bilimlerde bir problemin anlaşılmasında çok boyutlu gerçekten hareketle farklı yöntemlerin birlikte kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının nedeni; eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamaması sorununu kapsamlı bir biçimde inceleme ve derinlemesine değerlendirmeye olanak sağlamasıdır. Karma yöntemin benimsendiği araştırmanın deseni, yakınsayan paralel desene göre tasarlanmıştır. Bu desene göre yapılan araştırmalarda nitel ve nicel yöntemler eşit ağırlığa sahip olup veri toplama süreci aynı anda yürütülür, analizler ayrı yapılır ve yorumlama kısmında sonuçlar bütünleştirilir (Creswell & Plano Clark, 2015). Burada amaçlanan, her iki yöntem türünün de gücünü aynı anda aynı duruma uygulayarak birleştirmektir (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2006).

Araştırmanın nicel boyutu tarama modelindedir. Karasar'ın (2009) ifade ettiği üzere, tarama modelleri “geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi

amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (s.77)”. Tarama çalışmaları, anket ya da görüşme gibi tekniklerle hedeflenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan deneysel olmayan çalışmalardır (Christensen, vd., 2015). Bu çalışmalarda, geniş bir katılımcı grubundan bir konu hakkındaki görüş, inanç veya algıların toplanması amaçlanır (Lodico vd., 2006). Araştırmanın bu boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yer aldığı geniş bir örneklemdeki katılımcıların kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımları ve bu kullanımın belirleyicilerine ilişkin algılarının betimlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni benimsenmiştir. Olgubilim araştırmalarında, araştırmaya konu olan fenomene/olguya ilişkin katılımcıların deneyimleri betimlenir ve bu deneyimlerin özüne ulaşmak amaçlanır (Creswell, 2016). Diğer bir ifadeyle katılımcının bakış açısından bir deneyimin anlamı anlaşılmaya çalışılır (Lodico vd., 2006). Bu çalışmanın nitel bölümünde, eğitim yönetiminde önemli bir sorun olduğu kabul edilen kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamaması konusunda sorunun üç önemli muhatabı olan okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin bu soruna yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından olgubilim deseni benimsenmiştir.

3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Samsun ilinin sekiz ilçesinde yer alan resmi ilköğretim ve ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Evrenin belirlenmesinde Samsun’un nüfus açısından en yoğun on ilçesi seçilmiş ancak bunlardan ikisi maliyet, zaman ve ulaşım koşulları nedeni ile çıkarılmıştır. Araştırma örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem yolu ile belirlenmiştir. Bu yöntemde evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsili edilmeleri amaçlanmakta, alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Tabakalı örneklem yöntemlerinden oranlı tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Oranlı tabakalı örneklemede tabakalardan seçilen bireylerin sayısı grubun evrendeki büyüklüğü ile orantılıdır (Christensen vd., 2015). Buna göre öncelikle 2017-2018 eğitim öğretim yılına ait güncel veriler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişim kurularak temin edilmiştir. Tablo 3’te araştırma evreninde yer alan

okullar ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Ulaşılan bilgilere göre resmi 218 ilkokul, 186 ortaokul bulunmakta, ilkokullarda 3408, ortaokullarda 4440 görevli öğretmen olmak üzere toplam 7848 öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 3

Araştırma Evreninde Yer Alan Okul, Yönetici ve Öğretmen Sayıları

	İlkokul					Ortaokul				
	Okul	Okul Yöneticisi	Öğretmen			Okul	Okul yöneticisi	Öğretmen		
			Erkek	Kadın	Toplam			Erkek	Kadın	Toplam
Atakum	26	46	185	303	488	24	46	254	416	670
Bafra	37	61	258	251	509	32	66	322	391	713
Canik	21	41	147	214	361	22	41	193	297	490
Çarşamba	45	73	227	354	581	37	64	316	397	713
Havza	24	28	79	106	185	15	28	135	108	243
İlkadım	33	80	393	566	959	28	83	463	754	1217
Ondokuz Mayıs	9	16	36	63	99	10	15	60	77	137
Tekkeköy	23	33	88	138	226	18	27	105	152	257
Toplam	218	378	1413	1995	3408	186	370	1848	2592	4440

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ile ilgili örneklemin mümkün olduğunca geniş tutularak evrendeki etki veya ilişkilerin gözden kaçma olasılığını azaltılması önerilmektedir (Christensen vd., 2015). Örneklem belirlemede %95 ya da %99 güven aralığı ile formüller kullanılarak hesaplama yapılacağı gibi literatürde bu güven aralıklarında örneklem için belirlenen sayılar da mevcuttur. Bu araştırma toplam 7848 öğretmen görev yapmaktadır. Krejcie ve Morgan (1970) %95 güven aralığında 8.000 kişilik bir evrende 367 katılımcının yer aldığı örneklemin evreni temsil edebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda %95 güven aralığında 367 kişinin örnekleme alınması uygun görülmüştür. Bununla birlikte örneklemi mümkün olduğunca genişletebilmek amacıyla 1000 kişilik bir örnekleme uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada, seçilen sekiz ilçenin her biri bir tabaka olarak düşünülmüş ve her bir ilçede görev yapan öğretmen sayısının toplam örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, her bir ilçedeki ilkokul ve ortaokullar da alt tabakalar olarak ele alınmıştır. Araştırma örneklemine, evrende yer alan 218 ilkokul ve 186 ortaokul olmak üzere toplam 404 okuldan 80 okulun dahil edilmesi hedeflenmiştir. Örneklem alınacak ilkokul sayısı $(80/404 \times 218)$ 43, ortaokul sayısı $(80/404 \times 186)$ 37 olarak hesaplanmıştır. Bu okulların ilçelere göre dağılımları Tablo 4 ve Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 4

İlkokullar İçin Araştırma Örnekleme

	Okul sayısı	Okul (%)	Okul (n = 43)	Öğretmen sayısı	Öğretmen (%)	Öğretmen (n = 434)
Atakum	26	12	5	488	14	62
Bafra	37	17	7	509	15	65
Canik	21	10	4	361	11	46
Çarşamba	45	21	9	581	17	74
Havza	24	11	5	185	5	24
İlkadım	33	15	7	959	28	122
Ondokuz Mayıs	9	4	2	99	3	13
Tekkeköy	23	11	5	226	7	29
Toplam	218	100	43	3408	100	434

Örneğin Bafra İlçesi'ndeki ilkokul sayısı 37'dir. Bu sayının örnekleme yer alan toplam ilkokul sayısı (218) içindeki oranı ise %17'dir. Buna göre, araştırmada uygulama yapılacak 43 ilkokulun %17'si Bafra İlçesi'ndeki okullar arasından random belirlenmiştir.

Belirlenen sekiz ilçede ilkokullarda 3408, ortaokullarda 4440 öğretmen görev yapmaktadır. 1000 kişilik örneklem grubunda bu sayılar dikkate alarak $(1000/7848 \times 3408)$ 434 öğretmen ilkokullardan, $(1000/7848 \times 4440)$ 565 öğretmen ortaokullardan dahil edilmiştir. İlçeler bazında örnekleme alınan ilkokul öğretmen sayıları da Tablo 4'te görülmektedir. Örneğin, evrende yer alan Bafra İlçesi'nde resmi ilkokullarda görevli öğretmen sayısı 509'dur. Bu sayının toplam evren içindeki oranı %15 $(509/3408)$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırma örnekleminde ölçek uygulanacak toplam öğretmenlerin %15'i yani 65 katılımcı Bafra İlçesi'nden seçilmiştir. Örnekleme alınan sekiz ilçe için benzer işlemler ilkokul ve ortaokul kademeleri için ayrı ayrı yapılarak örnekleme katılacak kişi sayısı belirlenmiştir.

Tablo 5

Ortaokullar İçin Araştırma Örnekleme

	Okul sayısı	Okul (%)	Okul (n = 37)	Öğretmen sayısı	Öğretmen (%)	Öğretmen (n = 554)
Atakum	24	13	5	670	15	85
Bafra	32	17	6	713	16	91
Canik	22	12	4	490	11	62
Çarşamba	37	20	7	713	16	91
Havza	15	8	3	243	5	31
İlkadım	28	15	6	1217	27	155
Ondokuz Mayıs	10	5	2	137	3	17
Tekkeköy	18	10	4	257	6	33
Toplam	186	100	37	4440	100	565

Yukarıda görüldüğü üzere araştırma örneklemine ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam bin öğretmen dahil edilmiştir. Analiz aşamasında veri kaybını en aza indirebilmek

ve olası problemleri azaltmak için tabakalandırma işlemindeki değerler de dikkate alınarak öğretmen örnekleme 1100 adet ölçek formu dağıtılmıştır. Dağıtılan formlardan 994 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama formlarının geri dönüş oranı %90,4'tür. Araştırmalarda anketlerin dönüş oranının %70-80'i aşması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacının bizzat veri toplama sürecinde yer almasının bu oranı artırdığı söylenebilir. Bu veri setinden, kodlama işlemi sırasında hata yapanlar ve eksik kodlayanların formları çıkarılmıştır. Kayıp veri ve uç değerlerin ayıklanması sonrasında analizler için geriye 814 adet veri kalmıştır.

Okul yöneticilerinin örnekleminin belirlenmesinde ilçe bazında tabakalama işlemi hedeflenmemiş örnekleme yer alan 80 okuldaki okul müdürü ve müdür yardımcıları örnekleme dahil edilmiştir. Uygulamaya katılmayı kabul eden 191 okul yöneticisine ölçek formları dağıtılmıştır. Ancak 184 adeti geri dönmüştür. Dört katılımcının formları ise eksik ve hatalı doldurma nedeniyle işleme alınmamıştır. Okul yöneticilerinin %44'ü ($n = 80$) okul müdürü, %56'sı ($n = 100$) müdür yardımcısıdır. Tablo 6'da araştırma örnekleminde yer alan okul yöneticilerinin bazı değişkenlere göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	30	16.7
	Erkek	150	83.3
Branş	Sınıf Öğretmeni	75	41.7
	Branş Öğretmeni	105	58.3
Mesleki kıdem yılı	6-10	11	6.1
	11-15	37	20.6
	16-20	55	30.6
	21 ve üzeri	77	42.8
Öğrenim durumu	Önlisans	6	3.3
	Lisans	134	74.4
	Lisansüstü	40	22.3

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 16.7'si kadın, %83.3'ü erkektir. Kadın okul yöneticisi sayısının erkeklere oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin %41.7'si sınıf öğretmeni, % 58.3'ü branş öğretmenidir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde çoğunluğunun 16-20 (%30.6) ve 21 yıl ve üzeri (% 42.8) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimi 6-10 yıl (%6.1) ve 11-15 yıl (%20.6) aralığında olanların oranı daha azdır. Katılımcıların öğrenim durumlarına

göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğun (%74.4) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte %3.3'ü önlisans, %22.3'ü lisansüstü eğitim almıştır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen grubunun dağılımları Tablo 7'de görülmektedir. Okul yöneticilerindeki dağılımın aksine öğretmenlerin çoğunluğu (%61.4) kadındır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı (%51.4) branş öğretmeni diğerleri (%48.6) sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 1-5 yıl aralığında deneyimi olanlar örneklemin sadece %6.5'ini, 6-10 yıl aralığında deneyimi olanlar örneklemin %13.6'sını oluşturmaktadır. 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olanlar (%17.7) görece fazla iken 16-20 (%22.3) ile 21 ve üzeri (%39.6) mesleki kıdeme sahip olanlar örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları incelendiğinde okul yöneticilerindekine benzer şekilde büyük bir kısmının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ön lisans eğitim alan öğretmen oranının %10.5 olması dikkat çekici iken yüksek lisans eğitim alanların oranı sadece %4.3'tür.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	500	61.4
	Erkek	314	38.6
Branş	Sınıf Öğretmeni	388	48.6
	Branş Öğretmeni	410	51.4
Mesleki kıdem yılı	1-5	52	6.5
	6-10	109	13.6
	11-15	142	17.7
	16-20	179	22.3
	21 ve üzeri	322	39.6
Öğrenim durumu	Önlisans	86	10.5
	Lisans	625	76.7
	Lisansüstü	103	12.6

3.3. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında çalışma grubunu belirlemede ilgili olguya yönelik deneyimi olan ve bunu açıklama konusunda yeterli bilgi birikimine sahip bireylerin tercih edilmesi önerilmektedir (Creswell, 2016, Patton, 2014). Buna göre araştırmanın çalışma grubunda, eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü bağlamında yer alan sorulara cevap verebilecek yeterli akademik ve pratik donanıma sahip olabileceği düşünülen,

lisansüstü eğitimi olan 14 okul müdürü ve 16 öğretmen ile eğitim yönetiminde görev yapan 10 akademisyen yer almıştır. Ayrıca bu alanda çalışmalarda bulunan araştırmacılara, iki uygulayıcı grubu (politika yapıcılar ve eğitim uygulayıcıları) ayırt etmeleri tavsiye edilmektedir (Love, 1985). Bu çalışmada eğitim uygulayıcıları olan okul müdürleri ve öğretmenler tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kar topu örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmanın amacına uygun olarak en iyi verinin nasıl toplanabileceği konusunda bazı ölçütler önceden belirlenerek çalışma grubu oluşturulur (Patton, 2014). Kartopu örnekleme ise ilgili konu hakkında en fazla bilgiye ulaşılabilecek bireylere ulaşma amacıyla kullanılır ve “Bu konu hakkında kim en çok şeyi bilir?” Kiminle mülakat yapmalıyım?” sorularının sorulmasıyla başlayarak başka kimlerle görüşülebileceği hakkında yeni bilgiler edinilir (Patton, 2014, s.237).

Bu çalışmada okul müdürleri için belirlenen ölçüt; eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alma, öğretmenler içinse alan şartı sunulmaksızın lisansüstü eğitim yapıyor olma ölçütüdür. Her iki grup için de lisansüstü eğitime başlama ve en az iki ders dönemini tamamlama şartı dikkate alınmıştır. Katılımcıların hem sahayı hem akademiye yakından tanınmasının önemli olduğu düşünüldüğünden lisansüstü eğitimi olan okul müdürleri ve öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Akademisyenler için belirlenen ölçütler de Türkiye’de eğitim yönetimi alanında görev yapma, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama kopukluğu, araştırma ve uygulama kopukluğu ile ilgili çalışmaları olma, okul yöneticileri ve öğretmenler ile yakın etkileşim içinde bulunmadır. Veri toplama aşamasında ölçüt örnekleme bağlamında mülakat yapılan katılımcılara görüşme sonunda “Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli düzeyde olmaması sorunu ve bu sorunun çözümüne yönelik öneriler sunulabilmesi için belirttiğim ölçütler dikkate alınarak kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusu yöneltilerek yeni katılımcılar belirlenmiştir.

Tablo 8’de çalışma grubunda yer alan okul müdürlerine ait demografik veriler görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan toplam 14 okul müdürünün biri kadın 13’ü erkektir. Okul müdürlerinin yaş aralığı 34-46 aralığında değişmektedir. Dokuz okul müdürünün branşı sınıf öğretmenliği iken müdürlerden biri rehber öğretmen (M1), biri DİKAB öğretmeni (M4), biri fen bilgisi öğretmeni (M6), biri sosyal bilgiler öğretmeni (M8), biri Türkçe öğretmeni (M9). Okul müdürlerinin 11’i eğitim yönetiminde tezsiz yüksek lisans programından mezun olmuştur. Bir okul müdürü (M12, M13) Eğitim yönetiminde

tezli yüksek lisans mezunu iken bir okul müdürü (M14) doktora eğitimine devam etmektedir. Okul müdürlerinin yedisi ilkokul, beşi ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. İki ise ilkokul ve ortaokulun aynı binada yer aldığı bir okulun müdürüdür.

Tablo 8

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri

Okul müdürü	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim durumu	Okul türü	Deneyim yılı	Bu okulda görev süresi	Bilimsel yayın takibi	Bilimsel bir Kongre vs. katılım	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
M1	Erkek	42	Rehber Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul	8	4	Hayır	Hayır	24	348
M2	Erkek	38	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul	7	3	Hayır	Hayır	46	697
M3	Erkek	36	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul-Ortaokul	4	4	Hayır	Hayır	17	168
M4	Erkek	44	DİKAB Öğrt.	Tezsiz Y.L.	Ortaokul	9	2	Hayır	Hayır	40	373
M5	Erkek	44	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul	10	4	Hayır	Hayır	61	1026
M6	Erkek	38	Fen Bil. Öğrt.	Tezsiz Y.L.	Ortaokul	4	4	Hayır	Hayır	82	1305
M7	Kadın	46	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul	2	2	Evet	Bildiri Sunum	28	389
M8	Erkek	44	Sosyal Bil. Öğrt.	Tezsiz Y.L.	Ortaokul	10	4	Hayır	Dinleyici	32	190
M9	Erkek	37	Türkçe Öğrt.	Tezsiz Y.L.	Ortaokul	2	2	Evet	Dinleyici	111	1570
M10	Erkek	37	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul	4	4	Hayır	Hayır	11	250
M11	Erkek	42	Sınıf Öğrt.	Tezsiz Y.L.	İlkokul-Ortaokul	4	4	Hayır	Hayır	89	2039
M12	Erkek	44	Sınıf Öğrt.	Tezli Y.L.	İlkokul	4	3	Evet	Bildiri Sunum	49	794
M13	Erkek	42	Sınıf Öğrt.	Tezli Y.L.	Ortaokul	7	3	Evet	Bildiri Sunum	42	724
M14	Erkek	34	Sınıf Öğrt.	Doktora	İlkokul	4	4	Evet	Bildiri Sunum	20	514

Katılımcıların okul müdürü olarak deneyim yılları iki ile 10 yıl aralığında iken şu an görev yaptıkları okuldaki görev süresi iki ile dört yıl aralığında değişmektedir. Okul müdürlerinin beşi hakemli süreli yayınlanan bilimsel bir dergiyi takip ettiklerini belirtirken diğer dokuzu takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun MEB dergisini dahi takip etmemeleri dikkat çekicidir. Kongre, sempozyum gibi bilimsel bir faaliyete katılım konusunda sekiz okul müdürü böyle bir faaliyete katılmadıklarını, ikisi (M8, M9) dinleyici olarak katıldıklarını, dördü (M7, M12, M13, M14) ise hem dinleyici hem de bildiri sunma

amacıyla katıldıklarını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 17 ile 111 aralığında, öğrenci sayıları 190 ile 2039 aralığında değişmektedir. M5, M6, M9 ve M11 binin üzerinde öğrencisi olan büyük okullarda görev yaptığı görülmektedir. Yukarıda belirtilenler dışında okul müdürlerinin tamamına yakını açık öğretim aracılığıyla kamu yönetimi başta olmak üzere ikinci bir lisans ya da iş güvenliği ile ilgili ön lisans eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bu da okul yöneticilerinin okul yönetimi konusunda eğitim ihtiyacı hissettiklerinin ve bu yolda girişimlerinin olduğunun göstergesidir.

Tablo 9

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim durumu	Okul türü	Mesleki deneyim yılı	Şuanki okulda görev süresi	Bilimsel yayın takibi	Bilimsel bir kongre vs. katılım
Ö1	Erkek	37	Bilişim Tek. Öğrt.	Doktora (Devam)	Lise	13	7	Evet	Bildiri Sunum
Ö2	Kadın	26	İngilizce Öğrt.	Tezli Y.L. (Devam)	Ortaokul	4	2	Hayır	Bildiri Sunum
Ö3	Erkek	41	İngilizce Öğrt.	Doktora (Devam)	Ortaokul	18	7	Hayır	Bildiri Sunum
Ö4	Kadın	42	Çocuk Gel. ve Eğ. Öğrt.	Tezli Y.L.	Lise	20	2	Evet	Dinleyici
Ö5	Kadın	44	Elektronik Öğrt.	Doktora	Lise	18	18	Evet	Bildiri Sunum
Ö6	Kadın	44	Rehber Öğrt.	Doktora (Devam)	Ortaokul	19	5	Evet	Bildiri Sunum
Ö7	Kadın	34	İngilizce Öğrt.	Doktora	İlkokul	11	5	Evet	Bildiri Sunum
Ö8	Kadın	36	Sınıf Öğrt.	Doktora (Devam)	İlkokul	4	1	Evet	Bildiri Sunum
Ö9	Erkek	27	Rehber Öğrt.	Doktora (Devam)	Lise	4	1	Evet	Bildiri Sunum
Ö10	Erkek	39	İngilizce Öğrt.	Tezli Y.L.	Lise	18	6	Evet	Dinleyici
Ö11	Kadın	31	Türkçe Öğrt.	Doktora (Devam)	Ortaokul	8	6	Evet	Bildiri Sunum
Ö12	Kadın	38	Rehber Öğrt.	Tezli Y.L.	Ortaokul	15	2	Evet	Hayır
Ö13	Erkek	32	Matematik Öğrt.	Doktora	Ortaokul	10	6	Evet	Bildiri Sunum
Ö14	Kadın	30	Matematik Öğrt.	Tezli Y.L. (Devam)	Ortaokul	7	3	Hayır	Hayır
Ö15	Erkek	35	Matematik Öğrt.	Doktora (Devam)	Ortaokul	15	5	Evet	Bildiri Sunum
Ö16	Kadın	30	Fen Bil. Öğrt.	Tezli Y.L.	Ortaokul	7	4	Evet	Bildiri Sunum

Tablo 9’da araştırmanın nitel bölümüne dahil edilen öğretmenlerin demografik verileri bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü öğretmenlerin altısı erkek 10’u kadındır. Katılımcıların yaşları 26-44 aralığındadır. Branş açısından incelediğinde; dördü (Ö2, Ö3, Ö7, Ö10) İngilizce, üçü rehber (Ö6, Ö9, Ö12), üçü matematik (Ö13, Ö14, Ö15) öğretmenidir. Ö1, bilişim teknolojileri, Ö4 çocuk gelişimi ve eğitimi, Ö5 elektronik, Ö8 sınıf, Ö11 Türkçe, Ö16 fen bilimleri öğretmenidir. İki öğretmen tezli yüksek lisans eğitimlerine devam ederken, dördü mezun olmuştur. Yedi öğretmen doktora eğitimine devam etmekte, üçü doktora eğitiminden mezun olmuştur. İki öğretmen ilkokulda, dokuzu ortaokulda, beşi lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dört ile 20 yıl aralığında, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ise bir ile 18 yıl aralığında değişmektedir. Hakemli, süreli bir bilimsel yayın takibi konusunda üç öğretmen (Ö2, Ö3, Ö14) düzenli bir takip yapmadıklarını belirtirken kalan 13 öğretmenin en az bir tane dergiyi takip ettikleri görülmüştür. Bu takip bir dergiye abone olmaktan daha çok alanlarıyla ilgili olan ve internet ortamında online erişime açık dergilerin takibi şeklindedir. Kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe katılımcıların çoğunluğu (12) bir konuda hazırladıkları bir bildiriye sunma amaçlı katıldıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen (Ö4, Ö10) dinleyici olarak katıldıklarını diğer iki öğretmen (Ö12, Ö14) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10

Akademisyenlere Yönelik Demografik Veriler

Akademisyen	Cinsiyet	Unvan	Mesleki deneyim
A1	Erkek	Prof. Dr.	15 yıl ve üzeri
A2	Erkek	Prof. Dr.	15 yıl ve üzeri
A3	Kadın	Prof. Dr.	15 yıl ve üzeri
A4	Erkek	Prof. Dr.	11-15 yıl
A5	Erkek	Prof. Dr.	11-15 yıl
A6	Erkek	Doç. Dr.	11-15 yıl
A7	Erkek	Doç. Dr.	11-15 yıl
A8	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	15 yıl ve üzeri
A9	Erkek	Prof. Dr.	15 yıl ve üzeri
A10	Erkek	Doç. Dr.	5-10 yıl

Çalışma grubunda yer alan üçüncü grup Eğitim Yönetimi alanında görev yapan 10 akademisyendir. Tablo 10’da akademisyenlere ait demografik veriler görülmektedir. Görüşme yapılan akademisyenlerin ikisi kadın sekizi erkektir. Altısı profesör, üçü doçent doktor, biri doktor öğretim üyesi olarak çeşitli üniversitelerde görev yapmaktadırlar. Akademisyen olarak mesleki deneyimleri incelendiğinde; beş akademisyenin 15 yıl ve üzeri

deneyime, dört akademisyenin 11-15 yıl aralığında mesleki deneyime, bir katılımcının da 5-10 yıl aralığında deneyime sahip olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu başlıkta araştırmanın nicel bölümünde veri toplama amacıyla geliştirilen ölçekler ile nitel bölümde kullanılan görüşme formlarının hazırlanma süreci açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği (KATBKÖ)”, üçüncü bölümde “Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımının Belirleyicileri Ölçeği (KATBKBÖ)” yer almaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi gibi demografik değişkenler ile katılımcıların araştırma deneyimiyle ilgili kişisel bilgileri içeren sorular yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde yer alan ölçeklerin geliştirilme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir: (i) madde havuzu oluşturma, (ii) uzman görüşüne sunma, (iii) uygulama, (iv) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Madde havuzu: Veri toplama aracının ikinci bölümünde daha önce alanyazında farklı alanlarda kullanılan bilgi kullanım modellerinden yararlanılmıştır (Beyer & Trice, 1982; Estabrooks, 1999; Kennedy, 1984; Pelz, 1978; Rich, 1975, 1991; Stetler, 1994; Weiss, 1979). Buna göre kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı için araçsal, kavramsal ve sembolik kullanım boyutlarını içeren 41 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının üçüncü bölümünde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları incelemek için alanyazında daha önce geliştirilen modeller ve bunları kullanan araştırmalardan yararlanılmıştır (Broekkamp & Hout-Wolters, 2007; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Cousins & Walker, 2000; Dagenais vd., 2009; Davidson, 2011; Funk vd., 1991; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Oplatka, 2005; İlhan vd., 2013; Levin, 2004, 2011; Lysenko, 2010; Rogers, 1983; Saha vd., 1995; Torrence, 2002;

Wetherow, 2011). Bunlardan özellikle Rogers'ın Difüzyon Teorisi'nde bir yeniliğin benimsenme sürecince önemli olduğunu belirttiği; benimseyenin özelliği (farkındalık, tutum, uzmanlık, deneyim), yeniliğin (bilginin) özelliği, iletişim kanalları ve örgütsel faktörler madde havuzu oluşturmada çerçeve sunmuştur. Diğer çalışmalardan da yararlanarak uygulayıcılara yönelik farkındalık, tutum, beceri ile ilgili, araştırmacı özellikleri ve araştırmacıların ürettikleri bilginin özellikleri ile ilgili, iletişim kanalları ve örgütsel faktörlerle ilgili maddelerin yer aldığı 70 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması için seçilen maddelerin ilgili boyuta yönelik özelliği temsil etme derecesine dikkat edilmiştir.

Uzman görüşü: Hazırlanan taslak formlar Eğitim Yönetimi alanında altı uzmana, iki ölçme değerlendirme uzmanına ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin tamamı incelendiğinde madde elenmesi yönünde görüş olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte her iki formda da ifadelerde anlamı daha iyi yansıtacak öneriler dikkate alınarak değişiklik yapılmıştır. Daha sonra taslak form yüzey geçerliği için iki okul müdürüne, anlaşılabilirlik için 14 öğretmene incelenmiş ve son olarak, yazım ve imla açısından iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin incelemesine sunulmuştur. Öğretmen görüşleri sonucunda da madde elenmemiş yine bazı ifadelerin anlaşılabilirliğini artırmak için cümle yapıları üzerinde çalışılmıştır. Bu işlemlerin ardından taslak formlar pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Pilot uygulama: Veri toplama sürecinde kullanılacak ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik işlemlerini yapabilmek için hazırlanan taslak form gerekli izinler alındıktan sonra Samsun'un İlkadım, Atakum ve Tekkeköy ilçesinde yer alan 16 resmi ilkokul ve ortaokulda uygulama yapılmıştır. Bu aşamada örneklem belirlenmesinde alanyazında ortaya konulan çeşitli görüşler dikkate alınmıştır. Bunlardan birinde faktör analizi uygulanacak yapıda ilişkiler güçlüyse ve faktörler belirginse küçük örneklemelerin ($n = 100$) yeterli olabileceği bununla birlikte en az 300 kişilik bir grubun örneklemde yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Tabacknik & Fidell, 2012). Öte yandan istatistik alanındaki otorite isimlerin katılımcı-madde oranının en az 10:1 olması gerektiği yönünde tavsiyelerde bulundukları belirtilmektedir (Huck, 2012, s. 487). Gorsuch (1983) ve Hatcher (1994), minimum örneklem madde sayısının beş katı olabileceğini belirtmekle birlikte bu oran artırılmasının genellikle daha iyi olduğunu vurgulamışlardır (aktaran Osborne, 2014). Benzer bir görüşe göre de madde sayısının en az beş katı kişi sayısı kabul edilebileceği gibi

madde sayısının 10 katı kişiye ulaşılması daha fazla kabul edilebilirdir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Buna göre 41 maddenin yer aldığı birinci ölçek için 223, 70 maddenin bulunduğu ikinci ölçek için 348 öğretmene ulaşılmıştır. Pilot uygulamaya dahil edilen bu okullar ve katılımcılar araştırmanın asıl uygulamasında örnekleme dahil edilmemiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları: Ölçeklerin geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile test edilmiştir. Güvenirlik için pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada test tekrar test yöntemi ile ölçeklerin güvenirlikleri tekrar incelenmiştir. Her iki taslak ölçek için toplanan veriler Microsoft Excel dosyasına aktarılmıştır. Bu süreçte bazı sayfaları atlayarak yanıtlayan ya da bütün sorulara aynı cevabı veren katılımcılar işleme alınmamıştır. Buna göre KATBKÖ'nde 17, KATBKBÖ'nde 34 katılımcının cevapları elenmiştir.

Faktör analizine geçmeden önce her iki ölçeğe ait veri setinde hatalı kodlama olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp değerlerin dağılımı ve oranı incelenmiştir. İncelemeler sonunda KATBKÖ'nde 206 katılımcının yer aldığı veri setinin %61'i kadın (126), %39'u (80) erkektir. Kadınların yaş aralığı 26-60, erkeklerin 24-60'tır. Katılımcıların kıdemleri 2-40 yıl aralığında değişmektedir. Katılımcıların %9'u ön lisans (18), %83'ü (170) lisans, %8'i (17) lisansüstü eğitim mezunudur.

KATBKBÖ'nde kayıp veriler incelendiğinde bağımsız değişkenlerde 17 gözleme ait seçkisiz dağılan, %5'in altında kayıp veri olduğu görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2012) önerdiği üzere bu veriler silinmiştir. Kalan 297 katılımcıdan elde edilen veri üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Bu katılımcıların 108'i erkek 189'u kadındır. Kadınların yaş aralığı 23-59, erkeklerin 26-62'dir. Katılımcıların mesleki deneyim yılı da 3-43 yıl aralığında değişmektedir. Katılımcıların çoğunluğu lisans (232), bir kısmı (14) ön lisans, bazıları (22) da lisansüstü eğitim almıştır. 29 katılımcı eğitim durumuna cevap vermemiştir.

3.4.1.1. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için öncelikle madde analizleri yapılarak maddeler arasında analize uygun olmayanların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak ön güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Güvenirlik, geçerlik için bir ön koşul olduğu için

faktör analizine başlamadan önce veri setinin incelenmesi önerilmektedir (Seçer, 2015). Toplamda 41 maddenin yer aldığı taslak ölçeğin ön güvenilirliği için bakılan Cronbach alfa katsayısı .94 olup analiz yapmak için uygun olduğu görülmüştür. Cronbach alfa değerinin en az 0,7 olması gerektiğini belirtmektedir (Field, 2005; Hair vd., 2010). Bu aşamada ayrıca maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin .54-.79 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değer .30'dan büyük olması gerektiğini belirten Büyüköztürk'e (2010, s. 171) göre "Madde toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar... pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir." Dolayısıyla hiçbir madde çıkarılmadan 41 madde ile analizlere devam edilmiştir. Ayrıca Cronbach alfa iç tutarlık katsayısındaki değişim bilgisini veren değerler incelenmiş, çıkarıldığı durumda iç tutarlığa çok fazla olumlu etkisi olacak bir madde gözlenmediği için bu kapsamda madde çıkarılmamıştır.

Field (2005, s. 652), faktör analizine geçmeden önce korelasyon matrisini, KMO ve Bartlett test sonuçlarını, anti imaj korelasyon matrisini, artık oranını incelemeyi önermektedir. Maddeler arası korelasyon matrisinde yer alan 844 (41x206) ilişki incelendiğinde ilişkilerin büyük oranda 0.3 ile 0.8 arasında değiştiği görüldüğü için madde çıkarılmamıştır. Anti imaj korelasyon matrisinde köşegen değerler .86- .97 aralığındadır. Bu değer de 0.5'ten büyük olması önerilmektedir (Field, 2005, s. 642). İncelenen bir başka değer artıklarla ilgilidir. Field (2005, s. 656), artıkların %50'sinden fazlasının 0.05 ve üzeri değerlere sahip olmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu ölçekte de mutlak değeri 0.05'ten büyük olan 292 (%35) artık bulunmaktadır. Determinant katsayısı da ($0.000137 > .00001$) çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Field, 2005).

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Test sonuçları incelenmiştir. Field (2005), KMO değerinin en az 0.5 olması gerektiğini belirtmekle birlikte 0.8 üzerinin oldukça değerli olduğunu ifade etmiştir. Bu ölçekte elde edilen KMO değeri .941'dir ve bu değer analiz için veri setinin ve örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett Küresellik Testi ($X^2 = 6958,484$, $p < .001$) sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu değer de veri setinin faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermektedir. Bu değer ayrıca verinin normal dağıldığının da bir işaretidir.

Toplamda 41 maddenin yer aldığı veri setinde yapılan açımlayıcı faktör analizi için her bir faktörün öz değerinin en az bir olması, madde faktör yük değerlerinin en az .40 olması dikkate alınmıştır. Hair ve diğerleri (2010, s. 115) ölçeğin uygulandığı kişi sayısı 200-250 aralığında olması durumunda bu değerin ölçüt alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca madde eleme işleminde bir maddenin faktörlere yüklenen değerleri arasında en az 0.10 fark olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010, s.125). Son olarak maddelerin ortak faktör varyansı da madde çıkarma işleminde incelenmiştir.

Temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan işlemlerde özdeğeri 1’den büyük olan 6 boyut ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte üçüncü faktörden sonra gelen faktörlerin açıkladıkları varyansların toplam varyansa katkısının %1 seviyesinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin dayandığı çerçevenin de üç temel başlığa sahip olması (kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım) nedeniyle bundan sonraki işlemler üç faktörlü yapıda gerçekleştirilmiştir. Madde binişikliği dikkate alınarak yapılan elemeler sonucunda 18 maddenin yer aldığı üç boyutlu yapı ortaya çıkmıştır. Tablo 11’de KATBKÖ’ne ait maddelerin faktör yük değerleri, ortalamaları, standart sapmaları, ortak faktör varyansları, madde toplam korelasyonu ile faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans bilgileri yer almaktadır.

Tablo 11

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği’nin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük değerleri			$\bar{X}$	S	Ortak faktör varyansı	Madde toplam korelasyonu	Öz-değer	Açıklanan varyans
	Kavramsal	Araçsal	Sembolik						
B28	.80			3.88	.82	.68	.65	9.31	26.42
B19	.73			4.07	.68	.65	.69		
B27	.71			3.86	.74	.70	.76		
B20	.70			3.96	.67	.60	.63		
B30	.70			3.95	.72	.65	.72		
B32	.68			3.90	.82	.59	.66		
B36	.60			3.95	.70	.55	.67		
B22	.58			3.80	.71	.59	.72		
B1		.81		3.84	.76	.72	.65	1.27	22.85
B12		.73		3.93	.78	.69	.71		
B13		.71		3.99	.76	.67	.70		
B5		.70		3.63	.83	.66	.71		
B3		.67		3.62	.87	.69	.76		
B9		.66		3.94	.75	.57	.63		
B35			.75	3.70	.89	.72	.66	1.11	15.67
B14			.75	3.52	.90	.66	.53		
B41			.68	3.85	.84	.69	.67		
B37			.66	3.85	.82	.66	.68		
Toplam									64.94

Tablo 11’de görüldüğü üzere kavramsal kullanım boyutunda sekiz, araçsal kullanımda altı, sembolik kullanımda dört madde bulunmaktadır. Faktör yükleri kavramsal kullanım boyutu için 0.58-0.80, araçsal kullanım için, 0.66-0.81, sembolik kullanım için 0.66-0.75 aralığında değişmektedir. En küçük ortak faktör varyans değerinin 0.55 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2010), faktör yük değerlerinin en az 0.45 değere sahip olmasını, maddelerin ortak faktör varyanslarının da 1’e yakın olmasını önermektedir. Başka bir kaynakta da maddelerin ortak faktör varyansının en az 0.5 olması gerektiği belirtilir (Tabacknik & Fidell, 2012). Buna göre her iki açıdan da maddelerin yeterli şartları fazlasıyla sağladığı söylenebilir. Tabloda görülen diğer bir önemli değer madde toplam korelasyonlarıdır. Bu değerler de 0.53-0.76 aralığında değişmekte olup 0.30 üzerinde olması önerisini (Büyüköztürk, 2010) karşılamaktadır. Kavramsal kullanım boyutunun öz değeri 9.31 ve açıkladığı varyans %26.42, araçsal kullanımın öz değeri 1.27 ve açıkladığı varyans %22.85, sembolik kullanımın öz değeri 1.11 ve açıkladığı varyans %15.67’dir. Ölçek genelinin açıkladığı varyans ise %64.94’tür. Ölçeklerde açıklanan varyansın genellikle %60 ve üzeri olması beklendiği için (Hair vd., 2010, s.109) ulaşılan bu sonucun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ölçüm güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. 18 maddenin yer aldığı ölçeğin ölçüm güvenirliği 0.94’tür. Kavramsal kullanım boyutunun 0.91, araçsal kullanımın 0.90, sembolik kullanımın 0.83’tür. Bu değerler 0.7’den büyük olduğu için ölçeğin hem genel olarak hem de faktörler bazında güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu aynı zamanda maddeler arasındaki tutarlığın bir göstergesidir. Ayrıca temel uygulamada okul yöneticileri ve öğretmen örneklemini için Cronbach Alfa katsayıları tekrar incelenmiş ve Tablo 12’de görüldüğü üzere 0.7 üzerinde değer almıştır. Bu sonuçlar, KATBKÖ’nin ölçüm güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 12

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Ölçeği’nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

		KATB Kullanım	Kavramsal	Araçsal	Sembolik
Pilot uygulama	Öğretmen	.94	.91	.90	.83
Temel uygulama	Okul yöneticisi	.96	.92	.92	.88
	Öğretmen	.96	.95	.93	.92

KATBKÖ; (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğunlukla, (5) her zaman şeklinde derecelendirmeye sahip olup 5'li Likert tipindedir. Kavramsal kullanım boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan sekiz, araçsal kullanım boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan altı, sembolik kullanım boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan dördür. Ölçeğin toplam puanı alınabilir. Buna göre ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır.

Kavramsal kullanım boyutunda yer alan maddelere kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi; "fikir, düşünce ve görüşlerimi geliştirmek için kullanırım.", "karşılaştığım sorunlara ışık tutmak için kullanırım." maddeleri, araçsal kullanım boyutunda bulunan maddelere kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi; "öğretim faaliyetlerinde karşılaştığım bir problemi çözmek için kullanırım.", "yeni bir faaliyet, program, kılavuz, materyal, vb. geliştirmek için kullanırım." maddeleri, sembolik kullanım boyutunda yer alan maddelere de kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi "verdiğim kararları savunmak için kullanırım.", "fikirlerimin inandırıcılığını artırmak için kullanırım." maddeleri örnek verilebilir.

3.4.1.2. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

70 maddenin yer aldığı taslak ölçeğin ön güvenirlilik ölçümünün .93 olması taslak ölçeğin analiz yapabilmek için güvenirliliğe sahip olduğunun göstergesidir. Madde analizleri kapsamında bakılan düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde 14 madde 0.3 altında değere sahip olduğu görülmüş ve ölçülmek istenen yapıyı ölçme gücünün zayıf olması nedeniyle çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2010, s. 171) bu değerin 0.3'ten büyük olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çıkarıldığı takdirde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını büyük oranda yükseltecek bir madde gözlenmediği için bu kapsamda madde çıkarılmamıştır. Kalan 56 madde ile analizlere devam edilmiştir. Bu haliyle taslak ölçeğin ön güvenirliliği için bakılan Cronbach alfa .95 ve maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .34-64 aralığında değişmektedir.

Faktör analizine geçmeden önce Field'in (2005) önerdiği bazı ölçütler incelenmiştir. İlk olarak incelenen korelasyon matrisinde ilişkilerin büyük oranda 0.3 - 0.8 aralığında değiştiği görülmüştür. Anti imaj korelasyon matris köşegeninde 0.5 üzerinde olması önerilen (Can, 2017) köşe değerler .81-.94 aralığında gözlenmiştir. İncelenen bir diğer ölçüt artıklarla

ilgilidir. Bu ölçeğe %37 oranında artık yer almaktadır ve Field (2005, s. 656), artıkların %50'sinden fazlasının 0.05 ve üzeri değere sahip olmaması gerektiğini belirtmektedir. Determinant katsayısının .000901 > .00001 olması çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Field, 2005).

Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için bakılan KMO katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve veri seti üzerinde faktör analizi yapmanın uygun olduğunu göstermiştir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımı için incelenen Bartlett'in Küresellik Test sonucunun (10215.603) istatistiksel olarak ($p < .001$) anlamlı olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde madde faktör yükleri için .35 değeri ölçüt alınmıştır. Taslak formun uygulandığı örneklemin 250-350 birey olması durumunda bu değer baz alınması önerilmektedir (Hair vd., 2010, s.115). Madde binişikliği konusunda da bir önceki ölçeğe olduğu üzere 0.10 değeri dikkate alınmıştır. Temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 12 boyut ortaya çıkmıştır. Kaiser'in özdeğeri 1 ve üzerinde olan tüm faktörlerin korunması için "değişken sayısı 30'dan az, faktör çıkarım işlemi ardından bulunan ortak varyans değerlerinin 0.7 ve üzerinde, ortak varyans değerlerinin ortalamasının 0.6'nın üzerinde ve örneklemin 250'nin üzerinde olması" (Field, 2005, s. 633) şartları incelenmiş ve ortak varyansın 0.7 üzerinde olma şartı açısından sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle faktör sayısının belirlenmesinde ayrıca Cattell'in (1966) Scree Test'inden yararlanılmıştır. İncelemeler sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan dört faktörün olması ve dördüncü faktörden sonra gelen yapıların toplam varyansa katkılarının çok düşük olması nedeniyle ölçeğin dört boyutlu olmasına karar verilmiştir. Birden fazla boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler fark büyüklükleri ve maddenin ilgili boyut için önemi dikkate alınarak birer birer çıkarılmıştır. Sonuç olarak 22 maddenin dört boyutta yer aldığı bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar; beceri, örgütsel faktörler, farkındalık ve iletişim faktörleri olarak adlandırılmıştır.

Tablo 13'te KATBKBÖ'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Beceri boyutunda yedi madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri, 0.59 - 0.79, ortak faktör varyansı 0.57-0.68, madde toplam korelasyon değerleri 0.56 - 0.68 aralığında değişmektedir. Beceri boyutunun öz değeri 7.64, açıkladığı varyans %18.43'tür. Örgütsel faktörler

boyutunda beş madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri 0.76 - 0.86, ortak faktör varyansı 0.64-0.79, madde toplam korelasyonu 0.47-0.59 aralığında değişmektedir. Bu boyutun öz değeri 2.64, açıkladığı varyans %16.64'tür. Bir diğer boyut olan farkındalık boyutunda da beş madde yer almakta olup maddelerin faktör yükleri 0.63-0.79, ortak faktör varyansı 0.56-0.70, madde toplam korelasyonu 0.53-0.62 aralığında değişmektedir. Farkındalık boyutunun öz değeri 2.14 ve toplam varyansa katkısı %14.52'dir. Son faktör olan iletişim faktörleri boyutunda beş madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri 0.70-0.81, ortak faktör varyansları 0.53-0.69, madde toplam korelasyon değerleri 0.34 - 0.43 aralığında değişmektedir. İletişim faktörleri boyutunun öz değeri 1.52 ve toplam varyansa katkısı %13.78'dir. Dört boyutun birlikte açıkladığı varyans %63.37 olup bu değer %60 üzerinde olması (Hair vd., 2010) yeterli düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 13

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği'nin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük değerleri				$\bar{X}$	S	Ortak faktör varyansı	Madde toplam korelasyonu	Öz-değer	Açıklanan varyans
	Beceri	Örgütsel	Farkındalık	İletişim						
C75	.79				3.67	.91	.68	.59	7.64	18.43
C67	.76				3.56	.82	.62	.56		
C68	.71				3.67	.91	.57	.56		
C83	.69				3.76	.99	.58	.56		
C82	.69				3.63	.93	.59	.60		
C62	.68				3.61	.84	.59	.61		
C52	.59				3.51	.80	.57	.68		
C44	.86				3.20	.89	.79	.58	2.64	16.64
C41	.83				3.09	1.01	.71	.47		
C42	.83				3.29	.99	.75	.59		
C43	.78				3.49	.94	.66	.53		
C58	.76				3.31	.88	.64	.53		
C32		.79			3.30	.96	.70	.58	2.14	14.52
C25		.78			3.63	.94	.67	.53		
C26		.68			4.04	.79	.61	.60		
C31		.65			3.71	.88	.59	.62		
C40		.63			3.64	.79	.56	.58		
C48			.81		4.18	.82	.69	.34	1.52	13.78
C49			.76		4.07	.83	.67	.43		
C15			.74		4.30	.71	.60	.34		
C16			.71		4.35	.66	.53	.35		
C36			.70		4.15	.75	.58	.39		
Toplam										63.37

Ölçeğin test ölçümlerinin güvenilirliği için Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ulaşılan değerler Tablo 14'te sunulmuştur. Ölçeğin geneli için elde edilen değer 0.91'dir. Yedi maddenin yer aldığı beceri boyutunun 0.88, örgütsel faktörler boyutunun 0.90, farkındalık boyutunun 0.85, iletişim faktörleri boyutunun 0.82'dir. Ayrıca temel

uygulamada Cronbach Alfa katsayısı tekrar incelenmiştir. Tablo 14’te görülen sonuçlarda alfa değeri 0.7’den büyük olduğu için ölçek genelinin ve faktörlerin ölçüm güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı Belirleyicileri Ölçeği’nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

		Farkındalık	Beceri	Örgütsel Faktörler	İletişim Faktörleri
Pilot uygulama	Öğretmen	.85	.88	.90	.82
Temel uygulama	Okul yöneticisi	.74	.85	.83	.81
	Öğretmen	.75	.89	.88	.87

KATBKBÖ; (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) büyük ölçüde katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum seçenekleri olan beşli Likert tarzında kurgulanmıştır. Beceri boyutundan alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35’tir. Örgütsel faktörler, farkındalık ve iletişim boyutlarından alınabilecek en düşük puan beş, en yüksek puan 25’tir.

Beceri boyutunda yer alan maddelere: “merak ettiğim bir konu hakkında literatür taraması yapabilirim”, “araştırmalar hakkında tartışma yapabilirim”, “araştırma temelli bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceğimi bilirim”; farkındalık boyutunda yer alan maddelere: “eğitimle ilgili yapılan araştırmaları takip ederim”, “bilimsel makaleleri okumak ilgimi çeker”; örgütsel faktörlerle ilgili maddelere: “okulumda çalışanların mesleki gelişimleri önemsenir”, “okulumda araştırma sonuçlarının kullanımını teşvik eden meslektaşlarım vardır”; iletişim faktörleri ile ilgili maddelere: “uygulayıcıların bilimsel araştırmalara dahil edilmesini isterim”, “okul yöneticileri ve öğretmenler ile akademisyenleri bir araya getirecek etkinliklerin faydalı olacağını düşünüyorum.” maddeleri örnek verilebilir.

3.4.2. Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Görüşme Formlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel kısmında okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler için ilgili alanyazın kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları (EK 5) oluşturulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanmasında ölçek geliştirme sürecinde yararlanılan ve yukarıda da değinilen

önemli modeller çerçevesinde soru havuzu oluşturulmuştur. Her üç görüşme formu için oluşturulan taslak görüşme formu uzman görüşü almak üzere yedi eğitim yönetimi alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda akademisyen görüşme formunda iki soru, okul müdürü ve öğretmen görüşme formlarında dört soru çıkarılmıştır. Bu haliyle bir okul müdürü ve iki öğretme soruların anlaşılabilirliği test ettirilmiş ve soruların anlaşılır görüldüğü belirtilmiştir. Son olarak form bir Türkçe öğretmenine yazım ve dil değerlendirmesi için sunulmuştur. Son hali verilen her görüşme formunun başında araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler ile görüşme yapılan yer, tarih ve saat ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Okul müdürü ve öğretmen görüşme formlarının birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili yedi soruya, ikinci bölümünde araştırmanın amacıyla ilgili 17 temel soruya yer verilmiştir. Bu sorular katılımcıların kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi mesleki uygulamalarında kullanma durumları, kuramsal ve araştırma temelli bilgiye yönelik tutumları, araştırma deneyimleri, eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen unsurlar ve çözüm önerileri ile ilgilidir. Akademisyen görüşme formu da cinsiyet ve unvan bilgilerinin yer aldığı ilk bölüm ve 10 temel sorunun yer aldığı ikinci bölümden oluşmaktadır. Bu sorular, akademisyenlerin eğitim yönetiminde bilgi üretimi, araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma stratejileri, eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen unsurlar ve bütünlüğü sağlayabilmek için önerilerini kapsamaktadır.

Her üç görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için ilgili alanyazında önerilen bazı hususlar dikkate alınmıştır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Miles & Huberman, 2015; Yıldırım ve Şimşek 2013). Örneğin Creswel (2016, s. 201) nitel araştırmalarda inanılabilirliği sağlamak için; (iv) üçgenleme, (vi) üye kontrolü, (v) detaylı bir betimleme, (iii) araştırmacı yanlılığı ile ilgili açıklama, (ii) karşıt delillere yer verme, (i) alanda uzun süre gözlem ve katılım, (viii) akran denetimi, (vii) dış denetim olmak üzere sekiz strateji sunmakta ve bunlardan en az ikisinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Merriam (2013, s. 203-210) da iç geçerlik için; üçgenleme, üye kontrolü, veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım, araştırmacı duruşu, uzman incelemesi stratejilerini önermektedir. Bu araştırmada Merriam'ın önerdiği beş strateji de kullanılmıştır.

İnanılabilirlik (iç geçerlik), ortaya çıkan bulguların 'gerçek'le ne kadar uyduğu ile ilgili bir kavramdır (Merriam, 2013, s. 203). En fazla bilinen ve önemli görülen yolu ise üçgenleme (çeşitleme) olup birkaç farklı türü bulunmaktadır (Merriam, 2013; Miles & Huberman,

2015). Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel boyutta uygulayıcılardan okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri araştırılmış, nitel boyutta okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylece yöntem ve örneklem konusunda çeşitlemeye başvurularak araştırma geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Geçerliğin sağlanmasında önemli ikinci yol üye kontrolüdü (Merriam, 2013). Okul müdürlerinden iki katılımcıya, öğretmenlerden beş katılımcıya akademisyenlerden ise bir katılımcıya ses kaydından yazılı hale dönüştürülen veriler gönderilerek geribildirim alınması sağlanmıştır. Üçüncü yol veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımın sağlanmasıdır. Araştırmacının katılımcı sayısına karar verirken dikkat etmesi gereken en önemli nokta analizlerde artık benzer kodların ortaya çıkmasının artması ve yeni bir bilginin ortaya çıkmadığının görülmesidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da her üç katılımcı grup için yeterli sayıda katılımcıya ulaşıldığı düşünölmektedir. 14 okul müdürü, 16 öğretmen ve 10 akademisyene bu kapsamda ulaşılmıştır. Merriam'ın önerdiği bir başka strateji araştırmacı duruşudur. Araştırmacı görüşmeler, analiz, yorum ve değerlendirme süreçlerinde öznel yargılarını yansıtmamaya çalışmıştır.

Merriam'ın önerdiği son strateji bağlamında uzman incelemesi ile verilerin ham halinin bir kısmı bir uzmana inceletilmıştır. Her bir katılımcı gruptan birer kişinin verdiği cevaplar bir eğitim yönetimi uzmanı tarafından kodlanmıştır. Miles ve Huberman (2015)'in önerdiği uyuşum yüzdesi formülü dikkate alınarak yapılan hesaplamada uyuşum değerı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 0,80 (Miles & Huberman, 2015) üzerinde olması önerildiği için bulunan değerin uygun olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle farklı katılımcılar tarafından yapılan her kodlama işleminde benzer kodların ortaya çıkma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilenler dışında iç geçerliği sağlamak için ayrıca görüşme süreçleri gönüllü katılım ilkesiyle sağlanmış, görüşmelerin çoğunluğu yüz yüze ve katılımcının kendini rahat ifade edebileceği şekilde ve zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Gerektiği durumlarda bazı katılımcılarla ikinci defa iletişim kurulmuştur (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Dış geçerlik (nakledilebilirlik) için Merriam (2013) ve Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği karşılaştırılabilirlik stratejisine göre araştırma süreci ile ilgili detaylı bilgi verilmesine dikkat edilerek farklı örneklerle karşılaştırma yapılabilmesine imkân

sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yöntemi, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Amaçlı örnekleme ile çalışma grubunun oluşturulması da dış geçerliği sağlayan bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca veri toplama aracının geliştirilmesinde ve analizlerde ilgili kuram ve kavramlardan yararlanılmıştır. Bunun da nakledilebilirliği artıran bir faktördür.

Bir araştırmada geçerliğin sağlanmasının yanında önemli bir diğer konu güvenirliliktir. Güvenirlilik, araştırmada elde edilen bulguların, araştırma tekrar yapıldığında yeniden üretilmesiyle ilgili bir kavramdır. İç geçerliği sağlamak için yukarıda yer verilen üçgenleme, uzman incelemesi ve araştırmacı duruşu stratejileri güvenirliliği sağlamanın da ön koşullarındandır (Merriam, 2013).

Güvenirliliği sağlamak için katılımcıların çoğunluğuyla ses kaydı alınarak görüşmeler yapılmıştır (Creswel, 2016). Katılımcıların görüşleri bulgular kısmında doğrudan ifadelerle sunulmuştur. Araştırmada güvenirliliği sağlama konusunda dikkate alınan bir başka ölçüt teyit edilebilirliktir. Buna göre araştırmacıdan, ulaşılan sonuçları verilerle devamlı teyit etmesi ve araştırmayı okuyanlara bütünlük ve anlaşılır biçimde sunması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla önerilen teyit incelemesi kapsamında birkaç alt probleme ait yapılan kodlamalar ve ilgili ham veriler bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu şekilde elde edilen bulguların teyit edilebilirliği test edilmiştir. Bulguların sunumunda tablolardan yararlanarak görsel kolaylık sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama ve analiz aşamalarında dosyaların sürekli yedeklenmesine dikkat edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle (EK 1) toplanmıştır. Çalışma için öncelikle araştırmacının görev yaptığı üniversiteden etik kurul kararı (EK 2) çıkarılmış ardından bu belgeyle birlikte Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (EK 3) alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde de ilgili birimlerden izin alınarak uygulamaya gidilmiştir (EK 4). Araştırmanın tüm aşamalarında gönüllü katılım esas alınmıştır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesi aşamasında tespit edilen okullara, bu aşamada araştırmacı kendisi bizzat giderek veri toplamıştır. Öncelikle bu okulların müdürleri ile

görüşölüp gerekli iznin alındığı belirtilmiş, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşölün tüm okul müdürleri uygulama için izin vermiştir. Araştırmacı, gidilen okullarda öğretmenler odasında ve okul bahçesinde gördüğü öğretmenlere araştırmanın amacı ve uygulama hakkında bilgi vererek uygulamaya katılmalarını sağlamıştır. Bazı okullarda ise okul yönetimlerinin desteğı sayesinde okula belirli sayıda ölçek bırakılarak o an okulda bulunmayan öğretmenlere de ulaşabilmek amaçlanmıştır. Daha sonra okullara verilen ölçekleri geri almak için tekrar gidilmiştir. Okul müdürlerinden bazıları, tamamlanan uygulamaları ilgili ilçe milli eğitim müdürlüğüne bırakmışlardır. Bu şekilde bir kısmı da ilçe milli eğitim müdürlüklerinden geri alınmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde veriler, lisansüstü eğitimi olan okul müdürleri ve öğretmenler ile akademisyenler için oluşturulan görüşme formları (EK 5) ile görüşme (mülakat) tekniğı ile toplanmıştır. Nicel bölümle birlikte başlayan veri toplama süreci nitel bölümde ertesi eğitim öğretim döneminde sona ermiştir. Ölçüt örnekleme ile belirlenen özelliklerde her üç katılımcı grupta görüşmelere başlanmış, görüşölün katılımcıların önerileri ile yeni katılımcılar belirlenerek uygulamaya devam edilmiştir. Uygulama öncesi katılımcılardan müsait oldukları bir tarih için randevu talep edilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara örnek görüşme formu iletilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların belirttiğı tarih ve saatte çoğunlukla görev yaptıkları okullara ve üniversitelere gidilerek gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden biri ile araştırmacının kendi ofisinde, ikisiyle de bir kafeteryanın görüşmeye engel olmayacak sessiz bir bölümünde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde, yapılan bu görüşmelerin herhangi bir kimseyle paylaşılmayacağı, araştırma amacı dışında kullanılmayacağı, isimlerinin araştırma raporunda gözükmeyeceğı bir kodla yer verileceğı bilgileri sunulmuştur. Görüşmeler sırasında dijital ses kaydı alınmıştır. Katılımcıların çoğunluğu ses kaydı almanın bir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı bir yandan gerekli gördüğü yerleri not almış analiz aşamasında bu notlardan yararlanmıştır. Araştırmacı görüşme sırasında yönlendirici davranmamıştır. Soruların anlaşılmadığı durumlarda alternatif sorularla ve örneklerle konuyu detaylandırmıştır. Görüşme sırasında, görüşme formunda yer alan soru akışında esnek davranılarak daha rahat bir görüşme geçirilmesi sağlanmıştır.

Okul müdürlerinden bir kişi hariç diğer 13'ü ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme sırasında tamamı ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Bir okul müdürü ise e-mail yoluyla görüşlerini belirtmiştir. Daha sonra telefon aracılığı ile bazı sorularla ilgili daha fazla

cevap aranmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerin en kısısı 77, en uzun 146 dakikadır. Bulguların sunumunda okul müdürleri M1, M2, ..., M14 olarak kodlanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu ile de yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı ses kaydına izin vermiştir. Ses kaydına izin vermeyenlerle görüşme sırasında notlar alınmış ve daha sonra yazılı metni okumaları istenerek cevapları kontrol ettirilmiştir. Bazı katılımcılar (7) yazılı olarak kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini belirttikleri için cevaplarını e-mail yoluyla iletmışlerdir. Bu katılımcıların her biri ile daha sonra telefon görüşmesi yapılarak detaylandırılması gereken bazı sorular hakkında görüşleri alınmıştır. Telefon görüşmesi sırasında da izin veren katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 77-86 dakika aralığındadır. Öğretmenlerin bulguların sunumunda yer verilen görüşleri; Ö1, Ö2, ..., Ö16 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde de sekiz akademisyenle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmelerde katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Biri (A7) yazılı cevap vermeyi tercih ettiği için e-mail yoluyla iletişim kurulmuştur. Bir katılımcı (A9) ile de yoğun programı nedeniyle telefonla görüşme yapılmıştır. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler 35-84 dakika aralığındadır. Akademisyenler A1, A2, ..., A10 şeklinde kodlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek amacıyla temel analizlere geçmeden önce veri setinin analizlere hazır hale gelmesi için birtakım ön testler gerçekleştirilmiştir. Analizlerde parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına belirlenmesi için normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Her alt problemde kullanılacak testlerin gerekli varsayımları kontrol edilerek analize geçilmiştir.

Öncelikle verilerin doğru girilip girilmediği kontrol edilerek hatalı girilen veriler düzeltilmiştir. Daha sonra kayıp veri, tek yönlü ve çok yönlü uç değerler incelenmiştir. Kayıp verilerle ilgili olarak Tabachnick ve Fidell (2012), %5'i aşan kayıp verinin önemli problemlere sebep olabileceğini ve kayıp verinin dağılımının da önemli olduğunu belirtmiştir. Yazarlar ayrıca büyük örneklemelerde %5'in altında olan ve seçkisiz dağılan kayıp veriler için yapılan tüm işlemlerin benzer sonuçlar vereceğinin altını çizmiştir. Çokluk ve diğerleri (2012); %5'in altındaki kayıp verilerin silinebileceğini, %5-15 arasındakilere

atama yapılacağı, %15 üzerindekiilerin de analize dahil edilmeyeceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada her iki ölçeğe ait okul yöneticilerine ait veri setinde kayıp değerlerin %5'in altında olduğu ve seçkisiz dağıldığı görülmüştür. 180 katılımcıdan oluşan örneklem sayısını azaltmamak için regresyonla atama işlemi yapılması uygun bulunmuştur. Öğretmenlere ait veri setinde %5'i aşan 18 gözleme atama işlemi yapılırken %5'ten az olanlar örnekleme yeterli sayı olması da göz önünde bulundurularak analize dahil edilmemiştir.

Kayıp değerlerle ilgili işlemlerin ardından veri setinin uç değerlerden temizlenmesi amacıyla her iki ölçekte tek yönlü ve çok yönlü uç değerler incelenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin ayıklanması için hesaplanan z puanları ve çok yönlü uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenen ($p < .001$) veriler çıkarıldıktan sonra 814 veri üzerinde analizlere devam edilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı incelenmeden önce analize dahil edilecek değişkenlerin tek değişkenli normal dağılım varsayımının sağlanması gerektiği belirtildiği için (Çokluk vd., 2012) önce z puanlarına göre daha sonra Mahalanobis uzaklıklarına göre ayıklama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Z puanına göre uç değerlerin ayıklanma işleminde Tabachnick ve Fidell'in (2012) önerdiği üzere okul yöneticileri ($z_{\max KATBKÖ} = 1.90$, $z_{\min KATBKÖ} = -2.35$; $z_{\max KATBKÖ} = 2.38$, $z_{\min KATBKÖ} = -2.56$) ve öğretmen ($z_{\max KATBKÖ} = 2.14$, $z_{\min KATBKÖ} = -2.78$; $z_{\max KATBKÖ} = 2.38$, $z_{\min KATBKÖ} = -2.95$) veri setinde ± 3.29 aralığı dikkate alınmıştır.

Veri setinin normal dağılımına ilişkin olarak ölçeklerde yer alan her bir boyutun çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Veri setinin normallik varsayımını karşılaması tüm parametrik testler için ilk koşuldur. Dağılımın normal kabul edilebilmesi için bu değerlerin ± 1 aralığında bulunması gerektiği belirtilmektedir (Hair vd., 2010, s. 34). Bunun yanında basıklık değerinin ± 1.0 aralığında olması psikometrik amaçlar için mükemmel kabul edildiği ancak özel durumlarda ± 2.0 aralığının da kabul edilebilir olduğunu ifade edenler bulunmaktadır (George & Mallery, 2010). Kim (2013) ise 300 katılımcıdan fazla olan örneklemelerde normal dağılım için çarpıklığın 2, basıklığın 7'ye kadar genişletilebileceğini belirtmiştir. Tablo 15'te görüldüğü üzere katsayıların ± 1 arasında değişmesi her bir alt boyuttaki verinin normalden aşırı biçimde sapmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç analizlerde parametrik testlerin kullanılabileceğinin göstergesidir.

Tablo 15

Temel Analizler İçin Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

		KATB Kullanımı	Kavramsal	Araçsal	Sembolik	Farkındalık	Beceri	Örgütsel	İletişim
Okul Yöneticisi	Çarpıklık	-.424	-.450	-.356	-.551	-.148	.070	-.040	-.398
	Basıklık	.787	.828	.391	.344	.366	-.177	-.216	-.276
Öğretmen	Çarpıklık	-.096	-.059	-.143	-.056	.201	.208	.103	-.040
	Basıklık	-.113	-.178	-.121	-.209	-.272	-.426	-.179	-.755

Ayrıca her alt problemde karşılaştırılacak grupların normallik varsayımı da test edilmiştir. Bu sonuçlarda da tüm değişkenlerde dağılımın normallik varsayımından aşırı biçimde sapmadığı diğer bir ifadeyle normallik varsayımının ihlal edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu işlemlerin ardından bazı alt problemlerin varsayımlarından olan varyansların homojenliği de Levene F Testi ile kontrol edilmiştir. Ulaşılan sonuçların çoğunda varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda analizler; bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, çoklu doğrusal regresyon testleri ile gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi kullanım düzeyleri ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine yönelik algılarının yorumlanmasında aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Katılımcıların araştırma deneyimlerine yönelik görüşleri frekans ve yüzde değerleriyle yorumlanmıştır. Araştırmada anlamlılık değeri olarak $p = 0.05$ ölçüt alınmıştır. Ayrıca ulaşılan farkların pratik anlamlılık derecesi hakkında bilgi sahibi olmak için etki büyüklüğü değerleri incelenmiştir. Bağımsız örneklem t testi için Cohen's d (.20 = küçük etki büyüklüğü, .50 = orta etki büyüklüğü, .80 = büyük etki büyüklüğü) değeri ile (Cohen, 1988, s. 25-26), tek yönlü varyans analizinde eta kare (.01 = küçük etki büyüklüğü, .06 = orta etki büyüklüğü, .14 = büyük etki büyüklüğü) ile etki büyüklüğü yorumu yapılmıştır (Huck, 2012, s. 250). Korelasyon analizinde r 'nin kendisi etki büyüklüğü hakkında bilgi verirken, regresyon analizinde R^2 ile yorum yapılabileceği belirtilmektedir (Kotrlík & Williams, 2003). Bu çerçevede r 'nin (.10 = küçük, .30 = orta, .50 = büyük) ve R^2 'nin etki büyüklüğünün yorumlanmasında (.0196 = küçük, .13 = orta, .26 = büyük) Cohen'in (1988, s. 413) sınıflandırdığı değerler kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım düzeyleri ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının çözümlenmesi için t testi kullanılmıştır. Dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar her bir grupta dağılımın normal olduğunu işaret etmektedir (EK 6). Varyansların homojenliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde KATBKÖ’nde ölçek geneli ve alt boyutlarının her biri için varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır [KATBKÖ (.76), kavramsal (.97), araçsal (.37), sembolik (.46)]. KATBKÖ’nde ise varyansların homojenliği koşulu beceri (.03) alt boyutu dışındaki diğer boyutlarda [Farkındalık (.92), örgütsel faktörler (.07), iletişim faktörleri (.11)] sağlanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımları ile kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin testi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımının karşılandığı durumlarda bu test, değişkenler arasında test edilmek istenen ilişkinin yönünü ve gücünü tespit etmekte olup ± 1 aralığında değer almaktadır. +1 mükemmel pozitif ilişkiyi -1 iken mükemmel negatif ilişkiyi temsil etmektedir (Field, 2005). Bununla birlikte 0.30’dan aşağı değerlerin düşük, ± 0.30 ile ± 0.69 aralığındaki değerlerin orta, ± 0.70 ile ± 1 aralığında ortaya çıkan değerlerin yüksek düzey ilişki gösterdiği şeklinde yorumlandığı da görülmektedir (Çokluk vd., 2012, s.52). Bu çalışmada r ’nin yorumlanmasında yukarıda bahsedildiği üzere Cohen’in (1988) sınıflandırdığı etki büyüklüğü değerleri (.10 = küçük, .30 = orta, .50 = büyük) ile yorum yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımlarının (Kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım) yordayıcılarının testi için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analize geçmeden önce regresyon analizinin varsayımları kontrol edilmiş ve en az aralık ölçeğinde olan sürekli değişkenlerin normallik varsayımının karşılandığı, yeterli örnekleme ulaşıldığı ($N = 50+8m$), değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu, eş varyanslığın sağlandığı, çoklu bağlantı sorununun olmadığı ve hatalar arasında otokorelasyon olmadığı (Çokluk vd., 2012; Field, 2005) görülmüştür. Bunlardan tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlerden veri setinin arındırılmasına yönelik bilgilere yukarıda değinilmişti. Tablo 15’te de görüldüğü üzere tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Doğrusallık varsayımının yorumlandığı grafiklere ise EK 7’de yer verilmiştir. İncelenen bir diğer varsayım, tahmin hatalarının normal dağılımının gerekliliğidir (Field, 2005, s.247). Bu varsayım da saçılma diyagramlarından yararlanarak

yorumlanmaktadır. Grafiklerde sıfır çizgisinin etrafında rasgele saçılan noktalar, hatanın normallik varsayımını karşıladığı ve artık değerlere ait varyansların sabit kabul edilebileceğinin bir göstergesidir (Field, 2005).

Hataların normal dağılımının yanı sıra birbirinden bağımsız olması diğer bir ifadeyle hatalar arasında oto korelasyon olmaması da çoklu doğrusal regresyon analizinde önemli bir konudur. Durbin Watson testi ile incelenen bu değer 1-3 aralığında olması gerektiği belirtilir (Field, 2005, s. 190). Bu araştırmada da kavramsal kullanım boyutunda okul yöneticileri için 1.87, öğretmenler için 1.68, araçsal kullanım boyutunda okul yöneticileri için 1.89, öğretmenler için 1.65, sembolik kullanım boyutunda okul yöneticileri için 1.85 ve öğretmenler için 1.69 olduğu görülmüştür. İki den küçük olduğu görülen bu değerlere göre oto korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir.

Son olarak çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına, değişkenler arasındaki korelasyonların 0.8 üzerinde olup olmaması incelenerek, varyans artış faktörünün (Variance Inflation Factor [VIF]) 10'dan küçük, koşul indeks değerlerinin (Condition Index [CI]) 30'dan küçük, tolerans değerlerinin 0.1'den büyük olup olmadığının kontrol edilmesiyle karar verilmiştir (Field, 2005). Üç ayrı bağımlı değişken olan kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım için elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ve öğretmenler için sırayla şöyle özetlenebilir:

- Değişkenler arası korelasyon katsayıları: kavramsal kullanım için, okul yöneticilerinde ($r = .40 - r = .68$) ve öğretmenlerde ($r = .24 - r = .67$); araçsal kullanım için, okul yöneticileri ($r = .45 - r = .68$) ve öğretmenlerde ($r = .27 - r = .76$); sembolik kullanım için okul yöneticileri ($r = .43 - r = .68$) ve öğretmenlerde ($r = .23 - r = .76$) regresyon analizi için engel teşkil etmemektedir.
- Kavramsal kullanım için en büyük VIF değeri okul yöneticilerinde 2.40, öğretmenlerde 2.82'dir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması, koşul indeks değerlerinin okul yöneticilerinde (18.20 - 26.98) ve öğretmenlerde (14.83 - 28.67) 30'dan küçük değer alması ve tolerans değerlerinin de okul yöneticileri (0.42 - 0.53) ve öğretmenlerde (0.36 - 0.65) 0.1'den büyük olması regresyon analizine engel bir durum olmadığını göstermektedir.
- Araçsal kullanım için en büyük VIF değerinin okul yöneticilerinde 2.40, öğretmenlerde 2.82 olması ve tolerans değerlerinin de okul yöneticileri (0.42 - 0.53)

ve öğretmenlerde (0.36 - 0.65) 0.2'den büyük olması regresyon analizinin yapılabileceğinin göstergesidir. Ayrıca koşul indeks değerleri okul yöneticilerinde (18.20 - 26.98) ve öğretmenlerde (14.83 - 28.67) 30'dan küçük değer almıştır.

- Sembolik kullanım için VIF değeri okul yöneticilerinde (2.40) ve öğretmenlerde (2.82) 10'dan küçük olması, koşul indeks değerlerinin okul yöneticilerinde 18.20 - 26.98, öğretmenlerde 14.83 - 28.67 aralığında olması ve tolerans değerlerinin okul yöneticileri (0.42 - 0.53) ve öğretmenlerde (0.36 - 0.65) 0.2'den büyük olması regresyon analizinin yapılabileceğinin göstergesidir.

Araştırmanın nicel bölümünün son alt probleminde çeşitli değişkenlere göre katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımlarının ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının; cinsiyet ve branşa göre karşılaştırılmasında t testi, mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında ANOVA kullanılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre yapılan işlemlerde ise grup sayıları dikkate alınarak okul yöneticilerinde t testi, öğretmenlerde ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılabilmesi için her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde normal dağılım varsayımı için yeterli değerlerin olduğu görülmektedir (EK 6). Okul yöneticilerine ait veri setinde basıklığın bazı değişkenlerde biri aştığı, branş ve öğrenim durumu değişkenlerinde iki sınırında değerlerin olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin özel durumlarda ± 2.0 aralığında olabileceği belirtilmiştir (George & Mallery, 2010). Öğretmenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir.

Bağımsız örneklem t testi ve ANOVA için bağımsız değişkenlerdeki her bir faktör varyansının eşitliğinin kontrolü Levene F testi ile yapılmıştır. Değişkenlere göre elde edilen test sonuçları EK 6'da yer verilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılan gruplarda okul yöneticileri ve öğretmenlere ait veri setinde tüm boyutlarda varyansların homojenliği ($p > .05$) sağlanmıştır. Branş değişkeninde öğretmenler için tüm boyutlarda varyans homojenliği ($p > .05$) elde edilirken okul yöneticilerinde sembolik kullanım boyutunda ($p = .00 < .05$) homojenlik sağlanamamıştır. Dolayısıyla bu boyutlarda

SPPS çıktısında yer alan “Equal variances not assumed” satırındaki değerlere göre yorum yapılmıştır.

Mesleki kıdem değişkeninde öğretmen örnekleminde tüm boyutlarda varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için ANOVA ile analizlere devam edilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında ise sembolik kullanım ($p = .04 < .05$) ve farkındalık boyutu ($p = .02 < .05$) dışında diğer tüm boyutlarda varyans homojenliği koşulu elde edilmiştir. Field (2005, s. 324), gruptaki örneklem sayılarının 20’nin üzerinde olduğu ve her grupta toplam örneklemin en az %20’sinin bulunduğu durumlarda varsayımlar ihlal edilse bile ANOVA test sonuçlarının yansızlığına güven duyulabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu değişkende okul yöneticileri için de ANOVA testi kullanılmıştır. Bununla birlikte farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan çoklu karşılaştırma test istatistikleri kapsamında varyansların eşit olduğu boyutlarda Bonferroni (Field, 2005, s. 340-341) testi ile analiz yapılmıştır. Bonferroni testinin tercihinde karşılaştırılacak grup sayısının çok olduğu durumlarda da güvenilir olması, gruptaki örneklem sayısının eşit olma koşulunu gerektirmemesi (Kayri, 2009) ve Tip 1 hatayı kontrol etmesi (Field, 2005) etkili olmuştur.

Araştırmanın nitel bölümünde veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 256) betimsel analizin; (i) analiz için kuramsal bir çerçeve hazırlama, (ii) temalara veriyi işleme, (iii) bulguları tanımlama, (iv) bulguları yorumlama aşamaları ile gerçekleştirileceğini ayrıca bulguların sunumunda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verildiğini belirtmiştir. Bu sürecin izlendiği araştırmada veri analizi, veri toplama aşamasında başlamıştır. Görüşme yapılan katılımcıların verileri bir yandan analiz sürecine alınırken diğer taraftan katılımcılarla görüşmeler devam etmiştir. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları bir program yardımıyla bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Ses kayıtları ikinci bir defa dinlenerek yazılı belgeler kontrol edilmiştir. Böylece hem vurgulanan düşünceler hem de yazım ve imla kontrolü sağlanmıştır. Bu aşamada ayrıca çok uzun ifade edilen bazı görüşler, katılımcının düşünce akışını bozmayacak şekilde kısaltılmıştır. Sonuç olarak okul müdürü ve öğretmenlerden elde edilen yaklaşık 210’ar sayfalık ve akademisyenlerden elde edilen 140 sayfalık doküman analize hazır hale getirilmiştir. Her bir grup katılımcının verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her bir alt problem altında yer alan sorulara verilen cevaplar ayrıştırılarak kodlama işlemine geçilmiştir. Alt problemlerin amacı çerçevesinde birkaç defa okunan veriler üzerinde kodlama işlemi

tekrarlanmıştır. Böylece oluşturulan geçici kodlar arasında eleme işlemi yapılarak gerçek kodlar oluşturulmuştur. Veri analizi işlemi devam ettikçe bazı kodlar sabit kalmış bazıları çıkarılmıştır. Verilerin sunumunda katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş, veriler tablolarda frekansları ile birlikte sunulmuştur. Analizleri ayrı yürütülen okul müdürü, ğretmen ve akademisyenlerin verileri, bazı bulguların sunumunda birlikte yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bölümünden elde bulgular sırayla yer almaktadır. Nicel bölümde yer alan her bir alt probleme uygun olduğu belirlenen analizlerin varsayımları test edilerek istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir. Ardından nitel boyut kapsamında lisansüstü eğitimi olan okul yöneticisi ve öğretmenler ile eğitim yönetimi akademisyenlerden elde edilen verilerin çözümlemeleri sunulmuştur. Ulaşılan bulgular yorumlanmış ve alanyazında ilgili araştırma sonuçları ile tartışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümünde yer alan yedi alt problemin çözülmesi sonucunda ulaşılan bulguların sunumu yer almaktadır.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Araştırma deneyimi başlığı altında; bilimsel araştırma teknikleri ya da benzeri bir ders alma, eğitimle ilgili bir dergi takibi, bilimsel içerikli bir dergi takibi, bilimsel bir konferans, sempozyum vs. katılım, bir konuda literatür inceleme, bir çalışmada baş araştırmacı olma, bir araştırmada birileriyle ortak çalışma, bir araştırma için veri toplama, bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlama, bir projeye katılma değişkenleri yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Değişkenler			Görev		Toplam
			Yönetici	Öğretmen	
Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi alma	Evet	n	70	235	305
		%	38.9	28.9	30.7
	Hayır	n	110	579	689
		%	61.1	71.1	69.3
	Toplam	n	180	814	994
Eğitimle ilgili bir dergi takibi	Evet	n	39	95	134
		%	21.7	11.7	13.5
	Hayır	n	141	719	860
		%	78.3	88.3	86.5
	Toplam	n	180	814	994
Bilimsel içerikli bir dergi takibi	Evet	n	71	198	269
		%	39.4	24.3	27.1
	Hayır	n	109	616	725
		%	60.6	75.7	72.9
	Toplam	n	180	814	994
Bilimsel kongre ve sempozyuma katılma	Evet	n	16	66	82
		%	0.09	8.11	8.2
	Hayır	n	164	748	912
		%	91	91.9	91.8
	Toplam	n	180	814	994
Bir konuda literatür inceleme	Evet	n	59	202	261
		%	32.8	25	26.4
	Hayır	n	121	607	728
		%	68.2	75	73.6
	Toplam	n	180	809	989
Bir çalışmada baş araştırmacı olma	Evet	n	10	41	51
		%	5.6	5.1	5.2
	Hayır	n	170	769	939
		%	94.4	94.9	94.8
	Toplam	n	180	810	990
Bir araştırmada birileriyle ortak çalışma	Evet	n	38	146	184
		%	21.1	18	18.6
	Hayır	n	142	665	807
		%	78.9	82	81.4
	Toplam	n	180	811	991
Bir araştırma için veri toplama	Evet	n	52	189	241
		%	28.9	23.3	24.3
	Hayır	n	128	622	750
		%	71.1	76.7	75.7
	Toplam	n	180	811	991
Bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlama	Evet	n	93	582	675
		%	51.7	71.9	68.3
	Hayır	n	87	227	314
		%	48.3	28.1	31.7
	Toplam	n	180	809	989
Bir projeye katılma	Evet	n	77	191	268
		%	42.8	23.5	27
	Hayır	n	103	622	725
		%	57.2	76.5	73
	Toplam	n	180	813	993

Tablo 16’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin (%61.1) ve öğretmenlerin (%71.1) çoğunluğu bilimsel araştırma teknikleri ya da benzeri bir ders almamıştır. Her iki katılımcı grubunun (Okul yöneticisi, %21.7; Öğretmen, % 11.7) çok az bir kısmı eğitimle ilgili bir dergi takibi yapmaktadır. Bilimsel içerikli bir dergi takibinde bulunan okul yöneticisi (%39.4) ve öğretmen (%24.3) sayısı eğitimle ilgili bir dergi takibi yapanlara oranla daha fazla olmakla birlikte bu oranın da düşük olduğu söylenebilir. Bilimsel kongre, sempozyum vb. bir etkinliğe katılımla ilgili olarak okul yöneticilerinin sadece 16’sı (%0.09) bu tür bir etkinliğe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu okul yöneticilerinin üçü ise bu tür bir etkinlikte bildiri hazırlayarak sunum yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin de benzer şekilde büyük bir çoğunluğu (%91.9) bu tür bir etkinliğe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin (%68.2) ve öğretmenlerin (%75) çoğunluğu herhangi bir konuda literatür taraması yapmadıklarını ifade etmiştir. Bir çalışmada baş araştırmacı olma konusunda okul yöneticilerinin (%94.4) ve öğretmenlerin (%94.9) çok büyük bir kısmı olumsuz cevap vermiştir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin (%78.9) ve öğretmenlerin (%82) çoğunluğu bir araştırma kapsamında birileriyle ortak çalışmada bulunmamış, her iki grubun (Okul yöneticisi %71.1; Öğretmen %76.7) yine büyük bir kısmı bir araştırma için veri toplama sürecine dahil olmamışlardır. Okul yöneticilerinin yarısı (%51.7) öğretmenlerin çoğunluğu (%71.9) bir araştırma için gönüllü olarak veri sağladığını belirtmiştir. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Avrupa Birliği (AB) gibi kurumların desteği ile hazırlanan bir projeye katılma konusunda da okul yöneticilerinin yarıdan fazlası (%57.2), öğretmenlerin büyük bir kısmı (%76.5) katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma deneyimleri kapsamında yukarıda elde edilen bulgular alanyazında daha önce ortaya konulan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bilimsel yayınların takibi konusunda ulaşılan bulgulara benzer olarak fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada katılımcıların sadece %10’unun düzenli olarak eğitim araştırmalarını takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım vd., 2014). Matematik öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada da yine büyük çoğunluğun eğitim araştırmaları takip etmediği görülmüştür (Baş, 2017). Bir diğer çalışmada okul müdürlerinin çoğunluğu eğitimle ilgili süreli bir yayını düzenli biçimde takip etmediği hatta Bakanlığa ait “Milli Eğitim Dergisi” bile sadece bir okul müdürü tarafından takip edildiği belirlenmiştir (Armağan ve Yıldırım, 2015). Karataş ve diğerleri (2014) de okul müdürlerinin eğitim yönetiminde yapılan bilimsel araştırmaları ya hiç izlemedikleri ya da çok seyrek izlediklerini

tespit etmiştir. Öğrenim durumuna göre karşılaştırma yapan bir çalışmada lisansüstü öğrenim alan öğretmenlerin tamamına yakını eğitim araştırmalarını takip ederken lisansüstü öğretimi olmayanların yarıdan fazlası takip etmektedir (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). İngilterede yapılan bir araştırmada da araştırma bültenleri, dergiler veya sistematik araştırma makaleleri gibi kaynakları, katılımcıların %10'undan daha azının düzenli takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Williams & Coles, 2007). Bu sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin; alanyazını yılda sadece bir kez inceledikleri (Green & Kvidahl, 1990) ve araştırma makalelerini nadiren okudukları (Cousins & Walker, 2000), çok az öğretmenin mesleki bilgisini artırmak, problem çözmek veya işinin gereklerini karşılamak için araştırma literatürüne yöneldiği (Shkedi, 1998), fen ve teknoloji öğretmenlerin çok azının (%10) düzenli olarak eğitim araştırmalarını takip ettiği (Yıldırım vd., 2014), öğretmenlerin %91'inin öğretmenlikteki uygulamaları ile ilgili olarak araştırma bulgularından hiç faydalanmadıkları ya da çok az faydalandıkları, %41'inin mevcut araştırmalar hakkında bilgilerinin olmadığı (Çepni ve Küçük, 2003), öğretmenlerin araştırma yapma ve okuma oranlarının düşük olduğu (Borg, 2009) ulaşılan bulgular arasındadır.

Araştırma deneyimi kapsamında yukarıda yer verilen değişkenlere katılımcıların çoğunluğunun olumsuz cevap vermesi dikkat çekicidir. Okul yöneticiliği ve öğretmenlik meslekleri, doğaları gereği sürekli öğrenmeye ve araştırmaya ihtiyaç duyarken katılımcıların bu deneyimlerden yoksun olmaları mesleki uygulamalarını planlarken ve gerçekleştirirken nasıl hareket ettiklerini, hangi bilgi kaynaklarını tercih ettikleri sorusunu akla getirmektedir. Özellikle bilgi çağında değişen öğrenci profili bu ihtiyacı daha çok artırmaktadır. Diğer taraftan bulgularda görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu bilimsel araştırma teknikleri ve benzeri bir dersi almamıştır. Armağan ve Yıldırım'ın (2015) araştırması sonucunda da görüşme yapılan 50 okul müdürünün büyük çoğunluğunun (37) bilimsel araştırma konusunda eğitim almadıkları görülmüştür. Türkiye'de 2006 yılında yapılan bir düzenleme ile bilimsel araştırma teknikleri dersine eğitim fakülteleri programlarında yer verilmiştir (YÖK, 2007). Dolayısıyla lisans eğitiminde bu dersi almayan bir katılımcı lisansüstüne devam etmemişse bilimsel araştırma yöntemleri ile tanışması bireysel çabasına bağlı kalmaktadır. Bu bağlamda bu ve benzeri eğitimlerin farklı yollarla okul yöneticileri ve öğretmenlere kazandırılması önemli görülmektedir.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanım Düzeylerine Yönelik Algıları

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan ikinci alt problem “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanım düzeyine yönelik algıları nasıldır?” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin KATB Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Okul Yöneticisi				Öğretmen			
	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
KATB Kullanımı	1.00	5.00	3.63	.72	1.78	5.00	3.62	.68
Kavramsal	1.00	5.00	3.62	.71	1.88	5.00	3.64	.69
Araçsal	1.00	5.00	3.64	.77	1.50	5.00	3.63	.70
Sembolik	1.00	5.00	3.64	.80	1.00	5.00	3.58	.75

Tablo 17’de görülen bulgulara göre; okul yöneticilerinin KATB kullanımına yönelik ortalama puanları ($\bar{X} = 3.63$) ile KATB kullanımının alt boyutları olan araçsal ($\bar{X} = 3.64$), kavramsal ($\bar{X} = 3.62$) ve sembolik ($\bar{X} = 3.64$) kullanıma yönelik ortalama puanlarının birbirine çok yakın ve orta düzey üzerinde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşleri en homojen kavramsal kullanım boyutunda ($S = .71$), en heterojen sembolik kullanım ($S = .80$) boyutunda dağılmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin kavramsal kullanım konusundaki algıları birbirine benzerken sembolik kullanım konusunda görüşleri daha fazla farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin KATB kullanımına yönelik ulaşılan bu bulgulara benzer olarak ilköğretim okullarında yapılan bir çalışmada okul yöneticileri, bilimsel çalışmalardan “çoğu zaman” yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte aynı çalışmada yer alan öğretmenler, okul yöneticilerinin “bazen” bu çalışmalardan yararlandıklarını düşünmektedirler (Balcı ve Kavak, 2014).

KATB kullanım türlerine göre elde edilen puan ortalamalarına göre araçsal ve sembolik kullanım konusunda okul yöneticilerinin kullanım seviyelerinin aynı olduğu ve her ikisinin kavramsal kullanıma göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi üç amaçla da kullanmakla birlikte mesleki uygulamalarında sorun çözme, başkalarını ikna etme, kararlarına dayanak gösterme gibi amaçlarla nispeten daha çok kullandıkları söylenebilir. Ayrıca okul yöneticileri

kuramsal ve araştırma temelli bilgiye uzmanlık gücü bağlamında ihtiyaç duyuyor olabilirler. Bu bulguyu destekler nitelikte Torrence'ın (2002) çalışmasında okul yöneticilerinin tamamına yakınının öğrenci performansını izlemeye veri kullandığı, bir başka çalışmada okul yöneticilerinin araştırmaları daha çok sembolik amaçlı kullandıkları belirlenmiştir (Wikeley, 1998). Başka bir çalışmada ise kavramsal amaçlı kullanımın daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Biddle & Saha, 2002). Bölge yöneticileri ile yapılan bir araştırma yine bu yöneticilerin, farklı amaçlarla araştırma bulgularından yararlandığı ifade edilmektedir (Shaffer, 2011).

Öğretmenlerin KATB kullanım düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya kavramsal kullanım, en düşük ortalamaya sembolik kullanımın sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin KATB bilgi kullanımı genel ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 3.62) ile kavramsal ve araçsal kullanım puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Alt boyutlar arasında; kavramsal kullanım ($\bar{X}$ = 3.64), araçsal kullanım ($\bar{X}$ = 3.63) ve sembolik kullanım ($\bar{X}$ = 3.58) şeklinde bir sıralama yapılabilir. Kavramsal kullanım araçsal kullanıma göre nispeten yüksek iken her ikisi sembolik kullanıma göre daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kendilerini geliştirme ve belirli bir somut problemi çözme vs. nedeniyle kuramsal ve araştırma temelli bilgiye daha çok başvurdukları söylenebilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde de öğretmen görüşlerinin sembolik kullanım (S = .75) boyutunda, kavramsal (S = .69) ve araçsal (S = .70) kullanıma göre daha heterojen bir dağılım sergilediği görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin sembolik kullanım konusundaki görüşleri diğer boyutlara göre birbirinden daha çok farklılaşmaktadır.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçlarında ise, öğretmenlerin araştırma kullanımlarının ortalamasının altından olduğu (Green & Kvidahl, 1990), araştırma kullanımının yaygın olmadığı (Witherow, 2011), çoğunluğun araştırma kullanımının hiç-ara sıra aralığında olduğu (Williams & Coles, 2007), öğretmenlerin %33'ünün eğitim araştırmalarının bulgularından yararlandığı (Sarı, 2006), öğretmenlerin mesleklerinde araştırmaları yeterince kullanmadıkları (Yıldırım vd., 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada bilgi kullanımının sekiz aşaması boyunca okuma engeli ile ilgili araştırmaların yetersiz kullanıldığı görülmüştür (Davidson, 2011). Farklı bir çalışmada da araştırmaya dayalı bilgiyi en çok psikolojik danışmanlar, ardından müdürler kullanmakta olup bu gruptan araştırmaları hiç kullanmayanlar %20'den azdır. Bununla birlikte her bir grup da düzensiz kullanmaktadır. Öğretmenler en az kullanan olmakla birlikte kullanma nedenleri, kendi entelektüel

meraklarını tatmin etmek, yeni aktiviteler geliştirilmesi sürecinde kullanmak gibi nedenlerdir (Dagenais vd., 2009). Bu nedenlere göre de öğretmenlerin araştırmaları kavramsal ve araçsal amaçlı kullandığı söylenebilir.

4.1.3. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımının Belirleyicilerine Yönelik Algıları

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerinden farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri boyutlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?” sorusu cevaplanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Okul Yöneticisi				Öğretmen			
	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Farkındalık	1.60	5.00	3.74	.56	2.00	5.00	3.66	.56
Beceri	2.29	5.00	3.73	.57	2.00	5.00	3.66	.63
Örgütsel Faktörler	2.00	5.00	3.62	.63	1.40	5.00	3.41	.71
İletişim Faktörleri	2.00	5.00	3.94	.61	2.00	5.00	3.88	.65

Tablo 18’de görülen bulgulara göre okul yöneticilerinin KATB kullanımının belirleyicilerinden olan farkındalık ($\bar{X}= 3.74$) ve beceri ($\bar{X}= 3.73$) alt boyut ortalamalarının birbirine yakın olduğu, iletişim faktörlerindeki ($\bar{X}= 3.94$) puan ortalamalarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu, en düşük puan ortalamasına sahip boyutun ise örgütsel faktörler ($\bar{X}= 3.62$) alt boyutu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin görüşlerinin her bir boyut için standart sapma değeri incelendiğinde en homojen dağılım farkındalık ($S= .56$), en heterojen dağılım ($S= .63$) örgütsel faktörler boyutundadır. Katılımcılar bireysel bir değişken olan farkındalık konusunda birbirine benzer görüşler belirtirken KATB kullanımında örgütsel faktörlerin uygunluğu konusundaki görüşleri daha fazla farklılaşmaktadır. Bu durum her okulun kültürel yapısının farklı özellikler göstermesinden kaynaklanabilir. Farkındalık ve beceri boyutlarında ulaşılan bulguları destekler nitelikte bir çalışmada okul yöneticilerinin, veri kullanımını öğretimsel liderliğin bir aracı olarak ele

aldıkları ayrıca veri toplama, yorumlama, kullanma konusunda kendilerini becerili hissettikleri belirlenmiştir (Torrence, 2002).

KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun iletişim faktörleri ($\bar{X}= 3.88$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin de okul yöneticileri gibi KATB kullanımının belirleyicileri konusunda iletişim faktörlerine yönelik algıları daha olumludur. İletişim faktörleri, KATB kullanımının artması amacıyla uygulayıcıların araştırmalara dahil edilmesi, meslektaşlar arasında, okullarla akademi arasında iş birliğinin geliştirilmesini vurgulayan maddeler içermektedir. Puan ortalamasının yüksek olması öğretmenlerin iletişim kanallarının yeterli düzeyde kurulmadığı ve bu yönde beklentilerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu boyuttaki maddeler dikkate alındığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin; bilimsel araştırmalara dahil edilmek istediği, akademisyenlerle bir araya gelebilecekleri ortamların olması gerektiği, bu kapsamda etkinliklerin artmasını talep ettikleri ve meslektaşlarıyla araştırma sonuçlarının tartışılabilceği fırsatları önemsedikleri görülmektedir. İletişim faktörlerine yönelik ulaşılan bu bulgunun daha önce ortaya konulan araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir (Biesta, 2007; Beycioğlu vd., 2010; Everton vd., 2002; Shkedi, 1998; Vanderlinde & van Braak, 2010; Yavuz, 2009). Riehl ve diğerleri (2000) de okullarla üniversiteler, uygulayıcılarla akademisyenler arasındaki iletişim önemine dikkat çekmekte ve iletişimin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte katılımcıların meslektaşlarıyla araştırma sonuçlarını tartışılabilceği fırsatları önemsemeleri okulda mesleki bir iş birliğinin oluşmasına yardımcı olabilir. Bu iş birliğinin öğretmen liderliğinin en temel işlevlerinden biri olduğu (Harris & Lambert, 2003) düşünüldüğünde iletişim faktörlerinin bu bağlamda önemi dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin KATB kullanımı konusunda farkındalık ($\bar{X}= 3.66$) ve beceri ($\bar{X}= 3.66$) alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları aynı ve her ikisi de örgütsel faktörlere ($\bar{X}= 3.41$) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel faktörlere ilişkin puanlarının diğer boyutlara göre düşük olması görev yaptıkları okulların KATB kullanımının önemsenme ve kabul görme düzeyinin beklentilerinin altında olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin KATB kullanımı konusunda bireysel faktörler olarak değerlendirilebilen farkındalık ve becerilerine ilişkin algıları diğer boyutlara göre daha yüksektir. Standart sapma değerlerine göre öğretmen görüşlerinin en homojen dağıldığı boyut farkındalık ($S = .56$) iken, en heterojen dağıldığı boyut örgütsel faktörler ($S = .71$) boyutudur. Bu bulgu, öğretmen

algılarının farkındalık boyutunda birbirine benzerken örgütsel faktörler boyutunda farklılaştığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin de okul yöneticileri gibi örgütsel faktörler boyutundaki algıları daha fazla farklılaşmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu sonuç, her okulun KATB'yi önemseme ve kabul görme açısından farklı kültürlere sahip olmasından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin KATB kullanımının belirleyicilerinden farkındalık boyutuna ilişkin puan ortalamaları da ortalama üzerindedir. Farkındalığın kavram olarak tutumsal değişkenleri de içerdiği düşünüldüğünde bu bulgunun alanyazında eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutum beslendiği yönündeki bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Ulusal (Armağan ve Yıldırım, 2015; Baş ve Kıvılcım, 2017; Ekiz, 2006; Kahraman & Köleli, 2017; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013) ve uluslararası (Everton vd., 2002; Green & Kvidahl, 1990; Ratcliff vd., 2005; Saha vd., 1995; Sarı, 2006; Torrence, 2002; Williams & Coles, 2007) alanyazında yapılan bazı çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir.

Gerek bir önceki alt problemde kavramsal, araçsal ve sembolik kullanıma ilişkin algıların gerek bu başlıkta farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarının ortalama üzeri olduğu söylenebilir. Bu durum bireysel ve örgütsel olarak olumsuz değerlendirmeden kaçınma eğiliminin de bir göstergesi olabilir. Dolayısıyla sosyal beğenirlik kavramı ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan internet kullanımı ve akıllı telefonlarla sosyal platformlarda bilgiye erişimin kolay olmasının araştırma temelli bilgi kullanımına olumlu etkisi olabilir.

4.1.4. Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımı ve Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu başlığında “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu yanıtlanmıştır. İlk olarak katılımcıların kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi ile çözümlenen bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

KATB Kullanımına Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Okul Yöneticisi (n = 180)		Öğretmen (n = 814)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
KATB Kullanımı	3.63	.72	3.62	.68	.204	992	.84
Kavramsal	3.62	.71	3.64	.69	-.307	992	.76
Araçsal	3.64	.77	3.63	.70	.212	992	.83
Sembolik	3.64	.80	3.58	.75	1.098	992	.27

Tablo 19’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ve genel KATB kullanımı [$t(992) = .204, p > .05$], kavramsal kullanım [$t(992) = -.307, p > .05$], araçsal kullanım [$t(992) = .212, p > .05$] ve sembolik kullanım [$t(992) = 1.098, p > .05$] alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu alt başlıkta araştırılan ikinci husus okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasında KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaçla yapılan t testi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

KATB Kullanımının Belirleyicilerine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Okul Yöneticisi (n = 180)		Öğretmen (n = 814)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Farkındalık	3.74	.56	3.66	.56	1.773	992	.08
Beceri	3.73	.57	3.66	.63	1.535	284.396	.13
Örgütsel Faktörler	3.62	.63	3.41	.71	3.633	992	.00
İletişim Faktörleri	3.94	.61	3.88	.65	1.263	992	.21

Tablo 20’de görüldüğü üzere farkındalık [$t(992) = 1.773, p > .05$], beceri [$t(284.396) = 1.535, p > .05$] ve iletişim [$t(992) = 1.263, p > .05$] alt boyutlarında okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken sadece örgütsel faktörler [$t(992) = 3.633, p < .05$, eta kare: .013] boyutunda okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın etki büyüklüğü küçüktür. Bununla birlikte KATB kullanımının belirleyicilerinden olan örgütsel faktörlerin gerçekleşme düzeyine yönelik okul yöneticileri öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Okul ortamında lider konumunda bulunanların, çalışan

konumda olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmesi KATB kullanımı konusunda örgütsel faktörlerin gerçekleşme düzeyine ilişkin mevcut durumla beklentiye ilişkin algı arasında fark olduğu anlamına gelebilir.

4.1.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin KATB Kullanımı ile KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımları ile kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinden elde edilen bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin KATB Kullanımı ile KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Kavramsal	1	.92**	.83**	.54**	.50**	.43**	.46**
2. Araçsal		1	.82**	.55**	.49**	.45**	.50**
3. Sembolik			1	.58**	.53**	.43**	.43**
4. Farkındalık				1	.68**	.62**	.64**
5. Beceri					1	.56**	.60**
6. Örgütsel Faktörler						1	.61**
7. İletişim Faktörleri							1

** $p < .01$

Tablo 21’de yer alan bulgulara göre bütün değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. KATB kullanımının her üç boyutu da KATB kullanımının belirleyicileri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler sergilemektedir. Bağımsız değişkenlerin (Farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri) her bir bağımlı değişkenle (Kavramsal, araçsal ve sembolik) ilişkileri incelendiğinde farkındalığın kavramsal kullanımla ($r = .54, p < .01$), araçsal kullanımla ($r = .55, p < .01$) ve sembolik kullanımla ($r = .58, p < .01$) ilişkisinin KATB kullanımının diğer belirleyicilerine göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlerin etki büyüklüklerinin yüksek olduğu da görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin farkındalıkları arttıkça KATB’yi kavramsal, araçsal ve sembolik olarak kullanımlarının artacağı söylenebilir. Sağlık alanında yapılan bir araştırmada ise farkındalığın araçsal kullanımla 0.28, kavramsal kullanımla 0.30, sembolik

kullanımla ilişkisi 0.43; tutumun ise araçsal kullanımla 0.33, kavramsal kullanımla 0.27, sembolik kullanımla ilişkisi 0.32 olarak bulunmuştur (Milner vd., 2005).

Öğretmenlerin KATB kullanımları ile KATB kullanımının belirleyicileri arasındaki ilişki sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin KATB Kullanımları ile KATB Kullanımının Belirleyicileri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Kavramsal	1	.94**	.88**	.46**	.45**	.24**	.40**
2. Araçsal		1	.86**	.47**	.44**	.27**	.40**
3. Sembolik			1	.41**	.41**	.23**	.37**
4. Farkındalık				1	.76**	.56**	.65**
5. Beceri					1	.55**	.67**
6. Örgütsel Faktörler						1	.45**
7. İletişim Faktörleri							1

** $p < .01$

Tablo 22’de sunulan bulgulara göre bütün değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişki gösterdikleri görülmektedir. Kavramsal, araçsal ve sembolik kullanıma ilişkin öğretmen görüşleri ile farkındalık, beceri ve iletişim faktörlerine ilişkin öğretmen algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Bu ilişkilerin etki büyüklüğü ise 0.3 - 0.5 arasında olup Cohen’in (1988, s. 79) sınıflamasına göre orta düzeydedir. Kavramsal, araçsal ve sembolik kullanıma ilişkin öğretmen görüşleri örgütsel faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri ile yine anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki sergilerken bu ilişkinin etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel faktörlerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının olumlu yönde artmasının kavramsal, araçsal ya da sembolik kullanımlarını düşük düzeyde artıracığı söylenebilir. Özetle elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin KATB kullanımı ile farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerine yönelik görüşlerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi vardır ancak kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım farkındalık ve beceri ile daha yüksek düzeyde ilişkilidir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Kullanımını Yordayan Değişkenlere Yönelik Görüşleri

Araştırmanın bu başlığında “Farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu amaçla her bir alt kullanım

türü için sırayla “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçmeden önce gerekli varsayımlar test edilmiştir. Bulgular yorumlanırken R^2 değeri ile ayrıca etki büyüklüğü yorumlanmıştır (Cohen, 1988, s. 413). İlgili bilgilere yöntem bölümünde verilerin analizi başlığında değinilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin KATB kullanımının bir alt boyutu olan kavramsal kullanımı yordayan değişkenlerin test edilmesi için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23

Kavramsal Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Görev	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Okul Yöneticisi	Sabit	.52	.34		1.542	.13		
	Farkındalık	.37	.12	.29	3.023	.00	.54	.22
	Beceri	.24	.11	.19	2.163	.03	.50	.16
	Örgütsel faktörler	.08	.11	.07	.846	.40	.43	.06
	İletişim faktörleri	.13	.10	.12	1.301	.20	.46	.10
Öğretmen	Sabit	1.351	.15		9.103	.00		
	Farkındalık	.32	.06	.26	5.246	.00	.46	.18
	Beceri	.24	.06	.22	4.275	.00	.45	.15
	Örgütsel faktörler	-.09	.04	-.09	-2.310	.02	.24	-.08
	İletişim faktörleri	.13	.05	.13	2.945	.00	.40	.10

Okul yöneticisi: $F = 22.073$, $p = .00$; $R = 0.60$, $R^2 = 0.34$

Öğretmen: $F = 67.697$, $p = .00$; $R = 0.50$, $R^2 = 0.25$

Tablo 23’te ulaşılan sonuçlara göre farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenleri hep birlikte kavramsal kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.60$, $R^2 = 0.34$) göstermişlerdir ($F_{(4-175)} = 22.073$, $p < .01$). Ayrıca bu ilişkinin etki büyüklüğü yüksektir. Yordayıcı bu dört değişken okul yöneticilerinin KATB’yi kavramsal amaçlı kullanımının %34’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin kavramsal kullanım üzerindeki göreceli önem sırası; farkındalık ($\beta = 0.29$), beceri ($\beta = 0.19$), iletişim faktörleri ($\beta = 0.12$) ve örgütsel faktörlerdir ($\beta = 0.07$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, bu değişkenlerden farkındalık ($p < .01$) ve becerinin ($p < .05$) kavramsal kullanım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticileri örnekleminde kavramsal kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Kavramsal Kullanım}_{\text{Okul yöneticisi}} = (0.37 \times \text{Farkındalık}) + (0.24 \times \text{Beceri}) + (0.13 \times \text{İletişim faktörleri}) + (0.08 \times \text{Örgütsel faktörler}) + 0.52$$

Öğretmen görüşlerine göre farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenlerinin kavramsal kullanımı ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda dört değişken birlikte kavramsal kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.50$, $R^2 = 0.25$) sergilemiştir ($F_{(4-809)} = 67.697$, $p < .01$). Bu değişkenler kavramsal kullanıma ilişkin varyansın %25'ini açıklamaktadır. Etki büyüklüğünün ise R^2 'nin .26 üzerinde olduğunda yüksek olduğu (Cohen, 1988) göz önünde bulundurulduğunda yaklaşık olarak yüksek olduğu söylenebilir. Farkındalık ($p < .01$), beceri ($p < .01$), iletişim faktörleri ($p < .01$) ve örgütsel faktörlerin ($p < .05$) kavramsal kullanım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin KATB kullanımı üzerindeki göreceli önem sırası, farkındalık ($\beta = 0.26$), beceri ($\beta = 0.22$), iletişim faktörleri ($\beta = 0.13$) ve örgütsel faktörler ($\beta = -0.09$) şeklindedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen örnekleminde kavramsal kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Kavramsal Kullanım}_{\text{Öğretmen}} = (0.32 \times \text{Farkındalık}) + (0.24 \times \text{Beceri}) + (0.13 \times \text{İletişim faktörleri}) + (-0.09 \times \text{Örgütsel faktörler}) + 1.351$$

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre araçsal kullanımı anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin çözümlenmesi için gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te görülmektedir.

Tablo 24

Araçsal Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Görev	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Okul Yöneticisi	Sabit	.22	.355		.621	.54		
	Farkındalık	.40	.128	.30	3.134	.00	.55	.23
	Beceri	.17	.119	.13	1.423	.16	.49	.11
	Örgütsel faktörler	.10	.101	.08	1.012	.31	.45	.08
	İletişim faktörleri	.23	.108	.19	2.138	.03	.50	.16
Öğretmen	Sabit	1.27	.153		8.325	.00		
	Farkındalık	.36	.063	.29	5.652	.00	.47	.20
	Beceri	.17	.058	.15	3.003	.00	.44	.11
	Örgütsel faktörler	-.03	.038	-.03	-.742	.46	.27	-.03
	İletişim faktörleri	.13	.047	.12	2.829	.01	.40	.10

Okul yöneticisi: $F = 24.036$, $p = .00$; $R = 0.60$, $R^2 = 0.36$

Öğretmen: $F = 64.131$, $p = .00$; $R = 0.50$, $R^2 = 0.24$

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenleri hep birlikte araçsal kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.60$; $R^2 = 0.36$) göstermişlerdir ($F_{(4-175)} = 24.036$, $p < .01$). Yordayıcı dört değişken okul yöneticilerinin kavramsal bilgi kullanımının %36'sını açıklamakta olup etki büyüklüğü yüksektir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin kavramsal kullanım üzerindeki göreceli önem sırası; farkındalık ($\beta = 0.30$), iletişim faktörleri ($\beta = 0.19$), beceri ($\beta = 0.13$), ve örgütsel faktörlerdir ($\beta = 0.08$). Ayrıca bu değişkenlerden farkındalık ($p < .01$) ve iletişim faktörlerinin ($p < .05$) araçsal kullanım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, okul yöneticileri örnekleminde araçsal kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Araçsal Kullanım}_{\text{Okul yöneticisi}} = (0.40 \times \text{Farkındalık}) + (0.17 \times \text{Beceri}) + (0.23 \times \text{İletişim faktörleri}) + (0.10 \times \text{Örgütsel faktörler}) + 0.22$$

Araçsal kullanım üzerinde etkisi olduğu düşünülen farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenlerinin öğretmen örnekleminde araçsal kullanımı ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenleri hep birlikte araçsal kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.50$, $R^2 = 0.24$) göstermişlerdir ($F_{(4-809)} = 64.131$, $p < 0.01$). Bu dört değişken öğretmenlerin KATB kullanımının %24'ünü açıklamaktadır. Bu değer aynı zamanda etki büyüklüğüne işaret ettiği ve Cohen'in (1988) .26 sınırına yakın olduğu için etki büyüklüğünün yaklaşık olarak yüksek olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin KATB kullanımı üzerindeki göreceli önem sırası, farkındalık ($\beta = 0.29$), beceri ($\beta = 0.15$), iletişim faktörleri ($\beta = 0.12$) ve örgütsel faktörlerdir ($\beta = -0.3$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, bu değişkenlerden farkındalık ($p < .01$), beceri ($p < .01$) ve iletişim faktörlerinin ($p < .01$) araçsal kullanım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen örnekleminde araçsal kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Araçsal Kullanım}_{\text{Öğretmen}} = (0.36 \times \text{Farkındalık}) + (0.17 \times \text{Beceri}) + (0.13 \times \text{İletişim faktörleri}) + (-0.03 \times \text{Örgütsel faktörler}) + 1.27$$

Sembolik kullanımın yordanmasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 25’te görülmektedir.

Tablo 25

Sembolik Kullanımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Görev	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Okul Yöneticisi	Sabit	.06	.36		.176	.86		
	Farkındalık	.54	.13	.38	4.116	.00	.58	.30
	Beceri	.32	.12	.23	2.652	.01	.53	.20
	Örgütsel faktörler	.07	.10	.06	.700	.49	.43	.05
	İletişim faktörleri	.02	.11	.02	.198	.84	.43	.02
Öğretmen	Sabit	1.32	.17		7.916	.00		
	Farkındalık	.28	.07	.21	4.044	.00	.41	.14
	Beceri	.24	.06	.20	3.859	.00	.41	.13
	Örgütsel faktörler	-.05	.04	-.05	-1.153	.25	.23	-.04
	İletişim faktörleri	.13	.05	.11	2.574	.01	.37	.09

Okul yöneticisi: $F = 26.402$, $p = .00$; $R = 0.61$, $R^2 = 0.38$

Öğretmen: $F = 50.994$, $p = .00$; $R = 0.45$, $R^2 = 0.20$

Tablo 25’te yer alan analiz sonuçlarına göre farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenleri hep birlikte sembolik kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.61$, $R^2 = 0.38$) sergilemişlerdir ($F_{(4-175)} = 26.402$, $p < .01$). Sembolik kullanıma ilişkin varyansın %38’ini bu dört değişken açıklamakta olup aynı zamanda etki büyüklüğü yüksektir. Yordayıcı değişkenlerin sembolik kullanım üzerindeki göreceli önem sırası; farkındalık ($\beta = 0.38$), beceri ($\beta = 0.23$), örgütsel faktörler ($\beta = 0.06$) ve iletişim faktörleridir ($\beta = 0.02$). Bu değişkenlerden farkındalık ($p < .01$) ve becerinin ($p < .05$) sembolik kullanım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okul yöneticileri örnekleminde sembolik kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Sembolik Kullanım}_{\text{Okul yöneticisi}} = (0.54 \times \text{Farkındalık}) + (0.32 \times \text{Beceri}) + (0.07 \times \text{Örgütsel faktörler}) + (0.02 \times \text{İletişim faktörleri}) + 0.06$$

Sembolik kullanımı yordayan değişkenler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri değişkenlerinin birlikte sembolik kullanım ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.45$, $R^2 = 0.20$) gösterdiği görülmektedir ($F_{(4-809)} = 50.994$, $p < .01$). Bu dört değişken sembolik kullanımın %20’sini açıklamaktadır. Kavramsal ve araçsal kullanımla karşılaştırıldığında sembolik kullanımın etki büyüklüğünün daha zayıf olduğu görülmekle birlikte orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yordayıcı değişkenlerin

sembolik kullanım üzerindeki göreceli önem sırası; farkındalık ($\beta = 0.21$), beceri ($\beta = 0.20$), iletişim faktörleri ($\beta = 0.11$) ve örgütsel faktörler ($\beta = -0.05$) biçiminde olup bu değişkenlerden farkındalık ($p < .01$), beceri ($p < .01$) ve iletişim faktörlerinin ($p < .05$) sembolik kullanım üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen örnekleminde sembolik kullanımın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Sembolik Kullanım}_{\text{Öğretmen}} = (0.28 \times \text{Farkındalık}) + (0.24 \times \text{Beceri}) + (0.13 \times \text{İletişim}) + (-0.05 \times \text{Örgütsel Faktörler}) + 1.32$$

Özetle okul yöneticilerinin görüşlerine göre kavramsal ve sembolik kullanımı anlamlı biçimde yordayan değişkenler farkındalık ve beceri; araçsal kullanımını yordayanlar farkındalık ve iletişim faktörleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise araçsal ve sembolik kullanımı anlamlı şekilde yordayan değişkenler farkındalık, beceri ve iletişim faktörleri değişkenleridir. Kavramsal kullanımı ise örgütsel faktörler de dahil tüm değişkenlerin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel faktörlerin sadece kavramsal kullanımda ve öğretmen örnekleminde belirleyici değişken olması dikkat çekici bir bulgudur. Önceki bulgularla da tutarlı olan bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımı için bireysel faktörler ve iletişim faktörlerine daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde de kullanıcı değişkenlerinin araştırma kullanımının en iyi yordayıcısı olduğu, (Davidson, 2011), araştırmaya yönelik tutumun kullanımın en iyi belirleyicisi olduğu (Lysenko, 2010), araştırma deneyimi ve kişisel öğretmen yeterliğinin araştırma kullanımı konusunda önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür (Cousins & Walker, 2000). Sağlık alanında yapılan bir çalışmada ise; araştırmaya yönelik tutum, araştırmaya dayalı bilgi farkındalığı ve araştırma faaliyetlerine katılımın araçsal araştırma kullanımının belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir (Milner vd., 2005).

4.1.7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin KATB Kullanımlarının ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu alt probleminde “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı ve kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmıştır. Okul yöneticilerinin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26

Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 30)		Erkek (n = 150)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Kavramsal	3.42	.79	3.66	.69	-1.714	178	.09
Araçsal	3.51	.83	3.67	.75	-1.067	178	.29
Sembolik	3.52	.90	3.67	.78	-.960	178	.34
Farkındalık	3.61	.50	3.77	.57	-1.380	178	.17
Beceri	3.59	.62	3.76	.55	-1.487	178	.14
Örgütsel Faktörler	3.64	.56	3.61	.65	.221	178	.83
İletişim Faktörleri	4.03	.57	3.93	.62	.804	178	.42

Tablo 26’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin kavramsal kullanım [$t(178) = -1.714, p > .05$], araçsal kullanım [$t(178) = -1.067, p > .05$], sembolik kullanım [$t(178) = -.960, p > .05$], farkındalık [$t(178) = -1.380, p > .05$], beceri [$t(178) = -1.487, p > .05$], örgütsel faktörler [$t(178) = .221, p > .05$] ve iletişim faktörlerine [$t(178) = .804, p > .05$] yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet, okul yöneticilerinin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir değişken değildir.

Tablo 27’de öğretmenlerin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 500)		Erkek (n = 314)		t	sd	p	d
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
Kavramsal	3.67	.69	3.58	.69	1.873	812	.06	-
Araçsal	3.66	.70	3.59	.71	1.354	812	.18	-
Sembolik	3.59	.75	3.56	.75	.631	812	.53	-
Farkındalık	3.62	.56	3.73	.56	-2.715	812	.01	.020
Beceri	3.62	.63	3.72	.62	-2.215	812	.03	.016
Örgütsel	3.38	.73	3.45	.67	-1.422	812	.16	-
İletişim	3.88	.65	3.87	.65	.299	812	.77	-

Tablo 27’de görüldüğü üzere kavramsal kullanım [$t(812) = 1.873, p > .05$], araçsal kullanım [$t(812) = 1.354, p > .05$], sembolik kullanım [$t(812) = .631, p > .05$], örgütsel faktörler [$t(812) = -1.422, p > .05$] ve iletişim faktörleri [$t(812) = .299, p > .05$] boyutlarında öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte farkındalık [$t(812) = -2.715, p < .05, d = .020$] ve beceri [$t(812) = -2.215, p < .05, d = .016$] boyutları için anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu farklılığın etki büyüklüğünün küçük olduğu Cohen’s d değerine göre söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları incelendiğinde bu anlamlılığın farkındalık ($\bar{X} = 3.73$) ve beceri ($\bar{X} = 3.72$) boyutları için erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak bir çalışmada da kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta olup erkek öğretmenlerin tutumları daha olumludur (Kahraman ve Köleli, 2017). Aynı çalışmada yine benzer şekilde etki büyüklüğünün küçük olduğu tespit edilmiştir. Şekerci ve diğerlerinin (2017) araştırmasına göre de kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sınıf içi uygulamalara uygulanabilirliği konusundaki görüşlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Yavuz’un (2009) betimsel verilere göre yaptığı değerlendirmesinde erkek öğretmen ve yöneticilerin kadınlara göre eğitim araştırmalarına daha fazla ilgili oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada yapılan t testi sonucunda, kadınların erkeklere göre eğitim araştırmalarının uygulanabilir olmasına daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Ulaşılan bu bulguların aksine cinsiyet değişkeninin kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim araştırmalarının değerine yönelik (Beycioğlu vd., 2010) ve eğitim

araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde (Baş, 2017) anlamlı bir fark oluşturmadığını belirleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet değişkenine göre bulguların çelişkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin branşlarına göre KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin çözümlemesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf (n = 75)		Branş (n = 105)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Kavramsal	3.70	.64	3.56	.76	1.282	178	.20
Araçsal	3.72	.70	3.59	.81	1.161	178	.25
Sembolik	3.70	.69	3.60	.87	.869	176.02	.39
Farkındalık	3.76	.57	3.76	.57	-.501	178	.62
Beceri	3.75	.51	3.72	.61	.407	178	.69
Örgütsel	3.64	.60	3.60	.65	.418	178	.68
İletişim	3.92	.59	3.96	.63	-.500	178	.62

Tablo 28’de ulaşılan sonuçlara göre branş değişkeninin; kavramsal kullanım [$t(178) = 1.282, p > .05$], araçsal kullanım [$t(178) = 1.161, p > .05$], sembolik kullanım [$t(178) = .869, p > .05$], farkındalık [$t(178) = -.501, p > .05$], beceri [$t(178) = .407, p > .05$], örgütsel faktörler [$t(178) = .418, p > .05$] ve iletişim faktörlerinde [$t(178) = -.500, p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin branşları hiçbir boyut üzerinde anlamlı bir değişken değildir.

Tablo 29’da öğretmenlerin branşlarına göre KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre kavramsal [$t(796) = -3.917, p < .05, d = .28$], araçsal [$t(796) = -2.587, p < .05, d = .18$] ve sembolik [$t(796) = .869, p < .05, d = .27$] kullanım üzerinde branş değişkeni anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak etki büyüklükleri incelendiğinde küçük düzeyde etki büyüklüğü görüldüğü söylenebilir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Branşlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf (n = 388)		Branş (n = 410)		t	sd	p	d
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
Kavramsal	3.54	.70	3.73	.67	-3.917	796	.00	.28
Araçsal	3.56	.72	3.69	.69	-2.587	796	.01	.18
Sembolik	3.47	.76	3.67	.74	-3.768	796	.00	.27
Farkındalık	3.66	.57	3.66	.55	-.001	796	.99	-
Beceri	3.62	.62	3.70	.63	-1.734	796	.08	-
Örgütsel	3.43	.73	3.38	.69	1.154	796	.25	-
İletişim	3.85	.65	3.91	.66	-1.141	796	.25	-

Tablo 29’da görülen puan ortalamaları incelendiğinde kavramsal kullanım boyutunda branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.73$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 3.54$), araçsal kullanımda benzer şekilde branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.69$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 3.56$) ve yine sembolik kullanımda da branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.69$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 3.56$) KATB kullanım düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Yavuz’un (2009) araştırmasına göre ise eğitim araştırmalarına en fazla ilgi gösteren öğretmenler; okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenleridir.

Öğretmenlerin branşlarına göre KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında farkındalık [$t(796) = -.001, p > .05$], beceri [$t(796) = -1.734, p > .05$], örgütsel faktörler [$t(796) = 1.154, p > .05$] ve iletişim faktörleri [$t(796) = -1.141, p > .05$] değişkenleri için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla KATB kullanımının belirleyicileri üzerinde branş anlamlı bir değişken değildir.

Okul yöneticilerinin KATB ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiştir. Veri setinde mesleki kıdem değişkeni beş kategoriye ayrılmıştır. Ancak okul yöneticileri örnekleminde 1-5 yıl kıdeme sahip okul yöneticisi bulunmamaktadır. 6-10 yıl kıdeme sahip okul yöneticisi sayısı da 11 katılımcı olduğundan bu grup 11-15 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticisi grubuyla birleştirilerek 6-15 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticisi grubu oluşturulmuştur. Dolayısıyla mesleki kıdemin 6-15 ($n = 48$), 16-20 ($n = 55$) ve 21 ve üzeri ($n = 77$) yıl şeklinde ayrıldığı bu alt problem için gruplarda 36’dan ($180 \cdot 20 / 100$) fazla örneklem bulunması sebebiyle Field’in (2005) önerdiği üzere ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin ANOVA sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Bonferroni
Kavramsal	Gruplar arası	3.569	2	1.785	3.60	.03	A-B
	Gruplar içi	87.644	177	.495			
	Toplam	91.213	179				
Araçsal	Gruplar arası	4.486	2	2.243	3.95	.02	A-B
	Gruplar içi	100.485	177	.568			
	Toplam	104.971	179				
Sembolik	Gruplar arası	2.262	2	1.131	1.79	.17	-
	Gruplar içi	111.733	177	.631			
	Toplam	113.994	179				
Beceri	Gruplar arası	.277	2	.138	.43	.65	-
	Gruplar içi	56.943	177	.322			
	Toplam	57.220	179				
Farkındalık	Gruplar arası	.668	2	.334	1.06	.35	-
	Gruplar içi	55.851	177	.316			
	Toplam	56.519	179				
Örgütsel Faktörler	Gruplar arası	2.109	2	1.054	2.70	.07	-
	Gruplar içi	69.161	177	.391			
	Toplam	71.270	179				
İletişim Faktörleri	Gruplar arası	.162	2	.081	.21	.81	-
	Gruplar içi	67.122	177	.379			
	Toplam	67.284	179				

Tablo 30’da yer alan bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin kavramsal [$F_{(2;177)} = 3.60$, $p < .05$, eta kare = .039] ve araçsal [$F_{(2;177)} = 3.95$, $p < .05$, eta kare = .043] kullanıma ilişkin algılarının farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin kavramsal ve araçsal kullanım düzeylerine ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ancak bu farklılık her iki boyutta da küçük etki büyüklüğüne sahiptir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı ve gruplardaki örneklem sayıları farklı olduğu için Bonferroni testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda kavramsal ve araçsal kullanım boyutlarının her ikisinde 6-15 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticileri ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sembolik kullanım [$F_{(2;177)} = 1.79$, $p > .05$], farkındalık [$F_{(2;177)} = 1.06$, $p > .05$], beceri [$F_{(2;177)} = .43$, $p > .05$], örgütsel faktörler [$F_{(2;177)} = 2.70$, $p > .05$] ve iletişim [$F_{(2;177)} = .21$, $p > .05$] faktörlerinde ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 31’de okul yöneticilerinin tüm değişkenlere yönelik algılarının mesleki kıdeme göre betimsel verileri görülmektedir.

Tablo 31

Okul Yöneticilerinin KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	A. 6-15 yıl (n = 48)		B. 16-20 yıl (n = 55)		C. 21 ve üzeri yıl (n = 77)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kavramsal	3.40	.77	3.76	.63	3.66	.71
Araçsal	3.40	.82	3.81	.69	3.68	.75
Sembolik	3.47	.89	3.77	.65	3.66	.82
Farkındalık	3.64	.59	3.77	.49	3.78	.59
Beceri	3.70	.65	3.70	.45	3.78	.59
Örgütsel	3.47	.61	3.59	.64	3.73	.62
İletişim	3.90	.58	3.97	.57	3.96	.66

Tablo 31’de görülen betimsel veriler incelendiğinde kavramsal kullanım düzeyi en yüksek grup 16-20 yıl ($\bar{X}= 3.76$) aralığında mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri iken bunu sırayla 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}= 3.66$) mesleki kıdeme sahip olanlar ve 6-15 yıl ($\bar{X}= 3.40$) mesleki kıdeme sahip olanlar izlemektedir. Araçsal [$\bar{X}_{16-20}=3.81 > \bar{X}_{21 \text{ ve üzeri}}=3.68 > \bar{X}_{6-15}=3.40$] ve sembolik [$\bar{X}_{16-20}=3.77 > \bar{X}_{21 \text{ ve üzeri}}=3.66 > \bar{X}_{6-15}=3.47$] kullanım için de sıralamanın benzer şekilde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki hayatlarının başlarında KATB kullanım düzeyinin az olduğu kıdemleri arttıkça kullanım düzeyinin arttığı ve sonra tekrar düştüğü söylenebilir. Farkındalık boyutunda 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}= 3.78$) mesleki kıdem sahip olanların algısı, 16-20 yıl ($\bar{X}= 3.77$) kıdeme sahip olanlara çok yakın olmakla birlikte daha yüksek olup her iki grubun ortalaması, 6-15 yıl ($\bar{X}= 3.64$) kıdeme sahip olanlara göre yüksektir. Beceri boyutunda da 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}= 3.78$) mesleki kıdem sahip olanların algısı 16-20 yıl ($\bar{X}= 3.70$) kıdeme sahip olanlara göre ve 6-15 yıl ($\bar{X}= 3.70$) kıdeme sahip olanlara göre yüksektir. Benzer şekilde örgütsel faktörler boyutunda 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}= 3.73$) mesleki kıdem sahip olanların algısı 16-20 yıl ($\bar{X}= 3.59$) kıdeme sahip olanlara göre ve 6-15 yıl ($\bar{X}= 3.47$) kıdeme sahip olanlara göre yüksektir. İletişim faktörleri boyutunda ise 16-20 yıl ($\bar{X}= 3.97$) kıdeme sahip olanların algısı 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}= 3.96$) mesleki kıdem sahip olanlara çok yakın olmakla birlikte daha yüksektir, her iki grubun algısı ise 6-15 yıl ($\bar{X}= 3.90$) kıdeme sahip olanlara göre yüksektir. Mesleki kıdeme göre ortaya çıkan betimsel verilere göre, okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri arttıkça KATB kullanımının belirleyicileri olan

farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerine yönelik algılarında olumlu bir değişimin gerçekleştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi, farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Tüm boyutlarda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Sonuçlar Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Bonferroni
Kavramsal	Gruplar arası	8.017	4	2.004	4.30	.00	A-E, B-E
	Gruplar içi	372.799	799	.467			
	Toplam	380.816	803				
Araçsal	Gruplar arası	5.212	4	1.303	2.65	.03	A-E, B-E
	Gruplar içi	392.413	799	.491			
	Toplam	397.625	803				
Sembolik	Gruplar arası	5.880	4	1.470	2.64	.03	A-E, B-E
	Gruplar içi	444.681	799	.557			
	Toplam	450.561	803				
Farkındalık	Gruplar arası	598	4	.150	.48	.75	-
	Gruplar içi	250.707	799	.314			
	Toplam	251.306	803				
Beceri	Gruplar arası	1.661	4	.415	1.06	.37	-
	Gruplar içi	312.494	799	.391			
	Toplam	314.155	803				
Örgütsel Faktörler	Gruplar arası	2.622	4	.655	1.31	.26	-
	Gruplar içi	398.724	799	.499			
	Toplam	401.346	803				
İletişim Faktörleri	Gruplar arası	5.215	4	1.304	3.11	.02	A-E
	Gruplar içi	335.497	799	.420			
	Toplam	340.712	803				

Tablo 32’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre kavramsal kullanım [$F_{(4;799)} = 4.30, p < .05$, eta kare = .021], araçsal kullanım [$F_{(4;799)} = 2.65, p < .05$, eta kare = .013] ve sembolik kullanım [$F_{(4;799)} = 2.64, p < .05$, eta kare = .013] ve iletişim faktörleri [$F_{(4;799)} = 3.11, p < .05$, eta kare = .015] boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu anlamlılığın etki büyüklüğü zayıftır. Bununla

birlikte kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım boyutlarında 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 6-10 ile 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark üç boyut için de 1-5 yıl aralığında kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar lehinedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe kavramsal, araçsal ve sembolik amaçlı KATB kullanım düzeyleri azalmaktadır. Bu sonuçların aksine deneyimli öğretmenlerin orta dereceli öğretmenlerden daha fazla araştırma kullandığını bulan araştırmalar bulunmaktadır (Davidson, 2011). İletişim faktörleri boyutunda da 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim faktörlerine yönelik algıları 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha olumludur.

Tablo 32’de görülen diğer sonuçlarda farkındalık [$F_{(4:799)} = .48, p > .05$], beceri [$F_{(4:799)} = 1.06, p > .05$] ve örgütsel faktörler [$F_{(4:799)} = .48, p > 1.31$] boyutlarında mesleki kıdem değişkeninin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguların aksine bir çalışmada 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin tutumları ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Baş, 2017). Çalışmada 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyimi olanlara göre eğitim araştırmalarına daha olumlu tutum beslediği görülmüştür. Yine benzer bir sonucun ulaşıldığı başka bir araştırmada mesleki deneyimi yüksek olup araştırmalara karşı tutumu olumlu olmayan öğretmenler çoğunlukta olup bu olumsuz tutumun nedeni öğrenilen bir yenilik okulda yapılmak istendiğinde okul yönetimi ve merkezi yönetimin desteklememesi olarak gösterilmiştir (Çepni ve Küçük, 2003). Bu sonuçların aksine öğretmenlerin deneyim yılı yükseldikçe eğitim araştırmalarına değer verme ve eğitim araştırmasının gerekliliği konusunda tutumlarının olumlu yönde geliştiğini tespit eden araştırmalara rastlanmaktadır (Şekerci vd., 2017)

Tablo 33’te yer alan betimsel verilerde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre KATB kullanım düzeyleri ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları görülmektedir. Farkındalık boyutunda en olumlu algıya 16-20 yıl ($\bar{X} = 3.71$) mesleki kıdemli öğretmenler sahip olduğu ve bunu sırasıyla 21 ve üzeri ($\bar{X} = 3.66$), 6-10 ($\bar{X} = 3.65$), 1-5 ($\bar{X} = 3.64$) ve 11-15 ($\bar{X} = 3.63$) yıl kıdeme sahip olanların takip ettiği görülmektedir. Bunun tersine beceri boyutunda en olumlu algıya 11-15 yıl kıdemli olanların sahip olduğu görülmektedir. Bunu

sırasıyla 1-5 ($\bar{X} = 3.72$), 6-10 ($\bar{X} = 3.69$), 16-20 ($\bar{X} = 3.64$) ve 21 ve üzeri ($\bar{X} = 3.62$) yıl mesleki kıdeme sahip olanlar izlemektedir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	A. 1-5 (n = 52)		B. 6-10 (n = 109)		C. 11-15 (n = 142)		D. 16-20 (n = 179)		E. 21 ve üzeri (n = 322)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kavramsal	3.81	.58	3.81	.68	3.67	.72	3.64	.66	3.54	.70
Araçsal	3.78	.60	3.78	.70	3.63	.72	3.64	.68	3.56	.72
Sembolik	3.73	.70	3.72	.76	3.63	.79	3.57	.74	3.50	.74
Farkındalık	3.64	.51	3.65	.55	3.63	.56	3.71	.54	3.66	.58
Beceri	3.72	.63	3.69	.64	3.73	.69	3.64	.58	3.62	.61
Örgütsel	3.23	.78	3.35	.68	3.44	.77	3.40	.66	3.45	.70
Faktörler										
İletişim	4.15	.58	3.89	.64	3.91	.68	3.87	.60	3.82	.67
Faktörleri										

Tablo 33'te görüldüğü üzere mesleki kıdemleri en fazla olan 21 ve üzeri yıl deneyime sahip olanların KATB kullanımına yönelik beceri konusunda en az ortalamaya sahip olmaları dikkat çekicidir. Örgütsel faktörler boyutunda en yüksek ortalamaya 21 ve üzeri ($\bar{X} = 3.45$) yıl kıdemli olanların sahip olduğu görülürken bunu sırasıyla 11-15 ($\bar{X} = 3.44$), 16-20 ($\bar{X} = 3.40$), 6-10 ($\bar{X} = 3.35$) ve 1-5 ($\bar{X} = 3.23$) yıl kıdeme sahip olanlar izlemektedir. Mesleki kıdemleri en fazla olan öğretmenlerin KATB kullanımı konusunda görev yaptıkları okullarına yönelik olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun aksine mesleki kıdemi en az olanların örgütsel faktörlere yönelik algısı daha olumsuzdur. Bunun nedeni mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin, KATB kullanımı konusunda okullarının mevcut durumunun beklentilerini karşılamaması olabilir. İhtiyaç duydukları mesleki desteği çalıştıkları okuldan göremeyen öğretmenlerin gerçeklik şoku ile karşı karşıya kalabildiği (Betts, 2006) düşünüldüğünde KATB kullanımı konusunda beklenen kültürel ortamın bulunamaması okullarına yönelik olumsuz algılarının artmasına neden olmuş olabilir.

Okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Veri setinde okul yöneticileri öğrenim durumlarına göre ön lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak ön lisans grubunda altı okul yöneticisi bulunduğundan ön lisans ve lisans grupları birleştirilerek analize devam edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 35'te görülmektedir.

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Lisans (n = 140)		Lisansüstü (n = 40)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Kavramsal	3.60	.70	3.70	.76	-.808	178	.42
Araçsal	3.62	.75	3.72	.83	-.740	178	.46
Sembolik	3.61	.78	3.78	.87	-1.174	178	.24
Farkındalık	3.72	.55	3.83	.59	-1.121	178	.26
Beceri	3.70	.56	3.82	.60	-1.159	178	.25
Örgütsel	3.60	.63	3.69	.62	-.833	178	.41
İletişim	3.91	.63	4.08	.54	-1.533	178	.13

Tablo 34'te yer alan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin görüşleri; kavramsal kullanım [$t(178) = -.808, p > .05$], araçsal kullanım [$t(178) = -.740, p > .05$], sembolik kullanım [$t(178) = -1.174, p > .05$], farkındalık [$t(178) = -1.121, p > .05$], beceri [$t(178) = -1.159, p > .05$], örgütsel faktörler [$t(178) = -.833, p > .05$] ve iletişim faktörleri [$t(178) = -1.533, p > .05$] boyutlarında öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde lisansüstü düzeyde eğitilmiş okul yöneticilerinin KATB kullanım düzeyleri ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının karşılaştırılması için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinin varsayımlarından olan varyansların homojenliği varsayımının testi için Levene test sonuçları incelenmiş (EK 6) ve tüm boyutlarda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür. Anlamli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede ise varyansların homojenliği sağlandığı için Bonferroni testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 35'te yer verilmiştir. Buna göre örgütsel faktörler [$F_{(2;811)} = .55, p > .05$] dışındaki diğer tüm faktörlerde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tablo 355

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Kavramsal	Gruplar arası	12.245	2	6.123	13.29	.00	A-B, A-C, B-C
	Gruplar içi	373.388	811	.460			
	Toplam	385.633	813				
Araçsal	Gruplar arası	8.624	2	4.312	8.87	.00	A-B, A-C, B-C
	Gruplar içi	394.317	811	.491			
	Toplam	402.941	813				
Sembolik	Gruplar arası	6.155	2	3.077	5.55	.00	A-C
	Gruplar içi	459.973	811	.556			
	Toplam	456.128	813				
Farkındalık	Gruplar arası	4.956	2	2.478	7.99	.00	A-C, B-C
	Gruplar içi	251.495	811	.310			
	Toplam	256.450	813				
Beceri	Gruplar arası	13.536	2	6.768	18.03	.00	A-C, B-C
	Gruplar içi	304.490	811	.381			
	Toplam	318.025	813				
Örgütsel	Gruplar arası	.551	2	.275	.55	.57	-
	Gruplar içi	405.502	811	.500			
	Toplam	406.053	813				
İletişim	Gruplar arası	7.319	2	3.659	8.79	.00	A-B, A-C
	Gruplar içi	337.685	811	.416			
	Toplam	345.004	813				

Tablo 35'te görüldüğü üzere kavramsal kullanım boyutunda [$F_{(2;811)} = 13.29$, $p < .05$, eta kare= .032], araçsal kullanımda [$F_{(2;811)} = 8.87$, $p < .05$, eta kare= .021], sembolik kullanımda [$F_{(2;811)} = 5.55$, $p < .05$, eta kare= .013], farkındalık [$F_{(2;811)} = 7.99$, $p < .05$, eta kare= .019], beceri [$F_{(2;811)} = 18.03$, $p < .05$, eta kare= .043] ve iletişim faktörleri [$F_{(2;811)} = 8.79$, $p < .05$, eta kare= .021] boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya koyduğu ancak etki büyüklüğünün küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan farklılığın hangi yönde olduğunun tespiti için Bonferroni testi yapılmıştır. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 36'da sunulmuştur. Kavramsal kullanımda ön lisans-lisans, lisans- lisansüstü ve ön lisans-lisansüstü gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Lisansüstü ($\bar{X} = 3.88$) düzeyde öğrenim gören öğretmenler lisanslı ($\bar{X} = 3.63$) ve ön lisanslı ($\bar{X} = 3.37$) olanlara göre KATB'yi kavramsal olarak daha fazla kullanmaktadır. Araçsal kullanım boyutunda kavramsal kullanıma benzer şekilde tüm gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmiş olup lisansüstü ($\bar{X} = 3.83$) düzeyde öğrenim gören öğretmenler,

lisanslı ($\bar{X} = 3.63$) ve ön lisanslı ($\bar{X} = 3.40$) olanlara göre daha fazla araçsal amaçla KATB kullanmaktadır.

Tablo 366

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre KATB Kullanımı ve KATB Kullanımının Belirleyicilerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	A. Önlisans (n = 86)		B. Lisans (n = 625)		C. Lisansüstü (n = 103)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kavramsal	3.37	.63	3.63	.67	3.88	.74
Araçsal	3.40	.67	3.63	.70	3.83	.73
Sembolik	3.38	.69	3.58	.74	3.74	.83
Farkındalık	3.53	.61	3.65	.54	3.84	.59
Beceri	3.48	.62	3.63	.61	3.93	.64
Örgütsel	3.46	.73	3.40	.70	3.45	.72
İletişim	3.65	.69	3.88	.64	4.04	.64

Tablo 36’da görüldüğü üzere sembolik kullanım boyutunda anlamlı farklılık ön lisans-lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Lisansüstü ($\bar{X} = 3.74$) düzeyde öğrenim gören öğretmenler ön lisans ($\bar{X} = 3.38$) mezunlarına göre daha çok sembolik amaçlı kullanıma başvurmaktadır. Farkındalık boyutunda ön lisans-lisansüstü ve lisans-lisansüstü öğrenime sahip gruplar arasında anlamlı fark oluşmuştur. Lisansüstü ($\bar{X} = 3.84$) düzeyde öğrenim gören öğretmenler, lisanslı ($\bar{X} = 3.65$) ve ön lisanslı ($\bar{X} = 3.53$) olanlara göre daha fazla KATB konusunda daha fazla farkındalığa sahiptir. Beceri boyutunda öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılıklar ön lisans-lisansüstü, lisans-lisansüstü öğrenim gören gruplar arasındadır. Betimsel veriler incelendiğinde lisansüstü ($\bar{X} = 3.98$) düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin becerilerine yönelik algılarının lisans ($\bar{X} = 3.63$) ve ön lisanslı ($\bar{X} = 3.48$) öğretmenlere göre algıları daha olumlu olduğu görülmektedir. İletişim faktörleri boyutunda ön lisans-lisans ve ön lisans-lisansüstü gruplar arasında öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü ($\bar{X} = 4.04$) düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin ön lisanslı ($\bar{X} = 3.65$) öğretmenlere göre iletişim faktörlerinin gerekliliğine yönelik algıları daha olumludur.

Öğrenim durumu değişkenine göre ulaşılan sonuçlar lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin KATB kullanımlarının kavramsal, araçsal ve sembolik açıdan daha fazla, KATB kullanımı konusunda farkındalık ve becerilerinin daha yüksek ve KATB kullanımının artması için iletişim faktörlerinin gerekliliğine olan inançlarının daha fazla olduğunu göstermiştir. İlgili

bir çalışmada da lisansüstü öğrenim seviyesinde olanların araştırma kullanımlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Green & Kvidahl, 1990). Başka bir çalışmada da yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği konusundaki düşünceleri lisans mezunu öğretmenlerden daha olumludur (Şekerci vd., 2017). Bununla birlikte öğrenim durumu değişkeninin uygulayıcıların eğitim araştırmalarının değeri konusundaki görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Yavuz, 2009).

4.2. Araştırmanın Nitel Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürü, öğretmen ve akademisyen görüşleri alt problemlere göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Her bir alt problem kapsamında yer alan sorular için, ilgili alanyazın ve katılımcı görüşleri çerçevesinde kategori ve kodlar oluşturulmuş, her bir kategori ve kod için katılımcı görüşleri deşifre edilmiş, ulaşılan bulgular tablolastırılarak sunulmuş ve katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

4.2.1. Akademisyenlerin Eğitim Yönetimine (Bilimsel Doğası, Amaçları, Bilgi Birikimi) Yönelik Görüşleri

Araştırmanın nitel bölümünün birinci alt probleminde akademisyenlere “Eğitim yönetimi akademisyenlerinin eğitim yönetiminin bilimsel doğası, amaçları ve bilgi birikimine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 37’de görüldüğü üzere eğitim yönetiminin bilimsel yönüne yönelik 10 katılımcıdan beş farklı görüş ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu eğitim yönetimini; “uygulamalı bir disiplin” (7) ve “disiplinler arası bir alan” (7) olarak tanımlamışlardır. Bazı katılımcılar (5) alanın “edilgen bir disiplin” olduğunu belirterek farklı disiplinlerin etkisinin fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir. İki katılımcı eğitim yönetimini kamu yönetiminin bir alt disiplini olarak açıklarken bir katılımcının (A8) tanımında alanın sınırlarının belirsizliğine vurgu yapılarak sınırları belli olmayan bir alan ifadesi yer almıştır.

Tablo 37

Eğitim Yönetiminin Bilimsel Doğası ve Amaçlarına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Eğitim Yönetiminin;	Kod	Akademisyen (n = 10)	n
Bilimsel doğası	Uygulamalı bir disiplin	A1, A3, A4, A5, A8, A9, A10	7
	Disiplinler arası bir alan	A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10	7
	Edilgen bir disiplin	A1, A4, A5, A6, A7	5
	Kamu yönetiminin bir alt disiplini	A2, A7	2
	Sınırları belli olmayan bir alan	A8	1
Amaçları	Kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgi temeli oluşturma ve geliştirme	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8	7
	Uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretme	A2, A3, A4, A6, A7, A9	6
	Eğitimde yönetsel olguları anlama, açıklama, çözme	A1, A2, A5, A6	4
	Toplumu aydınlatma	A2, A3, A4	3
	Eğitim sistemini geliştirme	A1, A4, A6	3
	Okul liderliğini kurgulama ve sürdürme	A5, A9, A10	3
	Eğitimin yönetilmesi ve denetlenmesi	A1, A4, A9	3
	Uzman yetiştirme	A4, A7	2
	Eğitimin ve eğitim ekonomisinin planlanması	A4	1

Akademisyenlerin eğitim yönetimi tanımlarında öne çıkan iki görüş; uygulamalı bir disiplin ve disiplinler arası bir alan ifadeleridir. Her iki görüşe ifadelerinde yer veren katılımcılar çoğunlukla aynı kişilerdir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların çoğunluğu tarafından eğitim yönetiminin “disiplinler arası uygulamalı bir disiplin” şeklinde tanımlandığı söylenebilir. Bu tanımda alanın hem akademik hem de uygulama boyutlarına vurgu yapılmıştır. Eğitim yönetiminin; bilimsel bir araştırma alanı olarak özellikle sosyoloji ve sosyal psikoloji disiplinleri olmak üzere sosyal bilimlerle ilgili bir alan (Harkin & Eliot, 1972), disiplinler arası sosyal bilim (Örücü ve Şimşek, 2011), sosyal bilimlerdeki diğer gelişmelerden etkilenen, disiplinler arası bir çalışma alanı (Şişman ve Turan, 2005), araştırma ve mesleki uygulamayı içeren bir çalışma alanı (Balmores, 1988; English, 2002), uygulamalı bir sosyal bilim (Lunenburg & Ornstein, 2013), uygulamalı disiplin (Bush, 1999), akademik saha (Oplatka, 2010) şeklindeki tanımları incelendiğinde bu bulgunun alanyazında daha önce yer bulan eğitim yönetimi tanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Eğitim yönetiminin, açık ve dışa dönük, geçirgen bir alan olduğunu sosyal ağ analizi ile yaptıkları araştırmada ortaya koyan Wang ve Bowers’ın (2016) bulguları da eğitim yönetimi alanının gelişen ve dinamik disiplinler arası sınırlarını göstermektedir.

Eğitim yönetimini akademik ve uygulama boyutlarını barındıran bir “uygulamalı disiplin” ve disiplinler arası olarak ifade eden A1’in görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim yönetimi; eğitimin yönetilmesi, denetlenmesi, geliştirilmesi, etkililiği ile ilgili kuramsal düzeyde araştırmalar yapan bir disiplin. Fakat, disiplinlerin etkili olabilmesi için uygulamayı da gözden kaçırmamak gerekiyor. Eğitim yönetimi, akademik ve uygulama boyutunu bir arada barındırır... Eğitim yönetimi, kamu yönetimi ya da işletme yönetimi vs.den çok farklıdır. Şimdi eğitim yönetiminde gözlenen temel sorun uygulama ile akademik çalışmalarını atbaşı götürürseniz, kuramsal eksiklikler oluyor; kuramsal çalışmalarını da öne çıkarırsak bu seferde uygulamadan haberimiz olmuyor... Eğitim yönetimi edilgen bir disiplin, yani işletme ve kamu yönetimi teorilerini alıp eğitimde kullanıyor. Kendi teorilerinin olması lazım, kendi bakış açısını koyması gerekiyor... Eğitim yönetiminin birikimi aslında dünyada Türkiye’de diğer alanları taklit ederek eklektik bir alan görüntüsünden kurtulması gerektirecek düzeyde...”

Akademisyenlerden A2, “... *Eğitim yönetimi önce disiplinler arası bir alandır. Kamu yönetiminin bir alt disiplinidir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin kuramsal temellerinin ve kendine özgü spesifik özelliklerinin yönetsel bağlamda uygulanma sürecidir.*” ifadeleriyle eğitim yönetiminin disiplinler arası bir alan olduğunu bununla birlikte kendine özgü özellikleriyle de diğer disiplinlerden ayrıldığını belirtmiştir. Eğitimin ve özelde eğitim yönetiminin uygulama yönünün olduğunu belirten A3, “*Eğitim yönetimi alanı uygulamalı bir alan. Eğitimin kendisi öyle. Eğitim yönetimi de uygulamalı bir disiplin, dolayısıyla farklı bilim alanlarından ve disiplinlerden besleniyor...*” şeklinde bir tanımlamada bulunurken A5, “*Eğitim yönetimi; yönetim bilimine, işletmeye, kamu yönetimine dayanmış ve halen dayanan uygulamalı bir disiplin...*” olarak ifade etmiştir. A6’nın aşağıdaki ifadelerinde ise eğitim yönetiminin farklı disiplinlerden beslendiği vurgulanmakta ve eleştirel bir bakış açısıyla bu durum değerlendirilmektedir:

“Eğitim yönetimini bir bilim dalı, bir disiplin olarak düşündüğümüz zaman, ben onu hemen genel bilim ailesi içinde bir yere yerleştiriyorum, o pencereden bakıyorum...Eğitim yönetimi hep diğer bilim dallarındaki kavramları kendisine devşirmek suretiyle kendini var etmeye çalışmış bir alan olduğu için, henüz bir özgünleşme bir özerkleşme noktasında iyi bir noktaya gelememiş... Gelemediği için de sürekli yönetim bilimciler bunu çalışıyor, psikologlar, endüstri psikologları bunu çalışıyor, oradan bunu alalım, işletmeciler bunu çalışıyor alalım ve bunun üstünden bir bilim dalı inşa etmeye çalışıyorlar... Eğitim yönetimi kendini diğer disiplinlere tabi kılarak var olmaya çalışan bir alan... Aradan yüz yıl geçti, hatta aşmışız, biz halen işletme, kamu yönetimi kavramları üzerinden bir şeyler anlamaya çalışıyoruz...”

Akademisyenlerden A8’in aşağıdaki ifadelerinde eğitim yönetiminin sınırları çok geniş olan, disiplinler arası ve uygulamalı bir alan görüşü öne çıkmaktadır:

“Alanın epistemik bir kriz yaşandığını hepimiz biliyoruz. Aslında dünyada da böyle, Türkiye’de aynı şekilde. Bu kriz devam ediyor. Ama alanın sınırlarını nasıl çizebiliriz? Sorunsalı zaten bizim kafamızı yoran şey... bu noktada da şimdi baktığımızda yani sınırı aslında yok. Çünkü disiplinler arası bir alan. Yani tek başına eğitim yönetimini dışarıya kapalı bir alan haline getirmek zorunda mıyız? Bir sınır çizmek zorunda mıyız aslında ondan da emin değilim. Çünkü eğitim yönetimi dediğimiz kavramın içerisine o kadar çok şey giriyor ki... yöneticilerin rol ve sorumluluklarına baktığımız zaman, uygulama açısından sadece okul yöneticisi olarak da düşünmemek gerek,

farklı eğitim kurumlarının da yöneticilerine bakmak gerek, yükseköğretimin yönetimi de bunun içinde, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğitim kurumları da bunun içinde. Yani uygulamacılar açısından baktığında, MEB ilçedeki şube müdürü de eğitim yöneticisi. Yani sınırı ne kadar çizilmeli, ... psikoloji var, felsefe var, sosyoloji var, yönetim, örgüt...”

A9 eğitim yönetiminin kamu yönetimi ve işletme yönetiminden yararlandığı ancak diğer örgütlerden çıktı ve ürün bağlamında farklı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca alanın akademik ve uygulama boyutlarını bir arada barındırdığı da aşağıdaki ifadelerle şöyle söylenebilir:

“Eğitim yönetiminde genel yönetim kuramı ortak. Tabii kamu yönetimi, işletme yönetimindeki kuramlardan besleniyor eğitim yönetimi, ancak kendi içerisinde farklılaşıyor bir kere. Çıktısı “insan” ve ürünü de “öğrenme” olan bir şey eğitim yönetimi. Bu açıdan kamu yönetiminden farklılaşıyor ve tabii şöyle bir şey var teori ve uygulama... Eğitim yönetimi alanı bizzat uygulamaya hizmet eden, uygulamanın sorunlarını ortaya koyan ve çözüm önerileri üreten ve çözüm önerilerinden hareket ile uygulamadan hareketle teori oluşturabilen çift yönlü bir süreç... Çünkü biz salt teorinin uygulamasına gitmeyiz eğitim yönetiminde, özellikle uygulamadan teoriye birçok veri akışı olabilir. Bunu yönetim kuramları ile destekleriz veya olaya, olgusal yaklaşırsınız veya fenomenolojik yaklaşırsınız. O açıdan eğitim yönetiminde diyebiliriz ki; teoriden uygulamaya uygulama bütünlüğü içerisinde gerçekleşen bir bilim dalıdır.”

A10 kodlu akademisyen de eğitim yönetiminin bilimsel bir disiplin olduğunu vurgulayarak alanı sadece “çalışma alanı” olarak ifade etmenin yanlışlığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte alanın psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerle çok yakın ilişkili olduğunu ve uygulama boyutunu da içerdiğini düşünmektedir:

“Eğitim yönetimi bilimsel bir disiplindir. Çünkü kuramsal bir altyapısı var. Kuramsal bir alanı oluşmuşsa buna sadece uygulama alanı demek basite almak olur... Bilimsel altyapısı var kuramları var, yönetim kuramları var. Yani o kuramlardan bugüne kadar gelinmiş... Eğitim yönetimi, diğer bilimlerden kopuk değil. Mesela psikoloji ile çok yakın akrabalar, sosyoloji ile de öyle, antropoloji ile öyle... Mesela psikolojiyi çıkardığınız zaman, geriye pek bir şey kalmaz. Sadece ne kalır geriye biliyor musunuz? Yönetmeliklerdeki maddeler kalır... Kuram varsa uygulamada olacaktır. Uygulama mevcut kurama göredir... Eğitim yönetimi gibi uygulama boyutu kuvvetli bir alanda mesela, biz a kuramını alıp benimsedikten sonra onun ilkelerini, uygulama biçimlerini alıp uygulamamız lazım... Bağımsız ve kopuk olarak düşünemeyiz...”

İki katılımcı eğitim yönetimin kamu yönetiminin bir alt dalı olarak değerlendirmiştir: “... Eğitim yönetimi önce disiplinler arası bir alandır. Kamu yönetiminin bir alt disiplinidir... (A2)” ve “... Buradan hareketle ve kamu yönetimi alanının alt çalışma alanında yer alan eğitim yönetimi... (A7)”. Bu görüşün aksine A6 eğitim yönetimini bu şekilde değerlendirmenin doğru olmadığını düşünmektedir:

“... mesela soruyorsun, eğitim yönetimini eğitim bilimlerinin mi altına mı koyalım, idari bilimlerin, yönetim biliminin altına mı? Herkes bir şey söylüyor. Bazıları kamu yönetiminin alt bilim dalı olarak tanımlar. O zaman ben de şunu soruyorum. Biz siyaset bilimi ve kamu yönetimi bölümünün bir anabilim dalı mıyız? Halbuki biz ayrı bir fakültedeyiz, eğitim fakültesindeyiz... Daha biz eğitim yönetiminin, bilimler ailesi içerisinde nerde oturduğu konusunda netliğimiz yok...” A6

Eğitim yönetimini edilgen bir disiplin olarak değerlendiren akademisyenler (A1, A5, A6, A7) farklı disiplinlerden özellikle de yönetim ve işletme biliminden alınan kavramların

eğitim yönetimine doğrudan aktarılmasını eleştirmektedirler. “Eğitim yönetimi edilgen bir disiplin, yani işletme ve kamu yönetimi teorilerini alıp eğitimde kullanıyor. Kendi teorilerinin olması lazım, kendi bakış açısını koyması gerekiyor... (A1)”, “... Aradan yüz yıl geçti, hatta aşmışız, biz halen işletme, kamu yönetimi kavramları üzerinden bir şeyler anlamaya çalışıyoruz... (A6)”, “... Belki de bizim en temel problemimiz fen bilimlerinden veya işletmeden aldığımız kavramları eğitim yönetimine uygulamaya veya transfer etmeye çalışmamızdandır... (A7)” ifadelerinde bu eleştirinin belirtildiği görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri bu sorun alanyazında uzun yıllardır dile getirildiği bir sorundur (Bursalıoğlu, 2010, Evers & Lakomski 2001, Oplatka, 2009, Willower, 1975). Diğer taraftan A1’in “... Eğitim yönetimi, kamu yönetimi ya da işletme yönetimi vs. den çok farklıdır...”, A9’un “... kamu yönetimi, işletme yönetimindeki kuramlardan besleniyor eğitim yönetimi, ancak kendi içerisinde farklılaşıyor bir kere çıktısı “insan” ve ürünü de “öğrenme” olan bir şey eğitim yönetimi...” ifadelerinde de vurguladığı üzere eğitim yönetimi, yönetimin diğer türlerinden çok farklıdır. Dolayısıyla eğitim yönetimi, eğitim teorilerinden çok yönetim teorilerine daha çok şey borçlu olsa da okulların farklı örgütsel yapıları olduğu (Evers & Lakomski, 2001) unutulmamalıdır. Bu farklılık eğitim yönetiminin ayrı bir bilim olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Katılımcı görüşlerinde dikkat çeken bir başka önemli husus da alanyazında daha önce eğitim yönetimini salt uygulama boyutu ile alan görüşlere (Donmoyer, 2001) benzer bir düşünceye burada rastlanmamış olmamasıdır.

Bu alt başlıkta akademisyenlere eğitim yönetimi alanının amaçları da sorulmuştur. Yukarıda yer verilen Tablo 37’de elde edilen bulgular görülmektedir. Eğitim yönetiminin amaçlarına yönelik ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: Kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgi temeli oluşturma ve geliştirme (7), uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretme (6), eğitimde yönetsel olguları anlama, açıklama, çözme (4), uygulamadaki sorunları çözme (3), toplumu aydınlatma (3), eğitim sistemini geliştirme (3), okul liderliğini kurgulama ve sürdürme (3), eğitimin yönetilmesi, denetlenmesi (2), uzman yetiştirme (Üniversite ve MEB için), (2), eğitimin ve eğitim ekonomisinin planlanması (1). Akademisyenlerin ilgili görüşleri kendi ifadeleriyle özetlenerek aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim yönetiminin bir disiplin olarak amacı, öncelikle alanla ilgili araştırmalar yapmak, yani disiplinin amacı, bilimin gayesi olayların oluş sebebini anlamaktır, açıklamak ve çözmek daha sonra gelen süreçlerdir. Eğitim yönetimi de eğitimin yönetilmesi, denetlenmesi, geliştirilmesi, etkililiği ile ilgili kuramsal düzeyde araştırmalar yapan bir disiplin, uygulama alanı çok geniş olan bir çalışma alanıdır...” A1

“...Eğitim yönetiminin disiplin olarak amacı; eğitim yönetimi alanında bilgi üretmek hem araştırmacılara hem uygulayıcılara, var olan literatürü geliştirmek, uygulayıcıların karşılaştıkları sorunlara çözüm geliştirmek üzere araştırma sonuçlarına dayalı uygulamalar geliştirmek, yine eğitim yönetimi alanı ile ilgili uygulayıcıların karşılaştığı ya da genel anlamda toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiyi onlara ulaştırmak. Bu disiplinin amacının bu olduğunu düşünüyorum.” A3

“Eğitim yönetiminin amaçlarını eğitimin yönetim boyutunda, planlama, ekonomi, teftiş alanlarında gerekli bilimsel altyapıyı oluşturmak, araştırmalar yapmaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Makro düzeyde ihtiyaç duyduğu uzmanların yetiştirilmesine katkıda bulunmak, Türkiye'nin eğitim yönetimi alanında temel sorunların çözümüne katkıda bulunarak, bilimsel araştırma-proje ve topluma hizmet uygulamalarıyla eğitim yönetiminin geliştirilmesine katkıda bulunmak olarak tanımlayabilirim.” A4

“... Aslında tabi teorik olarak bir amacı var, bu alandaki uygulamayı besleyecek bilgi birikimini, eğer bunun içinde tabi ki kuramları geliştirmek var. Bu bağlamda tabi ürettiği bilgiyle uygulamayı yani okul yönetimlerini, okul düzeyinde yönetimleri geliştirmek... Yani her anlamda okulun yönetimini, liderliğini kurgulayacak, sürdürecektir bilgi birikimini, alt yapısını, entelektüel alt yapıyı oluşturmak...” A5

“...Uğraştığı alanlar farklı olabilir ama hepsinin aslında tek bir amacı vardır. Bilimin amacı dünyayı anlamak, açıklamak, yordamak, tahmin etmek ve bu tahmin üzerinden de kontrol altına alabilmek... bu bilimin genel işlevini eğitim yönetimi üzerinde uyguladığınızda, bunun amacı da eğitim örgütlerindeki yönetsel süreçleri, yönetsel olguları anlamak açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurabilmek, yordamak. Eğitimsel süreçleri iyileştirmeye yönelik pratik sonuçlara ulaşmak ve bunun nasıl yapılabileceğini ilişkin sonuçlara ulaşmak, amacımız bu gibi görünüyor...” A6

“... kamu yönetimi alanının alt çalışma alanında yer alan eğitim yönetiminin amaçlarını; bu alanda ihtiyaç duyulan bilimsel bilginin üretilmesi, bilimsel dayanaklarla uygulamayı geliştirme, ihtiyaç duyulan yönetici yetiştirmenin sağlanması gibi sıralayabiliriz.” A7

“Eğitim yönetiminin amacı eğitim kurumlarında, her düzeyde eğitim kurumunda gerekli olan kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiyi sağlamak olduğunu düşünüyorum...” A8

“Eğitimin kendi felsefesi doğrultusunda yetiştirilecek insanın, insanı yetiştirme sürecindeki tüm değişkenlerin planlanması, karar süreçleri, eş güdümlenmesi ve bu süreçlerin yönetilmesi şeklinde değerlendiriyorum. Ama genel çerçeve olarak belirli bir felsefesi var bu felsefe etrafında oluşan tüm değişkenlerin yönetilmesi sürecidir.” A9

Eğitim yönetimi alanının amaçlarıyla ilgili öne çıkan noktalardan birisi alanın kuramsal ve uygulama boyutlarının ihtiyaç duyduğu bilgi birikimini alanla ilgili araştırmalar yaparak ve bilimsel makaleler üreterek geliştirmektir. Diğer biri de okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki süreçlerde karşılaştıkları eğitim sorunlarına çözüm üretmektir. Böylece araştırmaya dayalı uygulamaların gelişmesini sağlamaktır.

Eğitim yönetiminde üretilen kuram ve araştırmaların nicelik ve nitelik açısından ulusal ve uluslararası bağlamda değerlendirilebilmesi için akademisyenlere, “Eğitim yönetiminde ulusal ve uluslararası bağlamda yeterli ölçüde ve nitelikte kuram ve araştırma üretildiğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi her iki kavram açısından paylaşır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 38’de görülmektedir.

Tablo 38

Eğitim Yönetiminde Üretilen Kuram ve Araştırmaların Ulusal ve Uluslararası Bağlamda Değerlendirilmesi

Bağlam	Kod	Akademisyen (n = 10)	n
Kuram	Ulusal	Kültürel bağlama özgü kuram yok.	10
		A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	
		Batı kökenli kuram ve kavramlar uyarlanıyor.	7
	Uluslararası	Yavaş yavaş gelişmekte.	1
		A5	
		Giderek zenginleşen kuramsal alt yapı var.	5
		A3, A4, A5, A7, A8	
		Yönetim bilimleri başta olmak üzere diğer disiplinlerin fazla etkisi altında.	5
		A1, A4, A5, A6, A7	
		Alana özgü kuram geliştirilmiyor.	4
		A1, A6, A9, A10	
		Alana özgü kuram üretme girişimleri var.	1
Araştırma	Ulusal	Gelişmekte olan ülkelerde kuram araştırmaları sınırlı.	1
		A2	
		Niceliksel olarak yeterli.	8
		A1, A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10	
		Kariyer odaklı araştırma üretimi.	8
		A1, A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10	
	Uluslararası	Son yıllarda ivme kazandı.	3
		A5, A8	
		Tümevarımcı araştırma üretimi sınırlı.	2
		A3, A5	
		Tarama çalışmaları yoğunlukta.	2
		A2, A9	
	Uluslararası	Alanın evrensel bilgi birikimine katkımız sınırlı.	1
		A6	
		Yeterli düzeyde.	8
	Uluslararası	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10	
		Saha araştırmaları çok sınırlı.	1
		A9	
	Uluslararası	Gelişmekte olan ülkelerde yayın odaklı.	1
		A2	

Eğitim yönetiminde yeterli ölçüde ve nitelikte kuram ve araştırma üretilmesi konusu ulusal ve uluslararası bağlamda ele alınmıştır. Eğitim yönetiminin uluslararası bağlamda kuramsal altyapısına yönelik; giderek zenginleşen bir kuramsal alt yapı olduğu (5), yönetim bilimleri başta olmak üzere farklı disiplinlerin fazla etkisi altında olduğu (5), alana özgü kuram geliştirilmediği (4) ifade edilen görüşler arasındadır. Bir katılımcı (A5) eğitim yönetiminin genel olarak yönetim bilimlerinin fazla etkisi altında olduğunu belirtmekle birlikte alanın kuramsal alt yapısının giderek zenginleştiğini ve ayrıca alana özgü kavramların geliştirilmeye başlandığını belirtmiştir. Diğer bir katılımcı (A2) ise konuyu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bazında değerlendirerek gelişmiş ülkelerde yeterli düzeyde kuramsal çalışmaların yapıldığı ama gelişmekte olan ülkelerde kuramsal düzeyde bilgi üretiminin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Ulusal bağlamda ise katılımcıların tamamı Türkiye’de kültürel bağlama özgü kuramların üretilmediğini, büyük bir kısmı da batı kökenli kuram ve kavramların uyarlandığını belirtmiştir. Bir katılımcı ise daha iyimser yaklaşarak ülkede kuram geliştirme çalışmalarının yavaş yavaş geliştiğini dile getirmiştir.

Eğitim yönetiminde araştırma üretimi açısından akademisyen görüşleri incelendiğinde, uluslararası düzeyde yeterli ölçüde ve nitelikte araştırma yapıldığı yönünde görüş belirtilmiştir. Bir katılımcı (A2) eğitim yönetiminin gelişmiş ülkelerde kuramsal ve uygulamaya dönük yapıldığını belirtirken gelişmekte olan ülkelerde araştırmaların alanın ihtiyaçlarına yönelik değil yayın odaklı yapıldığını dile getirmiştir. Türkiye bağlamında incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını araştırma üretiminin nicel olarak yeterli olduğunu ancak nitelik sorunu taşıdığını belirtmiştir. Araştırmaların uygulamadaki sorunlara cevap arama kaygısı taşımadan ve kariyer odaklı üretimi akademisyenlerin çoğunluğu (6) tarafından eleştirilmektedir. İki katılımcı (A5, A8) Türkiye’de son yıllarda araştırma üretiminin ivme kazandığını ifade ederken farklı iki katılımcı (A3, A5) tümevarımcı araştırma üretiminin sınırlı olduğunu belirtmiştir.

A1, eğitim yönetiminin kendi teorilerini üretebilecek geçmişe sahip olduğunu düşünmekte, eğitim örgütlerinin doğasına uygun olmayan kavramların farklı disiplinlerden devşirilmesini eleştirmektedir. Türkiye özelinde alanın bilimsel bir disiplinin gereklerini görünürde sağladığını ama amaç bağlamında eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“... Teorilerin bizden çıkmadığını düşünüyorum. Eğitim yönetiminin nitelikli bir teorisi de yok. Eğitim yönetimi edilgen bir disiplin, yani işletme kamu yönetimi teorilerini alıp eğitimde kullanıyor. Kendi teorilerinin olması lazım kendi bakış açısını koyması gerekiyor. Mesela performans ölçümü falan bunlar işletmeciler kavramları. Okulun doğasına ruhuna falan hiç uygun kavramlar değil, ama birçok eğitim yöneticisi, bunun peşine takılıp duruyor... Eğitim yönetiminin kendi kuramına ihtiyacı var... eğitim yönetiminin birikimi aslında dünyada Türkiye’de diğer alanları taklit ederek eklektik bir alan görüntüsünden kurtulması gerektirecek düzeyde. Yüz yıl olmuş yani ilk kuramsal çalışmalar yapıldı. Artık böyle daha sistematik daha görünür şeyler yapmak lazım... Türkiye’de de eğitim yöneticiler üniversitede bölümler var doktora programları var, örgütlüler, kongre düzenliyorlar fakat şey var asıl amacı kaybetmişiz gibi geliyor...” A1

A2, soruyu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ayrımı yaparak cevaplamıştır. Gelişmiş ülkelerde kuramsal ve uygulamaya yönelik araştırmaların yapıldığını belirten A2 gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmaların kariyer odaklı yapıldığını, yöntem olarak da genellikle belli kalıpların dışına çıkılmadığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Şimdi bunu gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler kategorisinde almakta fayda var. Genel olarak Amerika gibi Avustralya gibi, İngiltere gibi ülkelerde eğitim yönetiminde kuramsal ve uygulama düzeyinde araştırmalar yapılıyor ve son yıllarda da nitel çalışmalara ağırlık verildiğini görüyoruz. Ancak gelişmekte olan ülkelerde eğitim yönetimi alanı biraz böyle akademik kariyer odaklı, yayın odaklı gittiğini, çok fazla kuramsal çalışma yapılmadığını görüyoruz... bazı başlıklara dayalı, ilişkisel araştırmaların yapıldığını ya da tarama modelinde araştırmaların yapıldığını görüyoruz. Yani bunun çok fazla dünyanın diğer ülkelerinde desteklenmediğini düşünüyorum... Yani gelişmekte olan ülkelerde çok fazla kuram araştırmaları yok. Ama

uygulama düzeyinde araştırmalar var. Yani okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyi şeklinde...”

A3, uluslararası bağlamda yeterli düzeyde kuram üretildiğini ancak Türkiye’de kuram üretilmediğini, Batıda üretilen kuramların adaptasyonu yapıldığını düşünmektedir:

“... Dünyada yeterli olduğunu düşünüyorum. Eğitim yönetimi alanı uygulamalı bir alan. Eğitimin kendisi öyle. Eğitim yönetimi de Uygulamalı bir disiplin, dolayısıyla farklı bilim alanlarından ve disiplinlerden besleniyor. Dolayısıyla, bu ana kadar beslendiği kısmıyla dünyada yeterince bilgi üretildiğini düşünüyorum, özellikle ABD’de... Ancak Türkiye’de yeterince kuram olduğunu düşünmüyorum. Bizim kullandığımız kuramlar batıda geliştirilen kuramlar... ne yazık ki biz onların adaptasyonunu yapma işiyle meşgulüz.”

Araştırma üretimi konusunda ise A3, A2’ye benzer şekilde Türkiye’de araştırma üretimi amacının yayın odaklı olmasını eleştirmektedir. Sayısal olarak yeterli olduğunu belirttiği araştırmaların niteliği ve uygulamaya faydası konusunda eleştirileri olan A3’ün ilgili görüşleri şu şekildedir:

“...Türkiye’de alanda batı kökenli olsa da yeterince araştırma var. Eğitim yönetimi alanında yeterince akademisyen var... Bunların ürettikleri ki, alandaki problemlere bir çözüm olmasa da ürettikleri bir bilgi birikimi var. Yani, oluşan bir akademisyen grubu alanla ilgili nasıl araştırma yapacağını bilen bir grup var şu anda... ancak oradaki temel sorun, bizim oluşturduğumuz bilginin, tümevarımcı bir yaklaşım olmaması... daha çok tümden gelimci kuramı test etme şeklinde olan bir bilgi birikimi ya da literatür oluşturuyoruz. Ancak bu araştırma bağlamında var. Nitelik açısından sorgulanabilir. Çok nicel çalışma var, bu çalışmalarda batı kaynaklı kuramların burada ya ölçek uyarlaması ya da test edilmesi şeklinde olan sadece unvan almaya dayalı, biz araştırmacılığı unvan alma olarak görüyoruz. Bilim insanı o demek değildir, bilim insanı; alandaki sorunlara çözüm getiren, bunun için yöntem geliştiren kişiler demektir. Dolayısıyla burada yeterince yayın var ama nitelikleri sorgulanır...”

Kuram geliştirmek için bir disiplinin belirli bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini belirten A4, eğitim yönetiminde teori hareketiyle birlikte uluslararası bağlamda giderek gelişen bir yapı olduğunu ancak Türkiye’de özgün kuramların üretilmediğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Araştırmaların üretim düzeyi için evet daha pozitif bakabilirim ama, kuram üretimi konusunda tabii ki biraz daha sınırlı. Yani kuram olarak tanımladığınız şeye uygun bir bilgi birikiminin ortaya çıkması için belli bir zaman gerekiyor, belli bir araştırma yığını gerekiyor birbirleriyle tutarlı araştırma sonucu ortaya çıkan, bilim adamlarının çoğunluğu tarafından kabul edilen içeriklerin bilgilerin oluşması belli bir zaman alıyor. Özellikle Türkiye’de, yerli kuramların yeterince çıktığını söylemek güç. 70’li yıllarda ya da daha öncesinde eğitim yönetiminin teori hareketi ile birlikte ortaya çıkardığı daha sonraki yıllarda da güncelleyerek geliştirilerek zenginleştirdiği bir kuramsal altyapı var. Ama Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yeterli özgün ve yerli kuramların çıktığını söylemek güç. İşletme ve yönetim alanındaki teori ve kuramların daha çok uyarlaması biçiminde bir görünüm arz ediyor durum böyle.”

A5 de eğitim yönetiminin yönetim bilimine fazla dayandığını belirtmekle birlikte kuramsal anlamda geliştiğini düşünmektedir. Ayrıca sosyal bilimlerde kuram geliştirmenin zorluğuna da dikkat çeken A5 Türkiye’de ise akademik kültürün kuram üretmeye uygun olmadığını

belirmiştir. Bununla birlikte hem dünyada hem Türkiye’de önemli çalışmalar yapıldığını şu şekilde dile getirmiştir:

“... ilk ortaya çıkışından itibaren evrensel ölçütte ele alırsak eğitim yönetimi, çok yaslandı yönetim bilimine, örgüt bilimine, hatta işletme bilimine. ... temel ders kitaplarını açıp baktığınız zaman eğitim yönetimine özgü kuramların sayısının çok az olduğunu görürsünüz. Buna rağmen geliştiğini görüyoruz. Bu alana özgü kuramların, kavramların ortaya çıktığını gerek liderlik bağlamında gerekse okul yönetimi bağlamında görüyoruz. Türkiye’de tabi ki bu, o kadar hızlı gelişmiyor. Akademiyile ilgili sıkıntılar var. Türkiye’de akademinin yapılandırılması, kurgulanma şekli, akademisyenlerin özgün bir kuram ortaya çıkarmasına çok müsait değil. Biz genellikle dışarıda ortaya çıkarılan kavramları alıyoruz, Türkiye’ye uygun olup olmadığına bakmadan, işte mesela özellikle nicel çalışmalarda ölçeği olduğu gibi alıp burada bakmaya çalışıyoruz... bunlar Türkiye’de, eğitim yönetimine ilişkin kuramların geliştirilmesi yönünde engeller. Dünyada girişimler var, eğitim yönetimine ilişkin kuramların geliştirilmesine yönelik ama tabi ki kuram geliştirmek çok kolay değil, özellikle sosyal bilimlerde... Ama şunu da yadsımamak lazım, Türkiye’de ve dünyada eğitim yönetimi alanında, eğitim liderliği alanında önemli çalışmalar yapılıyor. Türkiye’de de önemli çalışmalar yapılıyor. Her şeye rağmen yine Türkiye’de hem yöntem bilgisinin hem kuram-kavram hem bilgi üretme anlamında önemli mesafeler aldığımızı düşünüyorum. Mükemmel mi, değil! ... Disiplinlerin gelişmesi sadece araştırmayla olmuyor. ... aynı zamanda uygulama alanının olması ve o uygulama alanının resmi otoriteler tarafından da tanınması gerekiyor. 1970’ten beri bu işi bir meslek olarak tanımayan bir Milli Eğitim var. Dolayısıyla evet, çalışma yapılıyor ama kuram geliştirecek kadar yeterli değil. Türkiye’de de yapılıyor ama dediğim gibi yani mükemmel kuramlar oluştursak bile, disiplin geliştirme aynı zamanda bir uygulama alanı olması lazım. Uygulama alanının da otoriteler tarafından tanınması lazım. Böyle bir sıkıntımız var.”

Eğitim yönetiminde, yönetim bilimleri başta olmak üzere farklı disiplinlerin çok fazla etkisi altında olduğunu eleştiren A6, ulusal bağlamda bu kuram ve kavramların uyarlamasının yapılmasını eleştirmektedir. Türk akademisyenlerinin yönetim bilimlerinin çok fazla tesiri altında olduklarını, hatta eğitim yönetiminin kendi öncü isimlerini bile bilmediklerini düşünmektedir. Eğitim yönetiminin kuramsal açıdan bulunduğu yeri yeterli görmeyen A6, eğitim yönetimine özgü kuram üretmek için erken olduğunu, alanın edilgen yapısının kuram üretmeye engel oluşturduğunu aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“Bir defa eğitim yönetiminin bilimsel tarihine baktığımız zaman, kabaca yüz yıllık bir tarihimiz var. Bu yüz yıllık tarihsel süreç içerisinde eğitim yönetimi hep diğer bilim dallarındaki kavramları kendisine devşirmek suretiyle kendini var etmeye çalışmış bir alan olduğu için, henüz bir özgünleşme, bir özerkleşme noktasında iyi bir noktaya gelememiş... Gelemediği için de sürekli yönetim bilimciler bunu çalışıyor, psikologlar örgütsel davranış, endüstri psikologları bunu çalışıyorlar. Oradan bunu alalım, işletmeciler bunu çalışıyor alalım ve bunun üstünden bir bilim dalı inşa etmeye çalışıyorlar... dolayısıyla kendi kuramını geliştirebilmek, üretebilmek, eğitim yönetimi için erken olduğunu düşünüyorum...Eğitim yönetimi kendini diğer disiplinlere tabi kılarak var olmaya çalıştığı için kuramsal açıdan iyi bir noktada olduğunu düşünmüyorum. Yani bir eğitim yönetimi kuramından söz edemeyiz. Yönetim bilimindeki kuramları alıp eğitim yönetimine uyarlıyoruz. Dolayısıyla orada üretken olduğumuzu düşünmüyorum.”

A6 ayrıca, Türkiye’nin eğitim yönetimindeki gelişmeleri geriden takip ettiğini, eğitim yönetimi akademisyenlerini bu açıdan öz eleştiri yapmaları gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Türkiye her alanda olduğu gibi eğitim yönetiminde de dünyayı baya bir geriden takip ediyor. Örnek vermek istiyorum. Eğitim yönetiminin bilimleşmesine ilişkin öncü çalışmalar 1950’li yıllarda Amerika’da başlıyor, teori hareketi vs. dediğimiz dönem. Pozitivizm, bilim paradigması olarak eğitim yönetimine giriyor... 60’lı, 70’li, 80’li yıllarda ise onun reddi üzerinden birtakım tartışmalar ortaya çıkıyor. Türkiye ise bu tür tartışmaları 40 yıl 50 yıl geriden takip ediyor. Bugün dahi ben iddia ediyorum Türkiye’de ortalama bir eğitim yönetimi hocasının son 50 yılda eğitim yönetiminde dünyada tartışılan kuramlar, farklı bakış açıları yorumlar konusunda ne biliyorsunuz ne söylemek istersiniz diye bir soru yöneltsek; ben iddia ediyorum ki Ziya Bursalı Hoca’nın söylediklerinin bir tık ötesine geçemezler. Kanaatime göre de Ziya Bursalıoğlu’nun yazdıkları da öncül çabadır, takdir ediyorum, alanında birçok iş yapmıştır, halen biz ordayız... Halbuki onun üzerine o kadar çok şey çıktı ki, yönetim, eğitim yönetimi... dünya bambaşka şeyler konuşuyor bunun üzerine bambaşka şeyler ortaya çıkmış. Biraz oturup öz eleştiri yapmamız lazım öncelikle kendimi de katıyorum...”

Alanın Türkiye’deki görünümü konusunda yukarıdaki eleştirilerinin yanı sıra A6 aşağıdaki ifadelerinde farklı eleştirilerde bulunmuştur. Türkiye’de akademisyenlerin eğitim yönetiminin öncü isimleri konusunda dahi yeterli bilgi sahibi olmadığını, alanın epistemolojisinin yeterli ölçüde tartışılmadığı ve araştırma yapılmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda A6, lisansüstü ders içeriklerini de eleştirmektedir:

“... oturup bizim öz eleştiri yapmamız lazım. Mesela bugün bizim eğitim yönetimi doktora ve yüksek lisans programlarımızda derslerin içeriğine bakıyorum, halen klasik yönetim, insan ilişkileri vs. ... biz bunları aşamamışız... tamam bunlar temel şeyler itirazım yok... ama Türkiye’de eğitim yönetiminin böyle derinleşmiş, tarihi kökenlerine inen, işin epistemolojisini bilen, felsefesini tartışan, dolayısıyla, dünyadaki eğitim yönetiminde bilgi birikimine biz de bunu söylüyoruz kardeşim diyebilen bir cengâver henüz çıkmadı bizde... örnek vereyim. Bizim alanın dünyada en iyi dergisi bana göre Educational Administration Quarterly dergisi... Biz orda makale yayınlatabırız. Neden? Çünkü niteliğimiz çok düşük. Biz hala Taylor, Fayol... Weber... ki bunlar da eğitim yönetimsi değil... bizimkiler daha Bobbit’i, Sears’ı bilmiyorlar... Sorsan, bunlar kim derler. İşte onlar eğitim yönetiminin öncü isimleri... mesela Bobbit’ten söz etmişken bir çalışmada diyor ki, ‘Biz daha emekleme aşamasında bir bilim, biz mecburen işletme alanındaki kavramları, yaklaşımları devşirerek bu alanı inşaa etmeliyiz’ diyor... Aradan yüz yıl geçti, hatta aşmışız, biz halen kamu yönetimi, işletmedeki kavramlar üzerinden bir şeyler anlamaya çalışıyoruz... daha biz eğitim yönetiminin, bilimler ailesi içerisinde nerde oturduğu konusunda netliğimiz yok. Eksik ve çürük bilgilerle günü kurtarma sevdasındayız. Derinlemesine vakıf olmadan Türk akademisyenleri bu alanı var etmeye çalışıyorlar... aslında içinde bulunduğumuz alan bizi değerli kılıyor ama biz bu alana değer katamıyoruz, özeti bu...”

A7 kodlu akademisyen eğitim yönetiminde ulusal ve uluslararası bağlamda üretilen araştırmaların yeterli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında akademik teşvik uygulamasının ve akademisyenlerin yayın odaklı davranmalarının Türkiye’de araştırma üretiminde niteliği etkilediğini açıklamıştır.

“Eğitim yönetimi alanında yeterli ölçüde kuram ve araştırma üretildiğini düşünüyorum, ama son üç yıldır Türkiye’nin gündeminde olan ve nitelikten kopmaya neden olan akademik teşvik yönetmeliğinin kaliteyi düşürdüğünü düşünüyorum. Geçmiş yıllarda sınırlı imkanlarla yapılan ve alanın kurucu hocalarının eserleriyle şimdi yapılan eserlerini karşılaştırdığımızda, halen geçmiş yıllardakinin ötesine gidemediğimizi üzülerken görmekteyiz. Alan birikimli olarak ilerleyecektir ona diyecek hiçbir şeyim yok, ama yeni çalışmaların akademik kariyer ve teşvik gibi uygulamalar bağlamında değil, ulusal ve uluslararası alanda bilime katkı sağlama ve bunun getireceği bireysel ve toplumsal haz bağlamında yapılmasının, daha nitelikli çalışmalara neden olacağını düşünmekteyim.”

Eğitim yönetiminde kuram üretimi konusunda ise A7, diğer akademisyenlere benzer biçimde eğitim yönetiminin diğer disiplinlerden etkilenme düzeyini ve biçimini eleştirmiştir. Ayrıca Türkiye’de kültürel bağlamın göz ardı edildiğini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“... Belki de bizim en temel problemimiz fen bilimlerinden veya işletmeden aldığımız kavramları eğitim yönetimine uygulamaya veya transfer etmeye çalışmamızdır. Bir diğer sorun ise uluslararası yapılan bu alanlardaki çalışmaların Türkiye gerçeklerine uygun olup olmayacağına bakmadan hemen uygulama geçmeye çalışmamızdır. Bu nedenle geçmişten günümüze TKY, öğrenen örgüt, değişim, yenileşme, gelişme gibi kavramların içini veya kapsamını sekiz on yılda sıradanlaştırdığımızı hep birlikte gördük.”

Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma üretimini uluslararası bağlamda yeterli gören A8 Türkiye’de kuram üretme girişimi olmadığını ancak araştırma konusunda son yıllarda ciddi bir ivme kazanıldığını, alandaki özellikle bazı akademisyenlerin dünyaya açılarak eğitim yönetiminin bilgi birikimine katkı sağladığını belirtmiştir.

“Uluslararası bağlamda üretildiğini düşünüyorum tabi. Ama ulusal bağlamda, yeterli olduğunu düşünmüyorum, ama son yıllarda bir ivme kazandığını da görüyorum. Şimdi bu alanın bilgi üretim sürecine bakıldığında böyle iniş-çıkışlı bir bilgi üretimi söz konusu benim gözlemime göre. Şimdi mesela yeni yetişen akademisyenlerle birlikte bilgi üretiminin tekrar ivme kazandığı bir dönemde olduğumuzu düşünüyorum. ...artık yurt dışı ile bağlantılarımız daha kuvvetli, ben ve akranım akademisyenlere baktığımda, ciddi bir dünyaya açılım ve yeni bilgi üretimi yapıldığını görüyorum. Ama yapılan tüm çalışmaların bilimsel niteliği sağlam mı? Orada çok ciddi sorunlar olduğunu görüyorum... Global baktığımız zaman, bir grup, kendi bölgemizin, Türkiye, orta doğu, balkanlar, yani bu coğrafyada yapılan çalışmaları yurt dışında duyurma çabası içerisindeyiz yurtdışında başka akademisyen arkadaşlarımız ile birlikte. Çünkü, alanda Anglosakson ve Amerikan sesi duyuldu şu ana kadar. Direkt orada üretilen kavramlar, orada geçen kavramlar... öğrenciye de biz buradan başlayarak öğretiyoruz. Çünkü alanın ilk kurulduğu yer Amerika. ABD, İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda... yani hep batıya dayalı orada üretilen bilgi ile yoğruluyor.” A8

A8, Batılı kuramların ülke gerçeklerini tam olarak yansıtamadığını ve dolayısıyla Türkiye’de kuram üretme çalışmalarının olmasını gerektiğini şu örnekle açıklamıştır:

“... kendi kültürümüze göre ürettiğimiz kuramımız yok... işte güneydoğuda, töre cinayeti sorunu çözüp kızı öldürülmekten kurtaran bir müdürü, hangi batılı kuramla açıklarsınız. İşte orada bizim kendi kuramımızı üretmemiz gerekiyor...”

Eğitim yönetiminde araştırma üretimi konusunda A9, araştırma biçimine dikkat çekerek saha araştırmalarının yapılmamasını şu ifadelerle eleştirmiştir:

“... bizim alanda özellikle deneysel araştırmaların, eylem araştırmalarının, bir de gerçek saha araştırmaları dediğimiz gözlem veri toplama aracı ile yapılan araştırmaların sayısını çok az buluyorum, o yüzden biraz bilim veya ezber metodolojinin kutsandığını düşünüyorum... o anlamda ciddi bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum ve bu yapılmayan gerçek saha araştırmalarından dolayı da yapılan araştırmaların, fazlaca eğitim sorunlarını çözmediğini ya da politikalara yansımalarının olmadığını düşünüyorum açıkçası ... hem ulusal hem de uluslararası bağlamda gerçek saha araştırmalarının olmadığını düşünüyorum... betimsel olarak tasarlanan çoğunlukla tarama, ilişkisel tarama gibi araştırmalar yoğunlukta, evet onlarca araştırma yapılıyor ama bu şekilde...”

A9, eğitim yönetiminde kuram konusunda ise:

“Eğitim yönetimi genel yönetim biliminden besleniyor. Ancak eğitim yönetiminin işi tamamen insan, eğitim yönetimi mutlak suretle psikolojiden, felsefeden, sosyolojiden, tarihten, edebiyattan mutlaka beslenmeli, yani insanı insan yapan her şey... her şeyden beslenmeli o anlamda eğitim yönetiminin kendine özgü kuramları gerçekten tam olarak ortaya konmuş değil, mesela siz yönetim psikolojisi diye bir kaynak pek fazla bulamazsınız. Oysa; eğitim yönetimi psikolojiden beslendiği için, en fazla işin içinde insan olduğu için, en fazla da psikolojiden beslenir ama psikoloji çok uzak kalmıştır yani hep işletme yönetimi literatürünü kullanır o anlamda. Hatta eğitim yönetiminin ben sadece kendi literatürünü oluşturmadığını değil, farklı toplumlara göre göre de eğitim yönetiminin kendi literatürünü oluşturması gerekir yani, bizimle Rusya çok farklı yönetim anlamında... Japonya ile bir Amerika toplumu çok farklı... insanlardaki olaylara bakma ile, doğuda duyguların işe karışması falan, bütün bu süreçlerden hareketle eğitim yönetimi müessesesinin toplumdan topluma da değişiklik arz etmeli.”

ifadeleriyle alanın disiplinler arası doğasına değinmiş, eğitim yönetiminin diğer disiplinlerden yararlanmakla birlikte kendine özgü literatürünü oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında her kültürün kendine özgü eğitim yönetimi literatürünün olması gerektiğini düşünmektedir. A10, eğitim yönetiminde ulusal ve uluslararası boyutta araştırma üretimini yeterli görürken alana özgü kuram üretilmediğini belirtmiştir.

“Yurtiçi ve yurtdışında eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalar epey var, halen de yapılmaya devam ediyor. Ancak kuram geliştirme konusunda dağınıklık var. Genel olarak yani öyle çok ciddi kuramlar geliştirilmiyor... Eğitim yönetimine özgü kuram çok fazla geliştirilmemiş... Dünyadaki gelişmelere de paralel olarak Türkiye’de de aynı durumu gözlemliyorum... Kuram bizde neredeyse hiç yok eğitim yönetimi kuramcımız hiç yok, çalışma da yok...” A10

Araştırma üretimini sayısal olarak yeterli gören A10 nitelik konusuna aynı titizliğin gösterilmediğini düşünmektedir:

“... Bugün literatüre baktığımız zaman yapılan araştırmaların epey olduğunu görüyoruz. Niteliğe geldiğim zaman, biraz göreceli bir kavram ama... bedeller ile seri üretime geçilen yerler var... diğer taraftan sürekli yayın isteniyor; yardımcı doçentlikte, doçentlikte, profesörlükte... Yayının kalitesi ne olacak diye sorulmuyor. Öyle denilmediği için de yayın fazlalığı bir artı kazandırdığı için fazla yayın yapılıyor...”

Genel olarak değerlendirildiğinde akademisyenler, eğitim yönetiminde evrensel boyutta alana özgü kuram üretme girişiminin yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Bazıları alanın özgün kuramlar üretmek için yeterli tarihi süreci devirdiğini düşünmektedir. Örneğin A1’in “... *Eğitim yönetiminin kendi kuramına ihtiyacı var... eğitim yönetiminin birikimi aslında dünyada ve Türkiye’de diğer alanları taklit ederek eklektik bir alan görüntüsünden kurtulması gerektirecek düzeyde. Yüz yıl olmuş yani ilk kuramsal çalışmalar yapılabildi...*” ifadelerinde bu düşünce görülmektedir. Alanın özellikle yönetim bilimleri başta olmak üzere farklı disiplinlerin etkisinde fazla kalması eleştirilmektedir. Sosyal bilimler ve yönetim bilimi, eğitim yönetiminde kullanılan veya tartışılan teorik fikirlerin çoğunun kaynağı olmuştur (Willower, 1975). Sosyal bilimlerde disiplinler arası sınırların gevşek olduğu göz önünde bulundurularak bu durumun alanın ilk gelişim yıllarında önemli faydaları olduğu söylenebilir. Ancak yüzyılı aşan tarihiyle artık alan mensuplarından, farklı disiplinlerden

kavramlar devşirme yerine eğitim yönetiminin doğasına uygun özgün kuramlar üretme teşebbüsünün de beklendiğinin farkında olmaları gerekir. Kuram üretimi konusunda alanın 1970’li yıllardaki durumunu Willower (1975), “Her ne kadar kuram gelişimindeki ilerleme yavaş olsa da hissedilir düzeydedir.” şeklinde yorumlamıştır. O yıllardan günümüze yaklaşık yarım asır geçmesine rağmen benzer bir yorumu yapmak mümkündür. Greenfield (2005) de eğitim yönetiminde kuram geliştirmenin teşvik edilmesi gerektiğini, alanın kuram hareketi ile önemli derecede gelişmiş olsa da kuram geliştirmenin kritik görevinin devam ettiğini düşünmektedir. Bir başka yazara göre eğitim yönetimi klasik, neoklasik ve sistem kuramlarından etkilenmekle birlikte 1950’lerden sonra kendi kuramlarını üretmeye başlamıştır. Özellikle 1970’lerden sonra “sübjektivizm, hümanizm, eleştirel kuram, kültürel kuram ve postmodernizm” kuramlarıyla alanda kuramsal gelişmeler hızlanmıştır (Çelik, 1997). Bu bulgu kapsamında bazı akademisyenler ise sosyal bilimlerde kuram üretmenin kolay olmadığına değinmiştir: “... *Dünyada girişimler var, eğitim yönetimine ilişkin kuramların geliştirilmesine yönelik ama tabi ki kuram geliştirmek çok kolay değil, özellikle sosyal bilimlerde...* (A5)”. Bir bilim dalının temel görevi, ilgili alanda olayları açıklamaya hizmet edebilecek kuramlar üretme (İslamoğlu, 2009) olmasına rağmen, sosyal bilimlerde güçlü teori geliştirmenin zor olduğu belirtilmektedir (Willower, 1975). Ayrıca eğitim yönetiminde kapsayıcı olacak kadar yeterince gevşek bir teori tanımı yapmanın da kolay olmadığı ifade edilmektedir (Willower, 1975).

Kuram üretimi Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, Türkiye’de eğitim yönetiminde kültürel bağlama özgü kuramların geliştirilmediği ve batı kökenli kuram ve kavramların uyarlandığı ve ülkeye aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte alanyazında farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Demirhan, 2015, Turan ve Şişman, 2013; Yalçın, 2015). Turan ve Şişman’a (2013) göre eğitim yönetiminde üretilen bilginin “Batıcı-teknikçi” söylemlerle biçimlenmesi, özellikle Batı kültüründe geliştirilen ölçeklerin uyarlanarak kullanılması çeşitli açılardan eleştirilmektedir. Demirhan’ın (2015) tez çalışmasında ulaştığı sonuca göre Türkiye’de eğitim yönetimi, bir disiplin olarak özgün kuramsal temellere sahip değildir ve bilimsel faaliyetlerini ithal teoriler ve yaklaşımlar çerçevesinde sürdürmektedir. Yalçın (2015) da alandaki bilgi üretim süreçlerinin Batılı gündeme bağımlı olduğunu tespit etmiştir. Ayyıldız’ın (2019) araştırmasında da eğitim yönetiminin, yöntemsel ve kuramsal anlamda özgün bilgisinin olmadığı yönünde sonuçlar

elde edilmiş ve bu durum alanın disiplinlerarası yapısı nedeniyle farklı disiplinlerin içinde bulunmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Farklı çalışmalarda da yine Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yeterince kuramsal çalışma yapılmadığı (Balcı, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Karip, 2007; Turan, vd., 2014) belirtilmektedir. Çelik (1997) Türkiye’de 1970’lerden sonra alanın kuramsal temellerinin yeterli ölçüde ele alınmadığını ve bunun hem alana hem de uygulayıcılara zarar veren çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Yazar bu durumun, eğitim yönetimi akademisyenlerinin alanın kuramsal temellerini işletme yönetimine dayandırmaya devam etmelerine, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yetiştirilmemelerine ve yeterli düzeyde kuramlardan yararlanamamalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Eğitim yönetiminin bilgi temeli araştırma üretimi açısından değerlendirildiğinde ise kuram üretiminden farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar hem dünya ölçeğinde hem de Türkiye’de eğitim yönetimi akademisyenlerinin yeterli ölçüde araştırma ürettiklerini düşünmektedirler. Ancak uluslararası bağlamda nitelik de sağlanırken Türkiye’de sorgulanması gerekenin araştırmaların niteliği olduğu ifade edilmiştir. Buna göre akademisyenlerin alanda üretilen bilginin niteliği hakkında kaygıları olduğu söylenebilir. Özkök (2016) tarafından yapılan çalışmada da akademisyenlerin araştırmaların niteliği hakkında memnuniyetsiz oldukları belirlenmiştir. Bazı katılımcılara göre nitelik sorununun artmasında son yıllarda başlayan akademik teşvik desteğinin etkisi olmuştur. Bu düşünce, “... son üç yıldır Türkiye’nin gündeminde olan ve nitelikten kopmaya neden olan akademik teşvik yönetmeliğinin kaliteyi düşürdüğünü düşünüyorum. (A7)” ve “... akademik teşvik diye bir şey getirdiler. İnanılmaz saçma bir şey, kötü bir sistem. (A5)” ifadelerinde de görülmekte ve farklı araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Okumuş ve Yurdakal 2017; Şahin, Tabak ve Tabak, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı, 2018). Bununla birlikte katılımcılar Türkiye’de eğitim yönetimi akademisyenlerinin eğitim yönetimi gibi uygulamalı bir disiplinde uygulamanın sorunlarına çözüm üretmeyen araştırmaların üretildiğini, akademisyenlerin kariyer odaklı davrandıklarını düşünmektedirler. Bu sonucun daha önce elde edilen bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir (Demirhan, 2015; Turan ve Şişman, 2013; Turan vd., 2016; Yalçın, 2015; Yalçın vd., 2015). Bir çalışmada elde edilen bulgular da eğitim yönetimi çalışmalarında tekrara düşüldüğü, nitelikli çalışmaların az olduğu, araştırmalarda genel olarak Batı’da çalışılan kavramların ele alındığı yönündedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi’nin

değerlendirmesini yapan Karip (2007), çalışmaların genellikle, Türkiye’de eğitimin ve eğitim yönetiminin sorunlarına odaklanmaktan ziyade, popüler söylemlere ve kavramlara yönelik hazırlandığını ve bu nedenle yayınlanan çalışmaların pratik açıdan değerinin tartışmalı olduğunu düşünmektedir. Bir başka araştırmada eğitim yönetiminin araştırma geleneğinin merkezinde bireysel faktörlerden “Akademik Atama ve Yükselme Kriterleri” yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirhan, 2015). Turan ve Şişman (2013) da eğitim yönetimi akademisyenlerinin okulun sosyal, kültürel boyutlarını göz ardı ederek günübirlik çalışmalar ortaya koymalarını eleştirmektedir. Akademisyenlerin bilim anlayışlarının “bilim için bilim” veya “kariyer için bilim” şeklinde olmasının üretilen araştırmaların etkisinin yüzeysel olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar ayrıca Türkiye’de araştırmaların bu toplumun dışından gelen kavramlarla şekillendiğini ve bunların bu toplumun kültürel ve tarihi geçmişi ile ilişkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu amaçla yapılan araştırmaların “geçici çözüm arayışları” olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların çoğunluğu uluslararası bağlamda araştırma üretiminin yeterli ölçüde ve nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. İlgili bir çalışmada da alanın tarihi mirasında ampirik çalışmaların yoğunlukta olduğu belirtilmektedir (Oplatka, 2012). Bununla birlikte farklı tarihlerde yapılan araştırmalarda eğitim yönetiminin bilgi üretimi ile ilgili bir kavşak noktasında olduğu (Balmores, 1988), geri dönüşüm (Oplatka, 2009), epistemik bunalım (Özdemir, 2017) yaşadığı gibi çeşitli eleştiriler görülmektedir. Örneğin, alanın son elli yılını inceleyen Oplatka (2009) bilgi üretiminde tekrara düşüldüğünü; benzer fikirler, varsayımlar ve görüşler üzerinde tartışmalar yapıldığını belirterek bu tarihi geçmişin epistemolojik mesajının alanın “geridönüşüm” yaşaması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmasında da Oplatka (2010), alanda bilimsel derlemeler, karma yöntemler ve uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara yönelik yeterli düzeyde bilgi üretimi olmamasını alanın entelektüel gelişimi önünde engel olarak görmektedir. Bush’a (1999) göre eğitim yönetimi akademik bir disiplindir. Bununla birlikte daha ciddi bir disiplin olabilmesi için daha iyi bir yönetici nasıl olur konusunda reçeteler sunmak yerine daha fazla ampirik araştırmaya, teorilerin birleşmesine, sorunların ciddi analizlerine ihtiyaç olduğunu belirtir. Alanın epistemik bunalım yaşadığını belirten Özdemir’e (2017) göre eğitim yönetiminde yapılacak araştırmaların bir felsefi derinliği olmalı ve alanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sınırlarını konu edinen çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma üretimi kapsamında ulaşılan bir başka sonuç da bazı katılımcılar (A2, A9) tarafından dile getirilen Türkiye’de üretilen araştırmalarda yöntem olarak genellikle tarama modellerinin tercih edilmesidir. Örneğin A2, bu durumun gelişmekte olan ülkelerde tipik bir durum olduğunu belirtmiştir. Yönteme ilişkin bulunan bu sonuç alanyazında çeşitli araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Aypay vd., 2010; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2010, Turan vd., 2014). Bu sonuç dışında bahsedilen çalışmalarda alanda üretilen araştırmalara yönelik farklı sorunlar da tespit edilmiştir. Örneğin, bir çalışmada Türkiye’de alanın ilk dergisi olan “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi”nin on yıllık mirası incelenmiş ve burada yayımlanan makale temalarının kısmen dar kapsamlı olduğu ve kuramsal çalışmaların çok sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar yayımlanan makalelerin uluslararası yayınların gelişimi ile yeteri kadar benzer bir seyir izleyemediğini belirtmişlerdir (Turan vd., 2014). Bir diğer araştırma sonucunda da eğitim yönetimi araştırmalarında benzer konuların tekrarlanarak çalışıldığı, pozitivist yaklaşımın yaygın şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir (Örücü ve Şimşek, 2011). Diğer bir araştırmada alanda bilgi üretiminin nitelik, içerik, etki ve çözüm üretme açısından tartışmalı olduğu tespit edilmiştir (Turan vd., 2016).

4.2.2. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgiye Yönelik Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci alt problemi kapsamında lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürleri ve öğretmenler ile eğitim yönetimi akademisyenlerinin KATB’ye yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle katılımcıların araştırmanın temelini oluşturan üç önemli kavram olan kuram, araştırma ve uygulamaya yönelik algıları incelenmiş, ardından eğitim araştırmalarının amacı, nitelikli bir araştırmanın özellikleri, KATB’ye yönelik tutumları, eğitim ve okul süreçlerinde KATB’den yararlanmanın faydaları konusunda katılımcı görüşleri analiz edilmiştir. Bazı başlıklarda sadece okul müdürü ve öğretmenlerden elde edilen veriler çözümlenirken iki alt başlıkta okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin tamamının görüşleri çözümlenmiştir.

4.2.2.1. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Algıları

Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürlerinin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik görüşleri Tablo 39’da görülmektedir. Buna göre kuram; dayanak, model, kurallar bütünü, temel bilgi (9), uygulamaya yol gösteren bilgi (7), aksi ispatlanabilen bilgi (5), deney ve gözlem sonuçlarıyla elde edilen bilgi (3), hipotezin ispatlanmış hali (3), bir durumu açıklamaya, bir sorunu çözmeye yönelik bakış açısı (3) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca iki okul müdürü (M3, M11) kuramın uygulanabilirse geçerli olduğunu, farklı iki katılımcı (M9, M10) kuramın araştırmaya yol gösterdiğini dile getirmiştir.

Tablo 39

Okul Müdürlerinin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n
Kuram	Dayanak, model, kurallar bütünü, temel bilgi	M2, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M13, M14	9
	Uygulamaya yol gösteren bilgi	M1, M3, M5, M7, M8, M9, M12	7
	Aksi ispatlanabilen bilgi	M1, M5, M6, M13, M14	5
	Deney ve gözlem sonuçlarıyla elde edilen bilgi	M4, M7, M12	3
	Hipotezin ispatlanmış hali	M2, M12, M13	3
	Bir durumu açıklamaya, bir sorunu çözmeye yönelik bakış açısı	M1, M3, M6	3
	Uygulanabilirse geçerlidir	M3, M11	2
	Araştırmaya yol gösterir	M9, M10	2
Araştırma	Bir problemi, konuyu irdeleme, çözmeye çalışma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13	12
	Bilimsel yöntemle yürütülen süreç	M1, M3, M4, M5, M9, M10, M11, M13, M14	9
	Kuram oluşturmak, test etmek için yapılan çalışma	M4, M6, M10, M12, M14	5
	Bir konudaki literatürü tarama	M1, M10, M11	3
Uygulama	Bilgiyi, uygulamaya geçirme	M1, M2, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M13, M14	11
	Kuramı, araştırma bulgularını, bilgiyi test etme	M3, M5, M6, M7, M9, M12, M13, M14	8

Araştırma kavramına yönelik okul müdürlerinin görüşleri; bir problemi, konuyu irdeleme, çözmeye çalışma (12), bilimsel yöntemle yürütülen süreç (9), kuram oluşturmak, test etmek için yapılan çalışma (5), bir konudaki literatürü tarama (3) şeklinde olup uygulama; bilgiyi, uygulamaya geçirme (11) ve kuramı, araştırma bulgularını, bilgiyi test etme (8) olarak kodlanmıştır. Okul müdürlerinin her üç kavrama yönelik doğrudan dile getirdikleri tanımları ya da dolaylı olarak ifade ettikleri görüşleri kavram yanılgısı olmadığını göstermektedir.

İfadelerden anlaşılmaktadır ki katılımcılar kuram, araştırma ve uygulama kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu düşünmektedir.

Aşağıda bazı okul müdürlerinin kavramlara yönelik görüşlerinden önemli görülen kısımlar özetlenmiştir:

“Kuram, bir hipotezin kanıtlanabilirliğini araştırmaktır, bir düşüncedir. Bir düşüncenin araştırmalar sonucu temel bilgi haline gelmesidir... Araştırma, herhangi bir alanda eksik görülen bir yeri veya problem olan bir durumu araştırmaktır... Uygulama, pratik dediğimiz şey... bilginin fiziksel olarak uygulanması... araştırmada biz ne yaparız bilgiyi toplarız en sonunda alana çıkarız onu uyguluyoruz... Kuram ve araştırmaları akademisyenler üretirler, uygulamada öğretmenler okul müdürleri gibi eğitimciler yer alır yani okullar uygulama boyutunu oluşturuyor.” M2

“... belirli bir olay ya da problem için çözüm yolunu belirleme diye genelde adlandırıyoruz kuramı... Araştırma bir örnek olay veya problemi çözmek için yapılan bilimsel yöntemlerle yürütülen bir süreç... Uygulama; bir veri ortaya koyduk araştırma yaptık bu araştırmanın sonucunda çözüm için bir uygulama gerekiyor. Mesela bir kuram oluşturuluyor tasarlanıyor ama Uygulama noktasında sıkıntı çıkıyor. Bilimsel bilginin şeyi de o zaten... Yazılan o kuram ne kadar uygulanabilir. Eğer uygulanabilirliği iyi ise o kuramın geçerliliği vardır.” M3

“Kuram, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar bütünüdür... Kavramlar ortaya koyar, bu da o alanda bilgi birikimi oluşturur... araştırmada bir problemi araştırır tespit eder, daha sonra uygulama alanına geçeriz... Tabii ki bunlar da bize rehber olmalı, yol gösterici olmalı...” M8

“Kuram, bir alana yoğunlaşmış ve o alanda uygulamalar sonucunda oluşmuş kurallar bütünü... araştırma dendiğinde bir, şu ana kadar yapılmış tüm çalışmaların taraması, hangi çalışmalar yapılmış nasıl sonuçlar elde edilmiş... ancak bu tam araştırma kavramını karşılamıyor. Belirli bir örneklem grubunda pilot uygulama gibi bir çalışma yaparak o konuyla ilgili anket, test ne gerekli ise onu uygulayarak bilimsel yöntemle bu işi gerçekleştirme... Tanımı yapılmış ve belli bir alanda tanımı oluşmuş bir kuramın üzerine yapılmış çalışmalar... Bizim, öğretmenlerimizin burada yaptığımız şey de bu işin pratiği uygulaması, saha denilen şey...” M10

“Gözlem ve deneyle desteklenen hipoteze kuram denir yani kuram hipotezin ispatlanmış halidir. Araştırma, elde olan verileri çözümlemek ya da bir sorunu çözmek için yapılan çalışmadır. Uygulama, bir düşüncüyü, bilgiyi, kuramı yaşama geçirmek, tatbik etmektir... Araştırma olmadan kuram oluşturulamaz, uygulamaya konulmayan kuramın anlamı olmaz, dolayısıyla aralarında ayrılmaz bir ilişki vardır.” M12

Diğer katılımcı grup olan öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik görüşleri çözümlendiğinde okul müdürleri ile benzer kodların ortaya çıktığı görülmektedir (Tablo 40). Kuram, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından hipotezlerin deney ve gözlemlerle desteklenmesi (11), salt doğru olmayan, aksi ispatlanabilen bilgi (10) olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında belirli bir bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan temel bilgi (8), bir durumu açıklama, bir sorunu çözme girişimi (6), uygulamaya yol gösteren dayanak (6), geçerli, güvenilir, nesnel bilgi kaynağı (4) şeklinde ortaya çıkan kodlar da yer almaktadır.

Tablo 40

Öğretmenlerin Kuram, Araştırma ve Uygulama Kavramlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı (n = 16)	n
Kuram	Hipotezlerin deney ve gözlemlerle desteklenmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	11
	Salt doğru olmayan, aksi ispatlanabilen bilgi, tez, iddia	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12 Ö13 Ö14, Ö15, Ö16	10
	Belirli bir bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan temel bilgi	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	8
	Uygulamaya yol gösteren dayanak	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö15	6
	Bir durumu açıklama, bir sorunu çözme girişimi	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15	6
	Geçerli, güvenilir, nesnel bilgi kaynağı	Ö7, Ö9, Ö15, Ö16	4
	Uygulamayı test eden ve geliştiren süreç	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
Araştırma	Bilimsel yöntemle yürütülen süreç	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12
	Bir durumu irdeleme, bir sorunu çözme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15	8
	Sistemli ve planlı çalışma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	8
	Kuram oluşturmak, test etmek için yapılan çalışma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	7
	Nedenleri verilerle açıklama	Ö3	1
	Bilgiyi eyleme dönüştürme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	11
Uygulama	Kuramı ve araştırma bulgularını test etme	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	8
	Bilgiyi işlevsel kullanma	Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13	5

Tablo 40’da görüldüğü üzere araştırma kavramına yönelik ortaya çıkan kodlar; uygulamayı test eden ve geliştiren süreç (11), bilimsel yöntemle yürütülen süreç (10), bir durumu irdeleme, bir sorunu çözme (8), sistemli ve planlı çalışma (8), kuram oluşturmak ve test etmek için yapılan çalışma (7), nedenleri verilerle açıklama (1) şeklindedir. Uygulama kavramı konusunda öğretmenler tarafından dile getirilen ifadeler; bilgiyi eyleme dönüştürme (10), kuramı, araştırma bulgularını test etme (9), bilgiyi işlevsel kullanma (6) dır. Öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramına yönelik düşünceleri incelendiğinde herhangi bir kavram yanılgısı görülmemektedir.

Kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kuram bir araştırmacı ya da bir grup araştırmacı tarafından belirli bir bilgi birikimi sonucu bir olguyu açıklamak veya tahmini doğrulayarak ortaya koymaktır. Kuram oluşturmak için olgu hakkında bilgi toplamak veya deneyler yapmak gereklidir. Fakat buna rağmen bu kuramlara salt doğrulardır veya değişmeyen kesin yargılardır demek hata olacaktır... Araştırmalar uygulamaların nasıl gittiğini ortaya koymak için yapılan en etkili çalışmalardır. Yapılan uygulamaların etkinliğini ortaya koymak veya gelecekteki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için araştırmalar yapılmalı ve var olan uygulamalar bu araştırmalara göre şekillendirilmelidir...” Ö1

“...Kuram, bilimsel bilgiye temel oluşturan bilgidir... karşı görüşü ortaya çıkana dek ortaya atılan teori geçerlidir... Araştırma bir konuyla ilgili bilgi elde etmek amacıyla yapılan sistemli çalışmadır. Uygulama ise elde edilen bilginin kullanılmasıdır...” Ö2

“Hipotezlerin deney ve gözlemlerle desteklenmesi diyebiliriz kurama... Araştırma kavramını belirlenen, ihtiyaç duyulan bir konu hakkında sistemli ve planlı şekilde yürütülen, verilerin toplanması analizi değerlendirilmesi yorumlanmasını içeren süreç olarak tanımlayabilirim... Tez hazırlama, makale yazma süreci gibi... Uygulama için düşünceyi bilgiyi gerçekleştirme, işlevsel kullanma diyebilirim...” Ö4

“Ortada bir konu ile ilgili teorelin olması öncelikle bu konuda uzun çalışmalara dayalı bir bilimsel geçmiş olduğunun göstergesidir... Araştırma, bir konu üzerinde bilinmeyene veya geliştirilmeye ihtiyaç duyulana dair yapılan çalışmalar iken uygulama, bu aşamaların biraz ötesinde belli bir konunun sahada eyleme dökülmesidir. Eğitimde uygulama, ön araştırmaları tamamlanmış bir konu üzerine deneme uygulaması ya da başarılı bulunan bir konunun sahada yaygınlaştırılması şeklinde olabilir...” Ö5

“Kuram, deney, gözlem veya akıl yürütmeyle üretilmiş nesnel ve sorgulanabilir bilgidir. Kuramsal bilgi, bilimsel yollarla elde edilen ancak zaman içinde değişip yok olma ihtimali olan bilgidir diğer ifadeyle... Araştırma; bilgilerin deneysel bulgularla karşılaştırıldığı, bilgilerin toplanıp analiz edilerek yorumlandığı, konuyla ilgili var olan kaynakların araştırıldığı, sonuçların ortaya konularak tartışıldığı bir süreçtir. Kuram ya da teori, bana uygulama safhasına zemin oluşturan bilgi birikimini çağırıştırır, tıpkı bir binanın zemini gibi. Çünkü kuram olmadan uygulamadaki etkililiği anlamak mümkün olmayabilir. Araştırma, bilimsel incelemedir. Uygulama ise bir düşünceyi gerçekleştirme eylemidir... Araştırma ve uygulama birbirini bütünleyen bir zincirin halkası gibi düşünülebilir. Araştırma uygulamaya katkı sağlar. Oradaki sorunları bulmaya, onlara çözüm yolu üretmeye yarar...” Ö8

“Kuram belirli bir bilim ya da sanat alanında var olan bilgiler bütünüdür. Doğru olup olmadığı uygulama sonucu belirlenen bilgiler bütünüdür... Araştırma belli bir alanda belirlenen yöntemlerle veri toplama sürecidir. Bu veri toplama veriyi bilgiye dönüştürme sürecini de içermektedir. Uygulamalar belirli veriler ve bilgiler ışığında gerçekleştirilir. Eğitim alanında veriye dayalı olamaya uygulamalar ancak deneme yanılma yoluyla sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecektir...” Ö10

“Teori, bir olguyu olayı açıklamak için gözlem ve deneye dayalı kurallar, ilkeler bütünü... Araştırma bu kurallar doğrultusunda kuramları yeri geldiğinde test etmek için, tekrardan ya da güncelde kuramın yansımaları görmek için yapılan bilimsel süreçle yönetilen sistemli çalışmalar... Uygulamadan gelen sonuçlar, uygulamadan gelen veriler araştırmanın sonuçlarını oluşturabilir, araştırmayı şekillendiriyor, araştırmalarda uygulamaya hizmet ediyor. Aslında karşılıklı bir etkileşim var biz araştırmalarımız için uygulama yapıyoruz, oradan geri alıyoruz ama araştırmadan gelen sonuçlarla da uygulamaları tekrar yapılandırıyoruz...” Ö11

“Kuram bir olayı açıklamak için gereken düşünce sistemi olarak tanımlarım. Kabul görmüş gözlem sonuçları diyebiliriz. Teori, bana herhangi bir konu hakkında ortaya atılan bir bilginin deney, gözlem ve akıl yürütme ile ispatlandığını çağırıştırıyor. Ama yeni bir bilgiyle çürütülebilir...Araştırma yeni bir bilgi elde etmek amacıyla geçen süreci kapsar...” Ö14

Araştırmmanın çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 41’de görülmektedir. Kuram kavramına yönelik ortaya çıkan kodlar; uygulamaya yol gösterir, geliştirir (6), kuramsız araştırma olmaz (4), birikimli araştırmalar sonucu ortaya çıkar (4), uygulamanın yazılı halidir, uygulamadan çıkar (4) şeklindedir. Bunların dışında; olaylar arasındaki ilişkiyi görmeye ve test etmeye yarar (A1), sistematik düşünmeyi sağlar (A5), kuramsız, sürdürülebilir politikalar üretilmez (A5), genelleme yapmayı sağlar (A1), ilkeler bütünüdür (A3) biçiminde görüşler de ortaya çıkmıştır.

Tablo 41

Kuram, Araştırma ve Uygulama İlişkisine Yönelik Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	Akademisyen (n = 10)	n
Kuram	Uygulamaya yol gösterir, geliştirir.	A1, A3, A4, A5, A6, A8,	6
	Kuramsız araştırma olmaz.	A1, A5, A6, A10	4
	(Birikimli) araştırmalar sonucu ortaya çıkar.	A3, A4, A6, A7	4
	Uygulamanın yazılı halidir, uygulamadan çıkar.	A2, A3, A8, A9	4
	Olaylar arasındaki ilişkiyi görmeye ve test etmeye yarar.	A1	1
	Sistematik düşünmeyi sağlar.	A5	1
	Kuramsız, sürdürülebilir politikalar üretilmez.	A5	1
	Genelleme yapmayı sağlar.	A1	1
	İlkeler bütünüdür.	A3	1
Araştırma	Kuramı test eder.	A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10	7
	Uygulamayı geliştirir.	A2, A3, A4, A5, A8	5
	Kurama dayalı olmalıdır.	A1, A5, A6	3
	Kuram ve uygulama arasında katalizördür.	A4, A9	2
Uygulama	Kuramı test eder.	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	8
	Araştırmalarla geliştirilir.	A2, A3, A4, A5, A8	5
	Kurama dayanmalı, kuramsal olarak tanımlanmalıdır.	A1, A2, A5, A10	4

Tablo 41’de görüldüğü üzere akademisyen görüşlerinden araştırma kavramına yönelik ortaya çıkan kodlar; kuramı test eder (7), uygulamayı geliştirir (5), kurama dayalı olmalıdır (3), kuram ve uygulama arasında katalizördür (2) biçimindedir. Uygulama kavramına yönelik ise; kuramı test eder (bilimin kontrol işlevi) (8), araştırmalarla geliştirilir (5), kurama dayanmalı, kuramsal olarak tanımlanmalıdır (4) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

“Araştırma dersinde bir laf vardır: “Kuram ve uygulama arasında teoride fark yoktur ama uygulamada vardır” diye... kuram olmadan pratikte yaptığın araştırmanın hiçbir anlamı olmaz. ‘Ben bu veriyi niye topluyorum, beni rahatsız eden şey nedir? Ben ne yaparsam bu tarafların gelişmesine, farklılaşmasına katkı sağlarım?’ sorusunu sormak lazım. Yani ana felsefeyi kaybetmemek lazım. ‘Ne için varız ne yapabiliriz?’ diye. Ve yaptığımız çalışmalar, pratikte hangi sorunların ortadan kalkmasını sağladı diye de bakmak gerekiyor. Yani sırf kuram takip etmek ile olmuyor ama kuram olmadan da araştırma olmaz, araştırmayı kurama oturtmak lazım yani neden yapıyorsunuz hareket noktanız ne? Yoksa bir körün fili tarif etmesi gibi yakaladığınızı açıklayarak da genellemeler yapılmaz. Kuram, bütüncül bakış açısı sağlar olaylar arasındaki ilişkiyi görmeyi sağlar, test etmenizi sağlar, verileri toplulaştırmayı sağlar...” A1

“Genel olarak bazı akademisyenler kuram başka uygulama başka falan diye böyle konuşurlar, oysa kuram, uygulamanın yazılı halidir. Ve uygulaması olmayan bir şeyde kuram değildir. Eğer bir şey kuramsal olarak ortaya konamamış ama uygulanıyorsa, kuramı tanımlanamamış demektir. Bu yüzden de her uygulama mutlaka kuramsal bir dayanağa sahiptir. Ve kuramsal olarak tanımlanmış olması gerekir.” A2

“Kuram dediğimiz şey, aslında var olanların gözlenmesine dayalı olarak oluşturulmuş soyutlanmış ilkeler bütünü ya da bilgiler bütünü olarak tanımlayabiliriz... bizdeki yanlışlık, kendi gözlemlerimize bu toplumun kültürü sorununa dayanmış, toplumun kültürüne dayanmış bir kuram olmadığı için. Yoksa batıda üretilen kuramın sorunu yok. Dolayısıyla o kuramlar, alandan gelerek tümevarımcı bir yaklaşımla oluşturulduğu için oradaki sorun örgütün yapısına

dayalı, örgütün fizyolojisine dayalı, örgütsel işlevlerine dayalı, örgütü açıklayan ya da eğitim yönetimini açıklayan kuramlar... dolayısıyla bu kuramlar, belli ilkelere oturduğu için büyük çoğunluğun kabul edebileceği birçok olayı açıklayabilecek yapılardır. Dolayısıyla bu yapılardan uygulayıcılar yararlanabilir. Oluşturulan bu ilkeler bütününe, bu kuramların pratikte nasıl uygulayıcının sorununu çözdüğünü araştırmacı onu test ederek gidiyor. Eğer biz kuramları sürekli tümevarımcı bir yaklaşım sergileyerek kuram oluşturursak, bu uygulayıcının sorununu daha çok çözmeye yarıyor. Araştırmacı da yaptığı araştırmanın tüketildiğini gördüğü için motivasyonu artar. Daha fazla kuram üretmeye yönelik araştırma yapabilir...” A3

“Kuram ve araştırmaların uygulamayı geliştirmek gibi bir sorumluluğu var. Nasıl diyecek olursak bir bilim alanı nasıl gelişiyor. Kuramsal bilgi ile gelişiyor, bu kuramsal bilgiler araştırmalar sonucunda elde ediliyor ve daha sonra bu bilgilerin uygulamada bilimin kontrol işlevi ile işe yaramasını bekliyoruz. Yani ne demek istiyorum, kuram uygulamaya yol gösteren bir rehber, ama kuramsal bilginin oluşumu için bir araştırma disiplini, metodoloji gerekiyor ve kuramın oluşturulabilmesi için de yeterli bilimsel çalışma yapılabilmesi gerekiyor. Kuramın uygulamaya yol göstermesi bir rehberlik hizmeti ya da bir görevi var ama uygulamanın da gelişebilmesi için araştırmalara ihtiyaç var. Mesela bir örnek verecek olursak eylem araştırması bir kurumu iyileştirecek, ona özgü sorunları çözmekte kullanılan bir yaklaşım bu. Eylem araştırmalarını yapacaksın uygulamayı geliştireceksin. Onu da belli bir kurama ve çerçeveye dayandırılarak yaparsak daha bilimsel daha gerçekçi sonuçlar elde etme olasılığı yüksek olur... Kuram, araştırma ve uygulama birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görmek gerekiyor... genellikle kuram ile uğraşan kuramcılar, uygulamadan kopuk olabiliyor ya da uygulamanın içerisinde pratikle uğraşanlar kuramsal bilgilere ya da kuramlara çok yabancı kalabiliyorlar. Araştırmanın buradaki rolü ne? Her iki tarafı da birbirine yaklaştıran bir katalizör olması, bir dinamik olması, bir orta buluşma noktası olması. Yani ne demek istiyorum kurama dayalı araştırmalar ama uygulamada karşılaşılan sorunları çözecek araştırmalar yaparsak, araştırma her iki tarafta bir destek rol oynayabilir...” A4

“... Kuram olmadan sistematik düşünemezsin. Sistematik düşünmediğin zaman, geçerliliği olan uzun süreli sürdürülebilir bir politika da üretemezsin...bir şeyin teorisini anlamadan o şeyin uygulamasını anlayamazsınız, yapamazsınız. Şey diye düşünüyor oradaki müdür ya da üst düzey bürokrat. Yani ‘ben bunun bu şekilde yapıyorum’ işliyor. Dolayısıyla benim yaklaşımım doğuyor, diyor.” A5

“Kuram olmadan araştırma yapılmaz. Nedenini anlatayım... bir okulda bir ölçek uygulamak, bir görüşme yapmak, bir belge incelemesi yapmak, nitel çalışmalarda doğası itibarıyla incelediğin sosyal olguya temas ettiğin, gidip orda bir şey arıyorsun sen, bir şeylere bakıyorsun. Şimdi sen bir araştırmacı olarak ne aradığını bilmeden sahaya inersen, ormana hangi hayvanı avlayacağını bilmeden giren hayvana benzersin, çünkü her hayvanı avlamak için ayrı bir tesisat gerekir. Balık tutmada da vardır bu mesela, sazan avlayacaksın ona göre ayrı bir yöntem, turna için ayrı bir şey. Bu örnek üzerinden şunu demek istiyorum, gözlem kuram yüklüdür. Yani okulda ya da eğitim araştırmaları yapabilmeniz için kuram şart. Çünkü biz o kuramın bakış açısıyla okula gidiyoruz, bu biraz ön kabullerimiz üzerinden kuruluyor. O yüzden kuram olmadan araştırma yapılmaz, kuram bize bir yol haritası çizer. Ya uygulamaya bir bakarsın, ölçer biçersin a yöntemini okulda uyguluyorsunuz bir türlü beklediğiniz etkililiği sağlayamıyorsunuz bir de b yöntemini kullanın bunun çünkü başka ülkelerde ya da birtakım güzel örneklerini incelediğimizde böyle güzel sonuçlar elde ettik bir de bunu uygulayın vs. Ben şahsen kuram uygulama boyutundaki ilişkilerde kuramın öncelliğine inanıyorum...” A6

“Kuramlar araştırmalar çerçevesinde ortaya çıkıyor, uygulamalar veya yeni araştırmalarla da kesinleşme, varlığını devam ettirme ya da yanlışlanma yoluyla bir şekilde ortadan kalkıyor. Yani bilimsel anlamda bu kavramlar birbirinden ayrılmayacak bir yapıdadır ve birbirine katkı sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır.” A7

“... Kuramlar, uygulamadan çıkar, yani uygulamada ne olduğuna bakarsın, oradan bir kuram çıkartırsın. Böyle olduğunda ürettiğin kuram, uygulamaya fayda sağlıyor mu? Sağlamıyor mu? ...Yani normal şartlarda siz uygulamadan aldığınız bilgileri, veriye bakarsınız ve buradan bir kurama gidersiniz. Ve bu kuramın kavramları oluşur. Ya da mevcut bir kavram vardır, bunun üzerinden verimizle birleştirip bir kurama gidersiniz. Yani bunlar birbirinden ayrı düşünülemez, tek bir kuralı da yok bunun...” A8

“Araştırma yaparken bazen kuramı test edersiniz uygulamada. Veya fark ettiğimiz veya hissettiğiniz herhangi bir şeyi kuramsallaştırırsınız. Şimdi burada çift yönlü bir akış var. Bazen eğitim yönetiminde kuramların alanda test edilmesi gerekebilir ve bu test ile hipotezinizi doğrularsınız veya yöntem bilim ya da metodolojik bir yaklaşım içerisinde uygulamada rastladığınız veya adını hiç koyamadığımız ya da hissettiğiniz herhangi bir durumu da kuramsallaştırırsınız. O açıdan araştırma, bilimsel araştırma süreçleri mutlaka çift yönlü bir akış sağlar hem kuramı uygulamayla hem de uygulamayı kuramla...” A9

“Kuram araştırma ve uygulama, üçü de birbirini tamamlayan kavramlardır. Neden? Kuramınızı kanıtlayabilmeniz için, uygulama ve araştırma yapmanız lazım, gerçekten kuramı doğruluyor mu doğrulamıyor mu? ... Araştırmanızın sonucu alana uyarlamanız lazım ki onu gerçekten sağlıyor mu sağlamıyor mu? Onun için kuram araştırma ve uygulama kavramlarını birbirinin içine geçmiş kavramlar olarak görüyorum... Kuram tek başına bir iştir. Kurama, uygulama ve araştırmayla bir işlevlik kazandırırınız... Bir uygulama kuramdan kopuk ve uzak olamaz. Kuramdan yoksun olamaz; kurama dayalı olmalı. Siz bir iş yapıyorsunuz Neye göre yapıyorsunuz?” A10

Kavramlara yönelik katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürleri ve öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik kavram yanlışlarının olmadığı ve bu kavramları birbiriyle ilişkili olarak algıladıkları söylenebilir. Okul müdürleri kuramı tanımlarken; dayanak, model, kurallar bütünü, temel bilgi, uygulamaya yol gösteren bilgi, aksi ispatlanabilen bilgi gibi ifadeler kullanırken öğretmenler; hipotezlerin deney ve gözlemlerle desteklenmesi, salt doğru olmayan, aksi ispatlanabilen bilgi, belirli bir bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan temel bilgi, bir sorunu çözme girişimi, uygulamaya yol gösteren dayanak, geçerli, güvenilir, nesnel bilgi kaynağı olarak ifade edilmiştir. Okul müdürleri ile öğretmenlerin kuram tanımlamalarında benzer kodların varlığı da görülmekle birlikte kuramla ilgili olmayan ifadelerle rastlanmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında çalışma grubuna alınan katılımcıların lisansüstü eğitim almalarının etkisi olabilir.

Araştırma kavramına yönelik okul müdürlerinin görüşleri; bir problemi, konuyu irdeleme, çözmeye çalışma, bilimsel yöntemle yürütülen süreç, kuram oluşturmak ve test etmek için yapılan çalışma, bir konudaki literatürü tarama şeklinde olup, öğretmenlerin görüşleri; uygulamayı test eden ve geliştiren süreç, bilimsel yöntemle yürütülen süreç, bir durumu irdeleme, bir sorunu çözme, sistemli ve planlı çalışma, kuram oluşturmak ve test etmek için yapılan çalışma ifadelerine yoğunlaşmıştır. Buna göre katılımcıların kuram kavramında olduğu gibi araştırma kavramına yönelik görüşlerine göre kavramla ilgili olmayan ifadelerle rastlanmamış ve alanyazında yer alan ifadelerle uyumlu bulgular elde edilmiştir (Demirtaş ve Güneş, 2002; İslamoğlu, 2009). Bu da katılımcıların araştırma temelinde kavram karmaşası yaşamadığını göstermiştir.

İncelenen diğer bir kavram olan uygulama hakkında okul müdürleri; bilgiyi, uygulamaya geçirme ve kuramı, araştırma bulgularını, bilgiyi test etme şeklinde ifade ederken

öğretmenler; bilgiyi eyleme dönüştürme, kuramı, araştırma bulgularını test etme ve bilgiyi işlevsel kullanma olarak ifade etmişlerdir. Burada da yine ortak bir görüşün varlığından söz edilebilir. Tanımlarda vurgulanan nokta uygulama boyutunu oluşturan eğitimcilerin edindikleri bilgiyi sahada kullanmalarıdır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulamaya yönelik bu görüşleri bilimin “bağlam mantığı” ve “gerekçelendirme mantığı” ile tutarlı sonuçlar göstermektedir (Christensen vd., 2015).

Araştırmanın bu aşamasında ayrıca akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramları arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri çözümlenmiştir. Akademisyenler kuramın; uygulamaya yol gösterdiği ve uygulamayı geliştirdiğini, kuramsız araştırma olmayacağını, bir disiplinde kuramın birikimli araştırmalar sonucu ortaya çıktığını, kuramın uygulamanın yazılı hali olduğunu ve uygulamadan ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin düşüncelerine göre araştırma; kuramı test eder, uygulamayı geliştirir, kurama dayalı olmalıdır, kuram ve uygulama arasında katalizördür. Uygulamanın ise, bilimin kontrol işlevini yerine getirerek kuramı test ettiği, araştırma yapılarak geliştirilebileceği, kurama dayanması ve kuramsal olarak tanımlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bulgulara kuramın hem araştırmalara çerçeve sunma hem de uygulama yol gösterme işlevleri, araştırmanın kuram ve uygulama arasında bir katalizör gibi görevi olduğu, uygulamanın da kuramı test ettiği vurgulanarak kavramlar arasındaki yakın ilişki ortaya konmuştur. Alanyazında daha önce de belirtildiği gibi (Bursalıoğlu, 2010; Hoy & Miskel, 2012; İslamoğlu, 2009; Lunenburg & Ornstein, 2013) kuram, araştırma ve uygulama birbiriyle çok yakından ilişkilidir.

4.2.2.2. Eğitim Araştırmalarının Amacı Konusunda Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun birinci alt problemi kapsamında sorulan ikinci soru, okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitim araştırmalarının amacına yönelik görüşleri ile ilgilidir. Okul müdürleri eğitim araştırmalarının amaçlarının; eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirme (9), bireyi ve toplumu geliştirme (8), niteliği artırma (8) olduğunu düşünmektedirler. Niteliği artırma kapsamında belirtilenler, öğretimi geliştirmeye vurgu yapmakla birlikte eğitim sisteminde her anlamda iyileştirme yapmayı vurgulamaktadır. Geleceğin eğitimi şekillendirme (3), paydaşların ihtiyaç duyacağı doğru bilgiye ulaşma (2) da okul

müdürlerinin eğitimin amacı olarak belirttiği diğer amaçlardır. Elde edilen bulgular Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42

Eğitim Araştırmalarının Amacına Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri

Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirme	M1, M2, M5, M7, M10, M11, M12, M13, M14	9	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12
Niteliği artırma (Düzeltilme ve geliştirme)	M1, M2, M3, M4, M9, M10, M13, M14	8	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	11
Bireyi ve toplumu geliştirme	M1, M2, M6, M8, M9, M10, M11, M12,	8	Ö1, Ö14, Ö15	3
Geleceğin eğitimini şekillendirme	M1, M2, M11	3	Ö1, Ö5	2
Doğru bilgiye ulaşma	M3, M9	2	-	-
Bilimi geliştirme	-	-	Ö16	1

Okul müdürlerinden M1 eğitim araştırmalarının amacını öncelikli olarak bireyi ve toplumu geliştirme bağlamında ele aldığını şu sözlerle belirtmektedir:

“Eğitim araştırmalarının amacı eğitimin tanımında yatar. Nedir eğitimin tanımı, birçok tanımı var da öz olarak kabul ettiğimiz kişinin yaşantısı yoluyla istendik kasıtlı olarak davranış edinme süreci. Bu davranış da ne... istenen davranış. İyi insan, topluma yararlı insan, üreten insan, buna ulaşmak için neler yapılması gerektiğini araştırma... Temel nokta öğrenci. Niçin öğrenci, geleceği inşa ediyorsunuz. Yani yüzyıllarını inşa edebilmen için bu öğrenciyi ona göre yetiştirmen gerekiyor... Yarın bir gün senin karşına çıkacak kişiyi yetiştirmen gerekiyor. Nasıl bir insan istiyorsun? ...”

M1 ayrıca araştırmaların sorunların kaynaklarına odaklanarak çözüm üretme amaçlı hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

“Bence bütün araştırmaların bir problemin, sıkıntının ortadan kaldırılması üzerine yapılması gerekir. Mesela matematik niçin öğretilemiyor? Dünyada matematik bu kadar başarılı iken bizim çocuklarımız neden başarısız... zihinsel bir problemleri mi var. Neyden kaynaklanıyor. Bunun matematik öğretmenleri ile üniversitedeki ilgili bölümdeki akademisyenlerle öğretmenleri yetiştiren hocalarla görüşürsünüz, okullarla görüşürsünüz... Sonuç olarak da dersiniz yani ya öğretmenlerin eğitiminde eksiklik var ya da öğretmenlerin öğrenciye aktarımında bir sıkıntı var. Bu şekilde bir çözüme yönelik olmalı...” M1

Araştırmaların eğitimdeki sorunlara çözüm üretmesine vurgu yapan M7: “Somut problemlere yönelik olmalı kesinlikle. İcatlar da buna göre çıkmıştır ya sıkıntınız vardır, onunla ilgili bir icat yaparsınız... Burada da öyle en büyük probleminiz ne, kendi okulum için konuşayım mesela, öğrenci devamsızlığı. Şimdi ben her şeyimi buna yönlendiriyorum azaltma yönünde...” ve M11, “Araştırmaların esas vazifesi sistemdeki sorunlara çözüm üretmek olmalı. Şimdi binlerce sorun var baktığımızda, kaç araştırma nasıl çözümler ortaya koymuş...” ifadeleriyle düşüncelerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinden M2’nin birden fazla amaca değindiği görüşleri şu şekildedir:

“Çağın gereklerine uygun araştırmaların olması lazım. Mesela on, 15 yıl önce şimdiki teknolojiyi hayal edemezdik. O yüzden araştırmaların da geleceğe yönelik yapılması lazım. En mükemmeli

yapabilmek için hem eğitim boyutunda hem öğretim boyutunda çocukların gelişimi için araştırmalar yapmak lazım... Eğitimde iyi bir nesil yetiştirmek için, bütün problemlerden arındırılmış, geniş kapsamlı, teoride hazırlanan ve uygulamaya geçmeden önce bütün paydaşlarla analizi yapılmış, hangi problemler var hangi yöntemlerle daha iyi uygulamalar yapılır, öğrenme sağlanır vs. bunlar üzerine odaklanmalı..." M2

Genel olarak eğitimde niteliğe vurgu yapan M3, *"Eğitimde ilk temel unsur öğrenci sonuçta... Tüm çabamız onları iyi yetiştirmek değil mi? işte eğitim araştırmalarının amacı da onları merkeze alarak nasıl daha iyi bir eğitim sistemi olmalı bu amaçlanır."* sözleriyle düşüncesini belirtirken eğitim araştırmalarının ayrıca eğitimle ilgili paydaşların mesleki uygulamalarında ihtiyaç duydukları doğru bilginin onlara sunulmasını amaçlaması gerektiğini aşağıdaki örnekle ifade etmiştir:

"... Tabii çevreye, aileye, öğretmene, idareciye yönelik, onların ihtiyaçlarına yönelik de olması lazım... Ben mesela idareci olduğum zaman en çok zorlandığım konularda yeterli kaynak bulamadım... Yeni yönetici olmuş birisine yardımcı olacak çok fazla kaynak kitap da yok yani eğitim yönetimi ile ilgili. Mesela liderlikle ilgili çok kitaplar var ama onların bir kısmı okullara yönelik değil..." M3

M4 araştırmaların uluslararası düzeyde eğitimde niteliği artırma amaçlı yapılması gerektiğini belirtirken, *"... Dünyada bu iş nasıl yapılıyor gelişmiş ülkelerin durumlarına bakacağız, OECD ülkelerinin yaptıkları sınavları var mesela. Onlarda durumumuz vahim. Neden böyle, eksiklerimiz neler?... Ülkemizin başarısını artırmamız lazım..."*; M6 bireyin toplumsal rollerine vurgu yaparak araştırmaların topluma yararlı insan yetiştirmeyi amaçlaması gerektiğini düşünmektedir:

"... Çok klasik olacak ama karnenin sol tarafı talim sağ tarafı terbiyedir diye... Bunu ne kadar insanların faydasına hizmetine sunduğumuz önemli. Bu araştırmalar ışığında iyi insanlar yetiştirebiliyor muyuz? Bu konuda yıl 2018 hala yere çöp atıyorsa birisi ben başarısız bir yöneticiyim, öğretmenim diyebilen bir insanım... O zaman nerede hata yapıyoruz, araştırmalar buna cevap veriyor mu? ..." M6

M6'ya benzer olarak M8 de araştırmaların bireyi hedefe alması gerektiğini düşünmektedir: *"Eğitim araştırmalarının öncelikli amacı kendiyle barışık, egolarından arınmış, potansiyelini uygun düzeyde sergileyebilen kaliteli bireyler yetiştirmektir..."*. Benzer olarak M11, *"... öğrencilerde istendik davranışlar geliştirme amaçlı olmalı, onu kendisine ve topluma faydalı bir insan olabilmesini sağlama amacı güdülmeli..."* ve M9, *"... Eğitim araştırmalarında önce birey sonra toplum olması lazım. Burada dikkat etmemiz gereken bireyi geliştirici yönü. Ona istendik davranışlar kazandırma, toplumun ondan beklentilerine uygun davranışlar bunlar..."* şeklinde araştırmaların bireyi ve toplumu geliştirme yönüne vurgu yapmıştır. M9 ayrıca araştırmaların amacının eğitimde niteliği artırma amacı taşıdığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“... Diğer bir amacı eğitimde yeni yöntem ve teknikleri öğrenerek bir çalışma hazırlayarak uygulayıcılara yön vermektir. Eğitim araştırmacıları daha çağdaş, daha yenilikçi eğitim anlayışlarının ülkemize kazandırılması çocuklarımızın bu yönde eğitim almaları için çalışmalıdır... bence eğitim araştırmaları her şeyden önce sadece akademik çevrelerin veyahut da diğer çevrelerin bir makale, tez yarışmasına dönmemesi lazım. Bence eğitim araştırmalarının tümünün ülkemizdeki eğitim sisteminin daha sağlam kuram ve yöntemler üzerine oturmasını sağlayacak şekilde bir amacının olması lazım...” M9

Araştırmaların öncelikle sistemdeki eksik yönleri bulma ve sonra onları düzeltme, geliştirme amacını taşıması gerektiğini düşünen M10:

“...ilk önce, geliştirme boyutundan önce eksik yönlerin tespiti olarak düşünüyorum. Şöyle düşünün, elinizde bir motor var, ne kadar basarsanız basın gaza 150 geçmiyor, bunda bir sınırlayıcı etken var. Bunun üst limiti çıktığında yer tutuşunu vesaire artırmaktan öte yapılması gereken başka bir çalışma var. Bu sınırlayıcı etkenleri ortadan kaldırmamız gerekiyor... Bunu eğitim ortamına aktardığınızda öğrencilerin hazırbulunuşlukları, merak duyguları bunları sınırlayan etmenler ne, öncelikle bunların tespit edilip daha sonra onların ortadan kaldırılarak yeni bir hızlandırıcı etkenin neler olabileceği konusuna odaklanılması gerektiğini düşünüyorum...”

İfadeleriyle görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde M13 de niteliği artırmaya aşağıdaki sözlerle vurgu yapmıştır:

“...eğitim araştırmalarının kısaca iki temel amacı var, düzeltme ve geliştirme. Bir sorunu, eksikliği düzeltmeye çalışıyorsunuz. Neyi geliştiriyorsunuz. Vardığınız hedefi bir üst çığaya yükseltiyorsunuz. İşte bu da geliştirmedir. Örneğin öğretmeni hedef alın, düzeltme geliştirme. Öğrenciyi, fiziki imkanları ele alın; aynı hedef, düzeltme ve geliştirme...” M13

Öğretmen görüşleri incelendiğinde de en önemli iki amacın okul müdürleri ile ortak olduğu görülmektedir. Bunlar; eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirme (12) ve niteliği artırmadır (11). Öğretmenlerin dile getirdiği diğer amaçlar; sorunların kaynaklarını araştırma (5), bireyi ve toplumu geliştirme (3), geleceğin eğitimini şekillendirme (2), bilimi geliştirmedir (1). Eğitim araştırmalarının amacına yönelik öğretmen görüşlerinden bir kısmı aşağıda görüldüğü üzere özetlenmiştir.

“Eğitim araştırmaları iki temel amaca hizmet etmelidir. Birincisi var olan eğitim sorunlarına yönelik çözüm önerileri getirmek ve sorunların nedenlerini araştırmak olmalıdır. Bu yolla sorunlara daha kalıcı ve etkin çözümler getirebiliriz. İkinci temel amaç ise geleceğin nasıl bir dünya olacağına yönelik öngörüler geliştirerek eğitimin gelecekte nasıl şekilleneceğini ortaya koymaya çalışmak olmalıdır. Öğretmen yetiştirme sisteminden ders müfredatlarına ve ders içeriklerine kadar planlamalar bu araştırmalara göre yapılmalıdır. Yapılan araştırmalar ve var olan uygulamalar iç içe olmalıdır. Geliştirilen politikalar yapılan araştırmaları baz almalıdır. Araştırmalar da hem kuramsal temelli gelecek projeksiyonlarını oluşturan hem de var olan duruma yönelik şeklinde yapılmalıdır.” Ö1

“Eğitim araştırmalarının amacı hem eğitim ortamındaki uygulamalar hem de bu ortamda yer alan öğretmen, öğrenci gibi tüm unsurlara yönelik ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmek olmalıdır... Öncelikli amacı ise eğitimdeki uygulamaları bir sisteme oturtmak ve yeni uygulamalar geliştirmektir.” Ö2

“...Eğitim kurumlarının niteliğini arttırmaya yönelik, yenilikçi ve kullanılabilir fikirler, çözümler sunabilen araştırmalar üretmek olmalı...” Ö4

“Eğitim araştırmaları eğitime dair her konuyu; öğrenci, öğretmen, veli, müfredat, nitelik, başarı vs. kapsayarak, bunları nasıl daha iyi hale getirebiliriz endişesi taşımalıdır... bir fayda amacı

taşınmalıdır, yapılacak çalışmalar fayda sağlamalı, çözümler ortaya koymalı, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapılmak için yapılmış çalışma mevcut...” Ö6

“Eğitim araştırmaları öncelikle toplumsal hayatta karşılığını bulan, halihazırdaki gerçek sorunların sebeplerini ortaya koyan ve buna çözüm önerileri getirecek kurguda tasarlanmalı. Bilime entelektüel katkı yapması açısından tüm çalışmalar değerlidir fakat uygulamaya aynı oranda katkı yaptığı, mevcut sorunlara çözüm getirdiğini söylemek pek de mümkün görünmüyor...” Ö7

“Öncelikli amacı var olan problemlere yönelik problemi ve kaynağını doğru belirlemesi ve pratik eğitim uygulamalarına imkân verecek nitelikte olmasıdır. Uygulayıcılara katkı sağlamak gibi bir amacı olmayan bir araştırmacının yapılaş amacı sorgulanmalıdır.” Ö8

“Eğitim, bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim araştırmalarının amacı bu değişimleri geçerli ve güvenilir yollarla sağlayabilecek nitelikli uygulamalar sunmak olmalıdır.” Ö9

“Eğitim araştırmalarını ana amacı sınıf etkinliklerini daha verimli hale getirme olmalıdır. Dolayısıyla öğretmen yeterliliği, niteliği ana araştırma konusu olmalıdır...” Ö10

“Eğitim araştırmaları, kendi alanım açısından ele alırsan ben dil bilimcisiyim, daha iyi nasıl dil öğretimi yapabilirim? Daha nasıl iyi öğretebiliriz, bu şekilde. ... Eğitim araştırmalarının genel olarak amacı ise eğitim uygulamalarındaki sorunları çözmek diyebiliriz...” Ö11

“Eğitim araştırmalarının amacı, öğrencilere bilgiyi en güzel şekilde nasıl aktarabiliriz konusu... Bence bu konuda problem yaşandığı için sıkıntı çıkıyor senelerdir. Birinci sınıftan itibaren hep aynı bilgiler aynı şeyler veriliyor biraz daha genişletilerek genişletilerek, bir sınav yapıyorsunuz hiçbir şey yok, normal zekalı çocukları baz alıyorum. Bu çocukları senelerce aynı bilgileri anlatıyorsunuz ama sonuç alamıyoruz demek ki aktarma kısmında bir sıkıntı var... Öğrencilerin akademik başarısı hem eğitimi kişilik gelişimi yani hayata hazır hale gelebilmesi için çalışmaların yapılması gerekir...” Ö12

“Eğitim araştırmalarının amacı hem eğitimde yaşanan sorunlara dönük hem yeni yaklaşımların oluşturulması ya da var olan yaklaşımların etkililiğinin test edilmesine dönük olabilir...” Ö13

“Eğitim araştırmalarının öncelikli amacı literatüre bilimsel süreçlerden geçmiş bilgilerin kazandırılmasıdır. Bunu yaparken de bir yandan uygulama alanımızdaki sorunların nedenlerini belirleyip çözüm yollarını araştırmaktır. Araştırma neden yapılır? Hedef kitlenin ihtiyaçlarını gidermek için, buradaki hedef de genel eğitim sistemi ve özelde tüm paydaşlar...” Ö16

Eğitim araştırmalarının amacına yönelik okul müdürü ve öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde her iki grubun çoğunluğunun; eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirme ve niteliği artırmaya vurgu yaptığı belirlenmiştir. Burada katılımcıların araştırmalardan beklentilerinin mesleki uygulamalarına doğrudan fayda sağlaması olduğu görülmüştür. Burada dikkat çeken bir husus eğitim araştırmalarının amaçları arasında “bilimi geliştirme”nin sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmesidir. Başka hiçbir öğretmen ve okul müdürü tarafından bu yönde bir amaç ifade edilmemiştir. Bu sonuç daha önce de değinildiği üzere okul müdürü ve öğretmenlerin araştırmalara bakış açısının daha çok pratiğe dönük ve fayda sağlama vurgulu olduğunu göstermiştir. Genel olarak bilimsel bir araştırmadan ilgili alandaki sorunlara çözüm üretmesi ve aynı zamanda bilim dünyasına katkı sağlaması beklenmektedir (Ural ve Kılıç, 2013). Üretilen bilginin uygulanabilirliği, faydası oldukça önemlidir ancak diğer taraftan salt bu amaca odaklanarak bilimsel disiplin kimliğinden taviz verilmemesi gerekir (Şahin, 2018). Balcı (1991) da eğitim yönetiminde

uygulamalı çalışmaların önerilmesine rağmen alanın bilimsel araştırmaya sadık kalarak varlığını koruyabileceğini vurgulamaktadır. Eğitim yönetimi araştırmacılarına düşen bu iki görevin ağırlığının farkında olarak hareket etmektir.

4.2.2.3. *Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Araştırmanın Özellikleri*

Okul müdürlerinin nitelikli bir araştırmanın özelliklerine yönelik görüşleri Tablo 43'te yer almaktadır. Buna göre nitelikli bir araştırmanın en temel iki özelliği; somut bir probleme yönelik (10) olması ile sonuç ve önerilerinin uygulanabilir (10) olmasıdır. Ayrıca, nitelikli bir araştırma; okuyucusuna yeni bir düşünce tarzı kazandırmalı (5), kuramsal bilgiye katkı sağlamalı (3), kültürel, çevresel değişkenleri dikkate almalı (3), örnekleme araştırmanın amacına uygun seçilmeli ve geniş olmalıdır (3). Az sayıda okul müdürü tarafından nitelikli bir araştırmanın özellikleri olarak dile getirilen özellikler ise şu şekildedir: Daha spesifik problem (2), yeni araştırmalara ışık tutma (2), potansiyel sorunlara yönelik öngörü kazandırma (1), özgün konu (1), anlaşılabilirlik (1), önyargılı olmama (1), nitel tekniklerle hazırlanma (1), genellemeden uzak olmadır (1).

Tablo 43

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Nitelikli Bir Araştırmanın Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Somut bir probleme yönelik olan	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M10, M11, M12, M13, M14	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	12
Uygulanabilir sonuç ve önerileri olan	M1, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
Farklı bir düşünce tarzı kazandıran	M1, M4, M5, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12	10
Kuramsal bilgiye katkı sağlayan	M9, M13, M14	3	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	9
Doğru yöntemle hazırlanan.	-		Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13	6
Konusu özgün olan	-		Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	11
Örnekleme geniş ve uygun olan	M1, M9, M10	3	-	
Kültürel, çevresel değişkenleri dikkate alan	M3, M8	2	-	
Yeni araştırmalara ışık tutan	M13, M14	2	-	
Diğer	M1, M3, M5, M10, M11, M12, M14	7	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13	5

Okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından dile getirilen nitelikli bir araştırmanın en önemli özelliklerinden birisi eğitim sisteminde var olan problemlere yönelik olmasıdır. Bu yönde

görüş belirten M7, “*Somut problemlere yönelik olmalı kesinlikle... Sonuca bakarım ben. Somut bir değer sunmalı, sonuçta bir şeyi düzeltmeli ya da bir problemi çözmeli gerçekten de orada da bir problem olmalı... bu problemi çözmek için ne yapmalıyız? sorusuna cevap vermeli...*” ve M6:

“Nitelikli bir araştırma, birçok kişinin ihtiyaç duyduğu bir alanla ilgili olmalı önce. Bir probleme yönelik olan ama o problem de burada bir sürü problem varken şuradan öylesine seçilmiş bir problem değil, gerçekten ciddi bir problem ya da birçok kişinin evet bu konuda da yapılmalıymış diyebileceği bir problem, güncel bir problem... Konusu orijinal olmak zorunda değil, gerçek manada çözüm üreten olsun, orijinal olmasın ama çözüm üreten olsun, sonuca götüren niteliklidir. Problemin niteliği önemli.”

ifadeleriyle araştırmanın amacının bir soruna yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan M5, araştırmaların bir probleme odaklanmasının yanında, ufuk açan ve önerilerinin işe yarar olması gerektiğini düşünmektedir:

“... Bizim evrensel olarak bilime ne kadar katkı sağladığımız önemli ülke olarak. Bir Behçet hastalığını bulduk ya da Aziz Sancar çıktı, ne kadar sevindik, ama neden az... Beklentim de şu, yapılan çalışmaların sisteme katkı sağlaması... Keşke gerçek problemler üzerine odaklanarak araştırmalar yapılsa... Şimdi bir, belirli bir probleme yönelik olan çalışmaların nitelikli olduğunu düşünüyorum. Ya da sorun çözmekten ziyade ufku açan çalışmalar da olur, önerileri olmak zorunda somut olmak zorunda. Çalışmanın önerisi olmazsa zaten durum tespiti yapmış olur... Yani bir çalışma yaptınız oradan bir sonuç çıkarmak zorundasınız...” M5

M11 kodlu okul müdürü de araştırmaların bir soruna çözüm üretmesine göre değerli görmekte ve gelecekte yaşanabilecek olası problemlere karşı da öngörü kazandırabilecek araştırmaları nitelikli bulduğunu dile getirmiştir:

“... bilimsel araştırma dediğinizde konusuna göre değil de bir soruna çözüm bulması daha benim için önemli... ya da illa onun problem olmasını beklemeye gerek yok, eğitimde problemler ortaya çıkmasın diye de yapılması lazım, önleyici rehberlik gibi... Karşılaşabileceğimiz sorunlarla ilgili çalışma yapalım ki sorun olmadan çözelim yani sorun olmasın burada. Öbürünü ben daha değerli bulurum yani, sorun olduktan sonra çalışma, testi kırıldıktan sonra yapılan şeyin Hani belki ondan sonrakilere katkısı olur... Olmadan önce yapılsa daha iyi olur öyle diyeyim.” M11

Okul müdürlerinin nitelikli bir araştırmada en fazla önem verdikleri özelliklerden diğer biri araştırmanın sonuç ve önerilerinin uygulamaya fayda sağlaması, uygulanabilir olmasıdır. Bu şekilde düşünen M1, “*...Önerileri sonuca dönük olacak, uygulamaya dönük olacak havada kalmaması gerekiyor. Bu araştırmaların neticesinde ortaya çıkanların kabul görebilmesi lazım. Ben böyle yaptım böyle, bana ne deme şansınız yok ki. Yani niye siz bunu ispatlamak zorundasınız sebep sonuç ilişkisi içerisinde.*”; M3, “*En önemli kriter uygulanabilir olması... Böyle olmadığında ben bu bilimsel bilgiyi öğrensem dahi bana bir faydasının olduğunu düşünmüyorum, gereksiz bir bilgi oluyor...*”; M9, “*Benim için sahada uygulanabilirliği önemli. Sadece kuramsal bilgime katkı sağlaması açısından değil ya da öğrendiğim bilginin sahadaki uygulamalarımda bana ve benim hitap ettiğim kitleye ne*

katabilir bu açıdan bakarım. Sadece konuşmalarımı süslesin değil... Sahada uygulanabilirliği yoksa o salt bilgi olarak kalır..." ifadeleriyle araştırmaların işlevsel olmasını, mesleki uygulamalarda fayda sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiğini bekledikleri söylenebilir. Problem konularının daha özele inilerek belirlenmesi gerektiğini düşünen M3:

"Araştırmalar genelde genel oluyor mesela daha özele gidilebilir. 4+4+4'e geçildikten sonra dörtten beşe geçen çocuk mesela ilkokulda olması gerekirken direkt ortaokula geçmiş oldu. Bunun gibi böyle daha özele inerek araştırmaların yapılması faydalı olur... Mesela okulların özel problemlerine yönelik, bazı okullarda devamsızlık sorunu vardır bazı okullarda akademik başarı sorunu vardır. Mesela taşınmalı ile gelen öğrencilerin sorunları vardır böyle daha özele inerek bunlar araştırılsa... Yeni sistemde mesela ilkokullarda sınıf öğretmeni ile mi devam edilmeli yoksa branş öğretmenlerinin girmesi faydalı oldu mu, bunun gibi daha özel yenileri araştırmalar yapılsa bize de çok fayda sağlar. Bizim için de daha çözüm kaynaklı araştırmalar olmuş olur..."

M3, ayrıca araştırmaların kültürel bağlama özgü hazırlanması gerektiğini düşünmektedir:

"Bence bir bilginin en önemli şeyi o bölgede ya da ülke özelliklerine göre olması... Mesela bazı araştırmalara bakıyorsunuz yurtdışında yapılan bir çalışma tamamen tercüme edilmiş ama okullarımız farklı, eğitim sistemimiz farklı, aile yapıları farklı, örf adetler farklı. O yüzden kendi kültürümüze özgü ve uygulanabilirliği çok önemli. Her şeyin bizim ülkemize özgü olması lazım, çözüm önerirken bize hitap etmesi önemli..." M3

M14 kodlu okul müdürünün birden fazla nitelikli araştırma özelliği sıraladığı aşağıdaki düşüncelerinde, araştırmaların soruna yönelik olması, kuramsal bilgiye katkı sağlaması, kavramsal çerçevesinin sağlam temellere dayanması, yeni araştırmalara ışık tutması gibi özellikler yer aldığı görülmektedir.

"Nitelikli bir araştırma var olan bir sorunun çözümüne yönelik, açıklama beklenen, eksikliği hissedilen özgün konular üzerine kurulmalıdır. Yapılan araştırmalar özellikle Türkiye de birbirinin aynısı sadece örneklem ve evren değişikliği yapılarak tekrar düzenlenmektedir. İyi bir araştırma okuyucuda farklı bakış açısı geliştirmeli, farklı araştırmaların kapısını açmalıdır. Bunun yanında iyi bir araştırma kuramsal açısından nitelikli olmalıdır. Bir makaleyi okuyorsunuz mesela makalenin kavramsal çerçevesi iyi düzenlenmelidir." M14

Nitelikli bir araştırmanın önyargılı olmaması gerektiğini belirten ve ayrıca araştırma konusuna yönelik olarak konunun orijinalliğinden daha çok sunduğu bakış açısını önemli gördüğünü şu şekilde belirtmiştir.

"Nitelikli araştırma bir kere ön yargılı olmayacak. Önyargılı bir çalışmada sonuç baştan zaten hazırlanmıştır... Bütün etkenleri problemi detaylıca tetkik ederseniz, o problemleri çözebilmek için geçici çözüm yollarının neler olabildiğini araştırıp, onlardan seçeceksiniz hangisi çözüm olabilir. Önyargı ile girerseniz bir tane sorun bulursunuz bir tane çözüm bulursunuz sonuca gidersiniz...Konu illa orijinal olacak diye bir şey yok..." M1

Araştırmalarda veri toplama sürecine dikkat çeken M5: "...Araştırmacıların da veri toplama sürecinde titizce veri toplaması gerekir. İşte kimisi anketi rastgele doldurur, görüşme formuna rastgele yazar. Araştırmacı da bunları alıp ben bunları buldum derse bu eksik bilgidir. Araştırmacıların bu noktada uzmanlığı önemli..." ifadeleriyle araştırmacının bu

süreci amacına uygun ve titizce yürütmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırma örneklerinin problemin amacına uygunluğu ve örneklem sayısı da bazı katılımcılar tarafından önemli görülmüştür: M1, “...Katılan kişilerin uygunluğu ve sayısını titizce seçeceksiniz... Çok kişinin katılması bana daha çok güven veriyor...”; M9, “... örneklem grubu ne kadar geniş olursa, evreni temsili yüksek olursa bence o önemli. Basit bir örnekleme bir şey araştırmak doğru değil bence. Bunun doyurucu olması lazım...” ve M10, “...Özellikle örneklemin nerede yapıldığı çok önemli bence... Sorunun teşhisi çok önemli olduğu gibi bundan sonra bu alana uygun örneklemin tespit edilmesi de çok önemli. Sorunu tespit edersiniz ama o sorunu yaşamayan birine sorduğunuzda veri alamazsınız...” M10 ayrıca araştırmaların genellemeden uzak olması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir: “... Genellenmesini de doğru bulmuyorum kendi açımdan. Çünkü aynı sistem A sınıfında uyguluyorsunuz verim alıyorsunuz ama diğer sınıfta tam verim almaya biliyorsunuz. Orada oluşmuş eğitim ortamı kültürü önem arz ediyor...”. Araştırmaların yöntemini ilgilendiren diğer bir konuda nicel/nitel karşılaştırması yapan M12 nitel tekniklerle hazırlanan araştırmaları daha nitelikli bulduğunu aşağıda ifadelerle açıklamaktadır:

“Ölçüme dayanan nicel araştırma yerine gözlem, görüşme vb. dayanan nitel araştırma kullanılmalıdır. Nitelikli araştırmada benim için öncelikli olan sosyal olguları bağlı olduğu çevre içinde değerlendirerek yapılan araştırma ön planda olmalıdır. Bu anlamda nitel araştırma belirli bir probleme yönelik olup yeni bir anlayış kazandırmalı ve önerileri uygulamaya yönelik olmalıdır. Eğitimde nicel değil, nitel araştırma yapılmalıdır öncelikli amaç eğitimde doğal ortamında insan ögesinin incelenmesidir nitel araştırmada... Eğitimin ana ögesi insandır. Nitel araştırmaya konu olan insanlar kendi doğal ortamlarında incelendiği için eğitimde nitel araştırma kullanılmalıdır.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin nitelikli bir araştırmanın özellikleri konusundaki görüşleri incelendiğinde, ilk iki özelliğin okul müdürlerinde olduğu gibi; belirli bir probleme yönelik olma (12), sonuç ve önerilerin uygulanabilir (12) olması özelliklerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu özelliklerin yanında öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dile getirilen nitelikli araştırma özellikleri; konunun özgün olması (11), okuyucusuna yeni bir düşünce tarzı kazandırması (10), kuramsal bilgiye katkı sağlamasıdır (9). Bazı öğretmenler de nitelikli araştırmaların doğru yöntemle hazırlanmasına dikkat çekmektedir (6). Tablo 44’te görülen diğer başlığı altığında yer verilen görüşler göre; veri toplama sürecinde titiz olan (2), genellemeden uzak olan (1), yeni araştırmalara ışık tutabilen (1), objektif yorumlanan (1) araştırmaların da bazı katılımcılar tarafından nitelikli araştırma özelliği olarak ifade edildiği görülmüştür. Aşağıda bazı öğretmenlerin nitelikli bir araştırmanın özelliklerine yönelik düşünceleri görülmektedir.

“Konu öncelikle özgün olmalı, onlarca çalışma yapılmış bir alanda tekrara düşülmemeli. Amaç bakımından ele alırsak belirli bir probleme yönelik olmalı, neden bu araştırmayı yaptın? Sorusuna verilecek en iyi cevap bu bence. Sonucunda havada kalmayan önerileri olmalı, uygulayıcıların işine yarayacak... Okuduğumda yeni bir şeyler öğrendiğim araştırmalar benim için çok değerlidir. Yazarına şükran duyarım. Teknik açıdan da doğru yöntem ve tekniklerin kullanımı önemli, bunun için de araştırmacının yetkinliği. Aracınız sağlam olmazsa vardığınız sonuç sağlıklı olmaz.” Ö3

“Kişisel yapım ve ilgilerim nedeniyle belirli bir probleme yönelik olan, okuyucusuna yeni bir anlayış, düşünce tarzı kazandıran ve önerileri uygulamaya dönük olan özellikler benim için öncelikli özellikler diyebilirim. Kaynakların ve verilerin sınırlı olduğu durumlarda özellikle nicel çalışmalarda genellemeler beni o araştırmaya yönelik olarak güvensizliğe itebiliyor. Dolayısıyla bu açıdan da bir araştırmanın bu konuya dikkat etmesi gerekiyor.” Ö5

“Benim için önem sırasına koyduğumda en fazla önemli olan şey bir soruna yönelik olması. İki bilgimi artırması hem kavramlar öğretmesi hem yeni fikirler vermesi. Sonra önerilerini okuduğumda mesleki uygulamalarıma işime yaraması önemli bence.” Ö6

“Bilimsel bir araştırma her şeyden önce var olan bir problemi kaldırmaya veya çözüm üretmeye yönelik olmalıdır. Yani konusu önemli. Sonra uygulayıcılara katkı sağlamalı, literatürdeki boşluğu doldurup okuyuculara yeni ve farklı özgün bir bakış oluşturmalıdır. Bunun yanı sıra problem durumuna yönelik çalışmanın yöntem kısmının nasıl yapılandırıldığı...” Ö8

“Özellikle çeşitli örneklem gruplarını kapsadığını düşündüğüm araştırmaların nitelikli araştırmalar olduğunu düşünüyorum. Araştırmanın genellenebilirliği ne kadar iyi durumdaysa o araştırmanın nitelikli olduğunu düşünürüm. Bunun yanı sıra araştırmaların kültürel olarak yorumlanmış olması, kültürlerarası çalışılmış olması ve disiplinler arası olmasının da niteliğine olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. Önerilerinin uygulamalara ve araştırmalara yeni bir bakış açısı sunması da benim için bir araştırmayı nitelikli kılan unsurlardan.” Ö9

“Araştırma sürecinde uygulanan yöntem doğru ise, veriler sağlıklı toplandı ise, sonuçlar verilere dayalı olarak ortaya konuldu ise bu araştırma niteliklidir...” Ö10

“... Bir probleme yönelik olan ama ortaya koyduğu sonuçlar açısından da özgün olan çalışmaları nitelikli buluyorum. Örneklemini değiştirerek yapılan araştırmalar da görmek açısından denemek sınamak açısından önemli ama özgün sonuçlar ortaya çıkarabilen ve özgün olan sorunun çözümüne dair olan araştırmaları önemsiyorum... Verdiği öneriler uygulamaya dönük mü, çözüme katkısı var mı dikkate alırım. Kuramsal bilgimi geliştiren, o çok önemli çok çok önemli ama çok az... Dolayısıyla bana yeni bir şeyler kazandıran araştırmaları değerli buluyorum...” Ö11

“... Literatür taraması sırasında tezleri inceliyorum yaşam doyumu ile ilgili tezler yazılmış hepsi birbirinin aynısı ... Birinin bana verdiğinden diğeri daha fazla ne verebiliyor... O yüzden bence nitelikli araştırma yeni bir şeyler ortaya koyabilen sonuçlarında, ya da literatür taraması kısmında da diğerlerinde olmayan literatürü taramış farklı bir şeyler verebilmiş... Üzerinde durulmamış konular seçilirse daha faydalı olabilir. Daha uygulanabilir daha somut önerileri olabilir...” Ö12

“Nitelikli bir araştırma öncelikle somut bir problemden yola çıkmalıdır. Bu somut problemin araştırılması için uygun yöntemle sahip olmalı ve bulgular objektif yorumlanarak problemin çözümüne dönük olarak somut öneriler verilmelidir...” Ö13

“Nitelikli bir araştırma en başta okuyucunun problemine yönelik olmalıdır. Ve araştırma sonuçları kuramsal bilgiye katkı sağlamalıdır. Eğer elde edinilen bilgi uygulamaya dönükse geçerliliği artar...” Ö14

“... Bir probleme çözüm getiren, ilgili alanı zenginleştiren, özgün ve günlük hayatta bir karşılığı olan olmasını önemserim.” Ö15

“Her araştırma önemlidir. Çünkü belirli bir bilimsel süreçten geçer. Ama benim daha çok literatürde yeterince çalışma yapılmayan çalışmalar dikkatimi çekmekte... Onları daha nitelikli buluyorum...” Ö16

Yukarıda değinilen bulgulara göre okul müdürleri ve öğretmenlerin çoğunluğu, araştırmaların niteliğini bir soruna yönelik olma ve sonuçların uygulanabilir olması ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar araştırma sonuçlarının mesleki uygulamalarında yararlanacakları bilgileri sunmalarını beklemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin diğer görüşleri dikkate alındığında nitelikli bir araştırmanın konusunun özgün olmasına, farklı bir düşünce tarzı kazandırmasına, kuramsal bilgiye katkı sağlamasına önem vermeleri ile okul müdürlerinden ayrı düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin araştırma bulgusu kullanımları ile ilgili araştırma yapan Zeuli'nin (1994) elde ettiği sonuçlara göre, bazı öğretmenler kişisel deneyimleriyle eşleşen makaleleri güvenilir bulmakta iken bazı öğretmenler, araştırmaların sadece öğretime doğrudan etkiye sahip strateji ve teknikleri belirlemeli düşüncesine inanmakta ve bu öğretmenler bir çalışmanın yararını bulgularının sınıf ortamına uyarlanabilmesine göre değerlendirmekteler. Bazı öğretmenler ise araştırmaların öğretime dolaylı etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenler kavramlarla ve yazarların önerileriyle, her çalışma sonucunun kanıtlarla nasıl desteklendiği ile ilgilenirler. Alanyazında yer alan bir başka çalışmada, bir araştırmada olması gereken özellikler konusunda öğretmen görüşleri araştırılmış ve objektiflik, sonuçların öğretmenlere kullanabilecekleri yeni fikirler vermesi ve uygulanabilir olmasının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve Arcagök, 2013). İlgili çalışmada objektiflik en önemli özellikler arasında yer alırken bu araştırmada okul müdürlerinden ve öğretmenlerden sadece birer katılımcı bu konuya değinmiştir. Araştırma sonuçlarının uygulanabilir olması ve farklı fikirler vermesi ise bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir çalışmada da öğretmenlerin, okul ortamında ciddi olarak araştırılmasına gereksinim duyulan konuların araştırılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir (Sarı, 2006). Farklı bir çalışmada da eğitimi yönetimde araştırmaların yararlılığı konusuna değinilmiş üretilen bilginin bir faydasının olması, uygulanabilir ve yol gösterici olması gerektiği tespit edilmiştir (Şahin, 2018). Eğitim yönetimi özelinde değerlendirmede bulunan Hallinger ve Chen (2015), araştırmaların başta eğitim örgütlerinde politika ve uygulamaları bilgilendirme kabiliyeti açısından değerlendirilmesi gerektiğini açıklamıştır.

4.2.2.4. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB'ye Yönelik Tutumları

Okul müdürü ve öğretmenlerin KATB'ye yönelik tutumlarının araştırıldığı bu alt başlıkta; katılımcıların KATB'nin faydalı, güvenilir ve önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bunun yanında KATB'ye yönelik ortaya çıkan diğer kodlar belirtilme sıklıkları az olmakla birlikte şu şekildedir: ispatlanmış, kabul görmüş bilgi, geçerli, sağlam dayanak, objektif, kesin bilgi, rehber, nesnel, inandırıcı, ölçülebilir bilgi, uzlaşma zemini. Aşağıda yer alan Tablo 44'te KATB'ye yönelik ortaya çıkan kodlar görülmektedir.

Tablo 44

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin KATB'ye Yönelik Görüşleri

KATB;	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Faydalı	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	14
Güvenilir	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M14	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	12
Önemli	M1, M2, M3, M6, M8, M10, M12, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	11
İspatlanmış, kabul görmüş,	M1, M4, M8, M9, M11, M14	6	Ö9, Ö10	2
Geçerli	M8, M11, M14	3	Ö4, Ö9	2
Sağlam dayanak	M3, M4, M9, M14	3	Ö6, Ö9	2
Objektif	M4, M12	2	Ö9, Ö14	2
Kesin bilgi	M9	1	Ö4, Ö9, Ö14, Ö15	4
Rehber	M1, M14	2	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12	4
Nesnel	M12	1	Ö9, Ö15	2
İnandırıcı	M8	1	-	-
Nitelikli bilgi kaynağı	M12	1	-	-
Uzlaşma zemini	M2	1	-	-

Okul müdürlerinin aşağıda özetlenen görüşlerine göre katılımcıların, KATB'yi mesleki uygulamalarda önemli gördükleri, eğitimcilerin mesleklerini KATB'den yararlanarak şekillendirmeleri gerektiğini düşündükleri söylenebilir. M2, “... bizim programlarda da müfredatta, uygulamalarda da uymamız gereken en önemli bilgi bilimsel bilgidir... Hukukta nedir kuralları bellidir hakim buna göre karar verir, bizim de eğitimde müfredatın hazırlanmasından uygulamalara kadar bilimsel bilgiden vazgeçilmemesi gerektiğini düşünüyorum...”; M3, “Eğitimcilerin bilimsel bilgilerden yararlanmalarının çok önemli olduğunu düşünüyorum, kesinlikle... Olması gereken bir defa, karar verme sürecinde hepimizin Bilimsel bilgilerin kullanması gerekiyor...”; M8, “...bilimsel bilginin önemine inanıyorum ve bunu sadece okul idarecisi, liderler değil öğretmenler, herkes kullanmalı

hatta bu işin içine öğrenciyi, veli de gerekirse dahil edebilmeliyiz. Biz bunu ne kadar bu şekilde başarabilirsek eğitim adına o kadar başarılı oluruz diye düşünüyorum.”; M13, “... akademik anlamda yetkinliğe sahip olmadığınızda bir okulu yönetmeyi başaramazsınız, daha da zorlaştırabilirsiniz. O yüzden bilimsel verileri önemsiyorum. Kesinlikle öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bilimsel bilgiden yararlanmalarını önemli buluyorum.” şeklinde bu düşünceleri destekleyen görüşlerini açıklamışlardır.

Katılımcılardan M1 ise KATB’yi güvenilir, önemli ve faydalı bulduğunu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

“Şunu belirteyim ki ben okul yöneticiliğine dair bilimsel altyapıyı yüksek lisansta tanıdım. Birçok kavramı orada öğrendim ve ne kadar önemli ve faydalı olduğunu bizzat gördüm... Bilgisi olmayanın fikri olmaz diyoruz ya, bilgin yok ki bilimselliğin ne olduğunu bilmiyorsun ki. Kanıtlanmış bilgi, test edilmiş bilgi, bilimsel otoriteler tarafından kabul görmüş, sana hazırca sunulan bilgi... Zahmet edip okursak tabi bizler...”

Katılımcılar KATB’yi güvenilir bulmaktadırlar ve bunun nedeni olarak da bilimsel araştırma süreçlerinden geçerek hazırlanmasını gerekçe göstermektedirler. M3, *“Bilimsel bilgiyi güvenilir buluyorum dayanağı olmaması mümkün değil, sonuçta bilimsel yöntem süreçlerinden geçerek hazırlanmış oluyor. Dolayısıyla güvenilirlik açısından herhangi bir sorun yok.”; M6, “... Bilimsel araştırmaları güvenilir bulurum. Çünkü bunu akademisyenler ortaya koymuştur. Bilimsel bir süreçten geçerek ortaya koymuştur. Akademisyenlerin yaptığı işe güvenmeyeceksin, o zaman kendi yaptığım işe de güvenmemem gerekir.” ve M2 kodlu okul müdürünün aşağıda yer alan ifadeleri bu görüşü desteklemektedir:*

“Bilimsel bilgi vazgeçilmezdir. Bilimsel bilgi araştırma sürecinden geçtiği için güvenirim... Bilimsel bilgi nedir ölçülebilir bilgidir, uzlaşma zemindir. Dayanakları güvenli olduğundan herkes tarafından benimsenir... Bilimsel olarak kanıtlanabilir bilginin her zaman daha güvenilir olduğunu düşünüyorum hem de hataları en aza minimize eder... Bir makalenin, tezin yayınlanması için kaç aşamalardan geçiliyor, intihal vs. zaten denetleniyor... O yüzden de güvenilir buluyorum.”

M8, *“Kesinlikle benim için olmazsa olmazdır yani bilimsel bilgi olmadan ikna kabiliyeti yani anlatma veya işte problemleri çözme veya doğru kanalları uygulama imkânı bulamayız. Yani o yüzden bilimsel bilgi doğruluğu ispatlanmış veri olduğu için geçerli, güvenilir, inandırıcıdır. O yüzden olmazsa olmazımızdır...” ve M9’un “...bilimsel bilgi belli bir süzgeçten geçmiş belli bir değerlendirmeye tabi tutulmuş belli otoritelerin onayından geçtiği için güvenilirdir. Bilimsel bilgi insanı rahatlatan bir bilgidir. Çünkü kesinliği vardır. Sırtınızı ona dayandığınızda karşı tarafa da rahatlıkla aktarabilirsiniz.” ifadeleri de KATB’ye duyulan güveni göstermektedir. Bu görüşlerden farklı olarak M5 kodlu okul müdürü araştırmaların güvenilirliği ile ilgili şüphelerinin olduğunu belirtmektedir:*

“Güvenilirliği test edecek biz değiliz ama şimdi bilimsel araştırmaların birçoğu kâğıt üzerinden yürüdüğünü görünce güvenim sarsılıyor. Bakıyorsunuz bir tez mesela önceki yapılan tezlerden farklı olan bir şey olmadığı gibi kopyala yapıştırı yapmış sanki... Genel bakış açım konunun ciddi ele alınmadığı yönünde, o yüzden güvenilir bulmuyorum her çalışmayı... Özellikle yüksek lisans tezlerine güvenmiyorum ...” M5

KATB’ye yönelik görüşünü M4, *“Bu mesleği iyi yapmak istiyorsak bilimsel bilgiyi takip etmek zorundayız. Bu bizim temel dayanağımız olmalı... çünkü güvenilir bilgi, testten geçiyor, objektif oluyor, ispatlanmış oluyor...”* ve M5, *“... Araştırmalar idarecilerle, öğretmenlerle yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmış bir bilgi. Bunu kabul etmem dediğinizde, sistemin dışına kendinizi çıkarmış olursunuz. Araştırmalara katılan meslektaşlarınızın o konudaki görüşlerini öğreniyorsunuz, size özetle sunuyorlar. Uğraşmanıza gerek kalmadan... Dolayısıyla eğitimciler için bilimsel bilginin faydalı olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer kodlara vurgu yapan M6, M11, M12, M14 kodlu okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şimdi bakın biz yaptığımız için belli bir bilimsel kurama dayandığının farkında olmalıyız, öğretmen ya da yönetici fark etmez. Bir öğretmen yönetici yaptığı işin tamamı ile bilimsel bilimsel temele dayandığını kabul etmek zorunda. O zaman lisansta okumayalım yoldan geçeni çekip alıp sen yaparsın deyip diploma verip yaptıralım bu işi... Bilimsel bilgiden yararlanmak şüphesiz önemli. Sonuçta buradaki tüm çalışmalar bilimin ışığında gerçekleştirilen çalışmalar. Yönetimde bilimsel bir süreç değil midir? İletişim aynı şekilde hangisine bakarsanız bakın sonuçta bilimsel bilgiye bilimsel temele dayanır.” M6

“Bilimsel açıdan yapılan çalışmalar belli bir değerlendirmeler sonucunda ortaya çıktığı için orada bir tecrübe vardır. O yüzden biz de tecrübelerden faydalanmak istiyoruz çalışmalarımızı yaparken... Bir nevi bizim için hazır bir bilgi olmuş oluyor. Test edilmiş, hazırca sunulmuş... Direkt hiçbir uygulamaya girmeden işte önümüze gelen bir bilgi değil ...” M11

“...Kuramsal bilgi sistemli biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıkladığı ve kuramsal bilgi sayesinde kurallar bütünü olduğu için kuramsal bilgiye sahip olmak önemlidir... Kuramsal bilgi belli bir konudaki görüşlerin, düşüncelerin bütününe kapsadığı için size nitelikli bir kaynak sağlar... Nesnel olduğu için kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi güvenilir buluyorum... Bilimsel bilgi objektif ve bilimsel yöntemle elde edilen bilgidir. Yaşadığımız bilgi çağında tarım ve sanayinin payı azalmakta hizmet sektörünün payı artmaktadır. Dolayısıyla nitelikli insana ihtiyaç duymaktadır...Düşünen araştıran nesiller yetiştirmek için eğitim ve okul sürecinde ezberden çok araştırmaya teşvik eden bilimsel bilgi kullanılmalıdır.” M12

“Bilimsel bilgi doğruluğu bilimsel yollarla kanıtlanmış düzenli bilgidir. Bu bağlamda geçerlik ve güvenilirliği olan bilgidir. Bilimsel bilgi size ne yapmanız gerektiği konusunda yardımcı olur size rehberlik eder... Güvenilir buluyorum çünkü deniyorum ve olumlu sonuç alıyorum. İletişim becerilerimin iyi olduğunu söylüyorlar. Nasıl böyle bir durumda bu şekilde davranabiliyorsunuz diyorlar. Cevabım basit okuyun arkadaşlar... Neden önemli, bilimsel bilgi olmadan uygulama nasıl olabilir? Karar veriyorsunuz neye göre ve nasıl karar veriyorsunuz? Dayanağınız ne? Sizi garanti altına alan ne? Bu sorulara ancak ve ancak kuram bilgisine sahip olursanız yanıt verebilirsiniz...” M14

Çalışma grubunda yer alan öğretmen görüşlerinden de okul müdürlerine benzer şekilde KATB’nin faydalı, güvenilir ve önemli olduğu sonucu çıkmıştır. Ö1 kodlu katılımcının aşağıdaki ifadeleri bu duruma örnek gösterilebilir.

“Sonuçta bu çalışmalar... alanında ve araştırma yöntemlerinde uzman kişilerce, belirli bilimsel temele dayanarak yapılmaktadır... Araştırma temelli bilgi değerlidir, çünkü var olan olguları açıklamak için, problemleri belirlemek için, var olan uygulamaları değerlendirebilmek için bu tarz bilgiye ihtiyaç duyarım. Okulda da yapılacak değişiklikler, planlamalar için ve var olan durumu belirleyebilmek için bilimsel bilgi çok önemlidir. Okuldaki yöneticiler var olan durumu geliştirmek için bilimsel bilgiyi kullanmak zorundadırlar. Fakat Türkiye’de bu durumun pek gerçekleştiğini sanmıyorum...” Ö1

Ö2, KATB’yi güvenilir bulduğunu ve bunun nedenini aşağıda belirtmiştir:

“Güvenilir buluyorum. Nedeni ise birçok örnek durum ele alınarak ortaya koyulmuş bir bilginin mutlaka bir doğruluk payı olduğunu düşünüyorum. Tabi ki bazen kuramsal bilgi ile bizim uygulamalarımız bire bir örtüşmeyebilir. Ancak kuramsal bilgi uygulamalar için sağlam bir referanstır. Mesleki uygulamalarımızı bu bilgi temelinde oluşturup, eksik kalan yerlerde yeni çözümler arayabiliriz. Ö2

Ö4, “*Bilimsel yöntemlerle elde edilmiş, doğruluğu ve geçerliliği sınanmış bilgilerdir. Bilimsel yöntemlerle elde edildiği için güvenli bulurum.*” ve Ö5’nin “*Çoğunlukla güvenilir buluyorum. Mutlaka araştırmacının etik ve doğru kaynak ve verilere dayalı bir çalışma gerçekleştirdiğini düşünüyorum. Öncelikle kendimde bir araştırma yaparken tüm süreçlerde olabildiğince titiz davranıyorum. Diğer araştırmacılarında benzer yaklaşımlar sergilediklerini umuyorum.*” ifadeleri KATB’nin güvenilir olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ö6, KATB’yi güvenilir ve önemli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bilimsel yöntemle oluşturulduğu için güvenilir buluyorum... İyi bir yönetici ya da öğretmen olmak için de kuramsal bilgiye sahip olmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum... Kuram olmadan yaptığımız için altyapısı felsefesi eksik kalıyor. Türk eğitim sisteminin eksikliklerinden biri de bir eğitim felsefesine sahip olamayıdır. Kuram bilmeyen öğretmen neyi neden öğrettiğini ya da neye neden karşı çıktığını bilmiyor. Stajyer öğretmen iken öğrendiği öğretim yöntemlerini emekli olana kadar kullanıyor.” Ö6

Ö7, “*Bilimsel bilgi, bilimsel yöntemler kullanılarak elde edilen bilgi olması sebebiyle güvenilirirdir. Eğitim ve öğretim süreçleri bilimsel bir temele dayanmalı ve kullanılan bilgi, yöntem ve teknikler bilimsel olması gerektiğini düşündüğüm için, bu bilgiye sahip olmak önemlidir.*”; Ö10, “*Bilimsel bilgi verilere dayalı bilgi anlamına gelmektedir... Doğruluğu kabul görmüş, güvenilir bilgilerdir... Yönetim süreçlerine ışık tutar. Yöneticilerin tutarlı olmasını, doğru kararlar vermelerini sağlar. Özellikle karar süreçlerinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bilimsel veriye dayalı olması nedeni ile uygulama güven yaratır.*” ve Ö16’nın “*Kuramsal ve araştırma temelli bilgi önemlidir. Bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilerin eğitim yönetimi ve okul yönetimi için de öğrenme ortamlarının sağlanmasında faydası olduğunu düşünüyorum.*” ifadelerinde de KATB’nin güvenilir, önemli ve faydalı olduğu görülmektedir. Ö15, KATB konusundaki düşüncelerini şu sözlerle ifade ederken: “*... Kuramsal bilgi bir takım bilimsel araştırmalarla desteklenmiş bilgiler kümesidir... Yani doğru, nesnel, bilgidir...Bunu kendinize rehber edindiğinizde de işinizi*

sağlam yaparsınız.”; Ö11 KATB’yi güvenilir bulma nedenini, “Güvenilir buluyorum. Çünkü sınanmıştır denenmiştir...Belli bir araştırma sürecinden geçmiştir uzman kişiler tarafından yapılmıştır...” şeklinde açıklamış ve KATB’nin faydalı olduğunu “... Uygulamaların gelişigüzel deneme yanılma yoluyla yapılması külfetli sonuçlara yol açar... Çocukta olumsuz şeyler gelişebilir bizim yanlış uygulamalarımızla ki bu en büyük sıkıntı. Olmaması gereken bir şeyi yapıyorsak ona zarar veriyorsa... Bunun olmaması için de bilimsel bilgi yolunda gitmemiz gerekiyor...” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Rehber öğretmen olan Ö12 kodlu katılımcı KATB’nin güvenilir olduğunu, “Bilimsel bilgi aslında her şeyin anahtarı... Birtakım araştırmalar sonucunda elde edildiği için güvenilirdir ben de yüksek lisans yaptığım için zor süreçler olduğunu biliyorum...” ifadeleriyle, mesleki uygulamalarda KATB’nin deneyimden daha önemli olduğunu “... Öğretmenlikte deneyim de çok önemli ama bence bilimsel bilgi daha önemli çünkü farklı bir okulda çalışmaya başladığımızda önceki deneyimler işe yaramayabiliyor. Bilimsel bilgi bir çerçeve sunuyor sadece deneyimle de olmuyor.” şeklinde açıklamıştır. Ö12, KATB’nin önemini mesleğinin onuncu yılında yüksek lisansa başladıktan sonra daha iyi fark ettiğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Bilimsel araştırmaları çalışmalarını çok önemli buluyorum. Şuradan anlayabiliriz çok önemli olduğunu, üniversiteyi bitiriyorsunuz çalışmaya başladığımız anda çok donanımlı ve idealist başlıyorsunuz. Dolayısıyla uygulamalarınızda çok iyi oluyor, seneler geçtikçe geçtikçe iş pratiğe dönüyor, her okulun da ayrı bir atmosferi var o rutine bağlandığınızda bilgilere başvurma daha çok azalıyor. Zaten bazı şeyleri unutmaya başlıyorsunuz. Belki daha pratikleşmiş oluyorsunuz ama bilgi açısından zayıflıyorsunuz. Ben şu açıdan daha iyi anladım eğitimin ve bilginin ne kadar önemli olduğunu, aradan zaman geçtikten sonra ben yüksek lisansa başladım 2003 mezunuyum 2013’te yüksek lisansa başladım. Tekrar bilgiler tazelendi için kendimi çok daha iyi hissetmeye başladım, görüşmelerimin kalitesi arttı...”

Ö8 KATB’yi güvenilir bulduğunu, “... güvenli buluyorum... Tabiri caizse elektan geçip bilimsel bir içeriğe sahip olması şeklinde izah edebilirim...” ifadeleriyle belirtirken uygulayıcıların başarılı olmasında KATB’nin tek başına yeterli olamayabileceğinin nedenini şu şekilde açıklamıştır: “Kuramsal bir bilgiye sahip olmak elbette önemlidir ama yeterli olmayabilir. Kuramsal bilgisi görece yeterli olan ancak başarılı olamayan öğretmen veya idareciler olabilir. Önemli olan kuramsal bilgiyi kendi yaşantımız ve mesleğimizle harmanlayabilmektir...”. Ö9 kodlu öğretmen de KATB’yi faydalı, önemli ve güvenilir bulduğunu aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“Yaşamı, doğayı, insanı hatta en genel anlamda evreni anlamlandırma sürecinde bilgiye doğru, birikimli, nesnel bir yolla ulaşmaya katkı sağladığı için bilimsel bilginin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda bir eğitimcinin geleceği şekillendirecek olan öğrencilere kendi deneyimlerinden öte bilimsel geçerliği olan bir yaklaşım ve uygulama ile karşılık vermesi gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir bakış açısının bütün bir evren adına önemli bir katkı olacağını düşünüyorum... Önemlidir. Çünkü kuramsal bilgi ya da yönelim yönetici ya da

eğitimciye sorunlarla karşılaştığında ya da karar alma aşamalarında geçerli ve güvenilir sonuçlar sunmaktadır. Kuramsal bilgi ve teorilerin araştırmalar yoluyla defalarca geçerliği sağlandığı için bu bilgiler bir eğitimciye karşılaştığı sorunlara ilişkin nasıl bir duruş edinmesi gerektiğini zaten söylemektedir. Bu anlamda eğitimci ya da yönetici kendi oluşturduğu bilgi ya da önermelerden ziyade geçerliği sınanmış ve olumlu sonuçlar sunan bir yaklaşımla hareket ederek hem kendine hem de eğitime katkı sunmuş olacaktır... Kuramsal bilgi bilimsel araştırma metodu ile yapılan çalışmalar tarafından defalarca doğrulandığı için geçerli ve nesnele yakın bilgilerdir. Bu anlamda bu bilgi insana sorunları değerlendirme ve kararlar alma anlamında bir bakış açısı sunmaktadır. Ancak diğerlerinden farklı olarak bu bakış açısı geçerli ve güvenilirlerdir.” Ö9

Öğretmenlerden Ö13, Ö14’ün KATB konusundaki düşünceleri aşağıda özetlenmiştir. Ö13 KATB’nin önemli, faydalı olduğunu düşünmekte, güvenilir olduğunu mesleki uygulamalara test ederek gördüğünü belirtmiştir. Ö14 ise KATB’nin önemini ve faydasını genel olarak değerlendirmiştir.

“Bilimsel bilgi, bilimsel yöntemler kullanılarak elde edilen bilgi olması sebebiyle güvenilir, önemli ve değerlidir. Eğitim ve öğretim süreçleri bilimsel bir temele dayanmalı ve kullanılan bilgi, yöntem ve teknikler bilimsel olmalıdır... Deneyimler belirli durumlarda işe yarayabilir. Eğitim sadece deneyimlerle hareket edilemeyecek kadar önemli bir iştir... Mesleki kararların evrensel veya yerel düzeyde gerçekleştirilen araştırmalara dayanmasının daha doğru sonuçlar doğuracağını düşünüyorum. Örneğin bir okulda bir konuda sorun yaşıyorsa bunu çözebilmek için bu sorunun kaynaklarını sağlıklı şekilde belirlemek gerekir. Bu noktada bilimsel araştırmalara başvurularak ya da o konuda bir bilimsel araştırma yok ise okulda yerel düzeyde bir araştırma yapılarak sorunun kaynağına gidilmesi problemlerin çözümünde daha sağlıklı sonuçlar verecektir... Ayrıca kuramsal bilgiyi sınıfta uyguladığımda da zaten kurama uygun sonuçlar aldığımı gördüğüm için güvenilir bilgi olduğunu söyleyebilirim...” Ö13

“... Günümüzde teknolojik, ekonomik, sosyolojik olarak en gelişmiş toplumlar bilimsel bilgileri elde eden, yayan ve kullanan toplumlar olduğu görülmektedir... Bilimsel bilgi kesin bilgidir ve yeni bir bilginin ortaya konması için bir araçtır. Bilimsel bilgi arttıkça da icatlar, teknolojik gelişmeler, geçmişte aydınlanma, gelecek içinde ilerleme kaydedilir. Kuramsal ve araştırma temelli bilgi araştırma, deney sonuçlarına göre ortaya çıkmış akla uygun bilgi demektir. Bu da o konuda objektifliği ve gerçekliği sağlar. Şüpheye yer bırakmaz bu da konudaki bilgilerin doğruluğuna olan inancı artırır, kişi de bir adım ötesine ulaşma hissi uyandırır bu da bilgi birikimini artırır.” Ö14

Ulaşılan bulgulara göre lisansüstü eğitim alan okul müdürü ve öğretmenlerin KATB’ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Katılımcılar KATB’yi faydalı ve güvenilir bulmakta, önemli bir bilgi kaynağı olarak görmektedir. Okul müdürü ve öğretmenlerin KATB’yi güvenilir bulma nedeni bilimsel araştırma süreci ile ortaya konulan bilgi olmasıdır. Alanyazında uygulayıcıların araştırmalara yönelik olumlu tutumları olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Everton vd., 2002; Green & Kvidahl, 1990; Ratcliff vd., 2005; Williams & Coles, 2007). Okul yöneticileri ile yapılan bir çalışmada katılımcılar, araştırma ve araştırma bulguları kullanımı konusunda olumlu bir tutuma sahiptirler (Torrence, 2002). Başka bir çalışmada Amerika ve Avustralya’da uygulayıcıların araştırma bilgisine karşı olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların değişime açıklığı ve mesleki bağlılıkları yüksek olanların araştırma bilgisinin değerine ilişkin

tutumları daha olumludur (Saha vd., 1995). Bu bulguların aksine bir araştırmada nicel sonuçlar uygulayıcıların araştırmaya yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğunu gösterse de uygulayıcıların yorumlarına göre, araştırmaların alakasız ve önyargılı olduğunun belirtilmesinden olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmiştir (Lysenko, 2010).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada lisansüstü eğitimi olan öğretmenler eğitim araştırmalarının en fazla toplum ve sonra sırayla öğretim üyeleri, öğretmenler, okul yönetimleri ve son olarak MEB için değerli olduğunu düşünmektedir. Değerli bulmalarının nedenleri ise topluma faydası olması, eğitim politikalarına yön vermesi ve akademisyenlerin gelişimi ve görevlerinde yükselmelerini sağlamasıdır (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). Çeşitli araştırmalarda da okul müdürlerinin eğitim araştırmalarını gerekli bulduğu (Armağan ve Yıldırım, 2015), öğretmenlerin; eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Ekiz, 2006; İlhan vd., 2013; Kahraman ve Köleli, 2017; Pekel ve Akçay, 2018; Yıldırım vd., 2014) ve eğitim araştırmalarını faydalı buldukları (Sarı, 2006) görülmüştür. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin eğitim sisteminin gelişmesi için eğitim araştırmalarına ihtiyaç olduğuna inandıkları, eğitim araştırmalarını değerli ve önemli buldukları belirlenmiştir (Baş ve Kırılcım, 2017). Eğitim araştırmalarına yönelik belirtilen bu olumlu görüşlerin yanında alanyazında olumsuz tutum çağrıştıran bazı görüşler de yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda yer alan katılımcılar arasında araştırmaların faydalı bulunmadığını (Shkedi, 1998; Yıldırım vd., 2014; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013), gerçekçi olmadığını (Armağan ve Yıldırım, 2015) düşünenler bulunmaktadır. Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmalarının değerine yönelik tutumları hedeflenen seviyenin altında olduğu (Pekel ve Akçay, 2018), ayrıca araştırma sonuçlarının kullanışlı olmadığı yönünde bulgular ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Broekkamp & Hout-Wolters, 2007; Karataş vd., 2014).

4.2.2.5. Eğitim ve Okul Süreçlerinde KATB’den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmanın bu alt başlığında eğitim ve okul süreçlerinde KATB’den yararlanmanın faydaları konusunda okul müdürü ve öğretmen görüşleri araştırılmıştır. KATB’den yararlanmanın faydaları mesleki ve bireysel olmak üzere iki kategoride analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin çözümlenen verileri neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 45’te

görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin tamamı eğitim ve okul süreçlerinde KATB'den yararlanmanın faydasının mesleki olarak "profesyonellik" olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde okul müdürleri mesleki uygulamalarda bilinçli hareket edilebileceğini, doğru işin yapılacağını, mesleki uzmanlığın artacağını düşünmektedirler.

Tablo 45

KATB'den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Okul Müdürü Görüşleri

Kategori	Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n
Mesleki	Profesyonellik kazandırma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	14
	Nitelikli uygulamalar ve sonuçlar elde etme	M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M12, M13, M14	11
	Zaman kaybını önleme	M3, M5, M7, M8, M9, M11, M14	7
	Fark yaratma	M4, M5, M12, M13	4
	Karara katılım bilinci geliştirme	M1, M3, M9	3
	Çatışmaları azaltma	M2, M5, M9	3
	Yönetsel uygulamaları kolaylaştırma	M4, M8	2
	Karşılaşılan sorunları etkin çözebilme	M9, M14	2
	Meslektaşlarda farkındalık oluşturma	M7, M12	2
	Yeni yöntemler öğrenme	M7	1
	Hataları aza indirme	M2	1
	Hesapverebilirlik sağlama	M5	1
	Paydaşlarda memnuniyet sağlama	M5	1
Bireysel	Etkileme, ikna gücünü artırma	M4, M5, M7, M8, M9, M11, M13, M14	8
	Diğerleriyle (Meslektaş, öğrenci, veli, akademisyen vd.) iletişimi kolaylaştırma	M1, M3, M5, M6	4
	Özsaygı, özgüven, motivasyon kaynağı	M3, M4, M5, M8	4
	Vizyon kazandırma	M7	1

Tablo 45'te sunulduğu üzere okul müdürlerinin çoğunluğu (11) tarafından dile getirilen bir görüş de nitelikli uygulamalar ve sonuçlar elde etmedir. Okul müdürleri mesleki uygulamalarda KATB'den yararlanarak okulun nitelikli hale geleceğini belirtmişlerdir. KATB'den yararlanmanın mesleki faydaları konusunda ortaya çıkan diğer kodlar; zaman kaybını önleme (4), fark yaratma (3), karara katılım bilinci (3), çatışmaları azaltarak huzurlu bir okul ortamı oluşturma (2), yönetsel uygulamaları kolaylaştırma (2), karşılaşılan sorunları etkin çözebilme (2), meslektaşlarda farkındalık oluşturma (2), yeni yöntemler öğrenme (1), hataları aza indirme (1), paydaşlarda memnuniyet sağlamadır (1).

Eğitim ve okul süreçlerinde KATB'den yararlanmanın bireysel faydaları konusunda okul müdürü görüşleri incelendiğinde etkileme, ikna gücünün artması (8), meslektaş, öğrenci, veli, akademisyen gibi paydaşlarla iletişimin artması (4), özsaygıyı, özgüven, motivasyon sağlaması (4), vizyon kazandırma (1) faydaları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinden M1,

KATB'nin uygulayıcılara yol gösterdiğini belirterek mesleki uygulamalarda bilinçli hareket etmeyi ve başarılı uygulamalar ortaya çıkmasını sağladığını vurgulamıştır:

“İyi bir yönetici ya da öğretmen olmak için kuramsal bilgiye sahip olmak çok önemlidir. Neden? O size yol gösterir... Mesela yönetim kavramı... hiçbirimizin akli hepimizden üstün değil. Ortak akılla daha sağlam şeyler ortaya çıkabilir daha yapıcı olur herkes bunu sahiplenir... Birçoğu bu şekilde başarılı oluyoruz. Yoksa öğretmenlerin başarılı olma ihtimali yok ki yani idarecilerin de başarılı olma şansı yok.”

M1; yönetim, lider öğretmen gibi kavramları yüksek lisansta öğrendiğini ve uygulamalarında benimsediğini aşağıda özetlenen ifadelerle dile getirmiştir.

“... mesela lider öğretmen kavramını da biz yüksek lisansta daha çok gördük, doğal lider öğretmenler var, sendika başkanı olarak lider öğretmenler var. Biz daha çok doğal lider öğretmenlerimizi kabul ediyoruz, arkadaşları tarafından kabul görmüş... Ama okul idaresi klasik manada muhalif düşüncüyü asla kabul etmez, aykırı ses müdürün karşısında dile getirilemez... Bizim arkadaşlarımızı ben birleri ayrı toplanım, ikileri ayrı, üçleri ayrı toplanım, rehberlik için ayrı ayrı görüşüp bir konu hakkında hepsinin fikrini alırım. Ne düşünüyorsunuz ne yapabiliriz? ... İşte yönetim işin içinde. Tarafları sürece katmak iletişimi de artırıyor. Biz şimdi yüksek lisans yapmasaydık, bu kavramları bilmeseydik, bu yöntemleri bilmeseydik hiçbirini uygulayamazdık.”

M1'in yukarıdaki ifadelerine göre KATB'den yararlanma mesleki uygulamalarda ve bireysel olarak iletişimi artırma yönüyle fayda sağlamaktadır. M2, okul müdürlerinin KATB'ye sahip olmaları gerektiğini, “... *Okula geldim, ne yapacağımı bilemem. İşte o zaman bana bu kuramlar yol gösterecek. Ben okul müdürü olacaksam a modelini de bilmem lazım b modelini de bilmem lazım. 50 öğretmeni yöneteceksem bunları bilmem lazım...*” ifadeleriyle belirtmiştir. M2'nin ayrıca mesleki fayda bağlamında KATB'nin huzurlu bir okul ortamı sağlayacağını, okula farklılık kazandıracağını ve potansiyel hataların en aza ineceğini belirttiği görülmektedir.

“... Neler görüyoruz mesela öğretmenler arası çatışmalar olur okullarda, sendika farklılıklardan dolayı vs. Belki bizden kaynaklanıyordur bu okulda o tarz sorunlar olmuyor... İşte bu bir kültür meselesi... İşte bu kuramsal bilgileri bilmezsem ne yapacağımı bilemem, sadece yönetmeliğe bağlı kalırsanız o sadece sizin resmi şeyinizi belirler, işte öğretmen nöbetine geç geldi vs. Ne yapılacak bunları söyler ama sizin ekstra bir bilginiz olmazsa okula farklılık katamazsınız, belki sorunlar yaşanmaz ama bir adım öteye okulunuzu götüremezsiniz... hem de hataları minimize eder...”. M2

M3, KATB ile hareket etmenin zaman kaybını, deneme-yanılma ile hareket etmeyi önleyeceğini diğer bir ifadeyle bilinçli uygulamalarda bulunmayı sağlayacağını belirtmiştir.

“Kuramsal bilgi bu işin temel dayanağı... Şimdi mesela karar verme ile ilgili şu kitabı okuduğumda, öğretmenlerin fikirlerini sorduğumda kendilerini değerli hissettikleri, böyle olunca da yöneticiye güven duydukları öğrenmiş oluyorum. İletişimimiz geliyor hem de kendime güvenim artıyor... Basit bir örnek oldu belki ama genişletebiliriz... Bunları okumazsan deneme yanılma yoluyla bu işi öğreneceğiz, yapacağız, bir süreç geçecek belki yanlış bir yöntemle yola çıkacağım. Bu da bana zaman kaybına yol açacak eğitim-öğretimin aksamasına yol açacak.” M3

M4'ün, *“Bilimsel bilgi hedefe varmak için bir güç. Çünkü denenmiş oluyor gözlemlenmiş oluyor, daha destekli konuşuyorsun yapacağın işleri... Kendini daha bilgili hissediyorsun, güven geliyor. Bir, işi doğru yapmak var, bir de doğru işi yapmak var. Bilimsel bilgisi olan doğru işi yapar.”* ifadeleri KATB'nin uzmanlık gücünü artırması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca M1 burada, *“...doğru işi yapma...”* ifadesiyle KATB'nin mesleki olarak daha profesyonel hareket etmeyi sağladığını ve bireysel olarak özgüven oluşturduğunu belirtmiştir. M4, özellikle tezsiz yüksek lisansa katıldıktan sonra edindiği bilgiler sayesinde yönetsel uygulamalarının kolaylaştığını ve bu sayede okulunda yaptığı etkinliklerle diğer okullara örnek olduğunu aşağıda ifade etmiştir.

“Yüksek lisansa katıldığımda ben zaten okul müdürüydüm... Çok öyle puan hesabı yaparak başlamadım zaten müdür olduğum için... İkinci üniversitesini okuyan, yüksek lisans yapan arkadaşların teşviki oldu. Baktım onlar kendilerini yeniliyorlar, geliştiriyorlar, yeni yeni kitapları okuyorlar. Ben de onlardan etkilendim ve yaptım iyiki de yapmışım diyorum. Çok faydası, katkısı oldu bana. Ondan sonraki yıllarda müdürlüğümü çok rahat yaptım. Öğretmenlikten çok farklı bir meslek yöneticilik... Benim mesela bu okuldaki uygulamalarım diğer okullara da örnek olmaya başladı. Okul kitabı çıkarttık mesela, birçok projelerde bulunduk...”

M5, diğer çoğu katılımcı gibi KATB'nin mesleki faydalarına daha çok vurgu yapmıştır. KATB'nin okul içi huzur, hesapverebilirlik, paydaşlarda memnuniyet, zaman kaybını önleme, okulun fark yaratması, doğru, nitelikli sonuçlara ulaşmayı ve deneyimden ziyade profesyonel davranmayı sağlaması gibi faydaları aşağıdaki ifadelerde görülmektedir. Bireysel açıdan sağladığı faydalar ise bireylerde motivasyon oluşturmaları ve iletişimi artırması şeklinde özetlenebilir.

“... Bunu önemeyen bir okulun kurum içi diyalogu iyidir, okul veliye açıktır, sistem herkese açıktır, her şeyi sorgulanabilir, evraktan tutun hizmetlinin yapacağı işi kadar hepsi belge ile sabittir. Hepsi istenildiği anda görünebilir, çalışmalar sistematik yürür. Veli ile inanılmaz bir diyalog vardır, öğretmenle idare, öğretmen öğrenci, idare veli diyalogu her zaman üst düzeydedir. Veli okuldan memnundur, öğretmen okuldan memnundur, öğretmen şu okulun çalışanıyım, veli şu okulda öğrencim okuyor diye gururla söyler... Bunlar sonuçtur bilimsel bilgiyi kullanan okullarda bu fark olur. Mesela özel okullar üzerinden birkaç cümle kuralım özel okullar bu konuya çok değer verirler. Bilimsel bilgiyi çok iyi kullanırlar hatta reklam malzemesi olarak da kullanırlar... Eğitim yönetiminde görev alan kişiler süreç içinde kendi deneyimlerini oluşturmak yerine bu tür bilgiler hazırda bulunduğu takdirde bunları hep kullanabilir. Dolayısıyla her gün yeni bir deneyim elde etmektense doğruluğu kanıtlanmış bilgilerle yöneticilik yapmak kurumları doğru hedeflere daha çabuk ulaştıracaktır.”

M5, *“... Bizim okulumuzda yaş olarak en genci biziz, emekliliği gelmiş öğretmenlerimiz de var... Eğer sizin bilginize güveniyorlarsa yapacağınız işlerin de başarılı olacağına inanıyorlar...Söz dinletme gibi bir sorunuz olmuyor.”* ifadeleriyle görev yaptığı okulda yaş profilinden bahsederek en genç kendi olmasına rağmen mesleki başarısına güven

duyulduğunu belirtmektedir. Bu durum katılımcının uzmanlık gücünü kullandığını göstermektedir.

M7, KATB'nin bireysel faydasına dikkat çekerek, bireye vizyon kazandırdığını, özgüveni artırdığını belirtmiştir.

“... Ufkunu açar, at gözlüğünü çıkarır, evrenselleştirir. Siz sadece kendi sınıfınızı görürsünüz, sağdaki sınıfı görürsünüz, soldaki sınıfı görürsünüz, hasbelkader öğretmenler odasını görürsünüz... Ben şu anda katıldığım son kongrede Amerika'daki okulları gördüm, sınıfları gördüm, oradaki işleyişi gördüm. Neymiş şu Finlandiya dedim, orayı öğrendim... Diğer ülkelerdeki örnekleri görüyorsunuz, dinliyorsunuz uluslararası bir forumda, ufkunuz açılıyor, bilginiz artıyor, kendinize güveniniz artıyor...”

M7 ayrıca, KATB'den yararlanmanın mesleki anlamda daha bilinçli hareket etmeyi sağladığını şu sözlerle belirtmiştir: “... *Yapı taşı gibi düşünün yani yılların emeği ve birikimi size sunuluyor hazır tabakta. İdareci bu birikimden yararlanmayı bilecek, sonuçta öğretmenlikten çok farklı idarecilik. Deneme yanılma ile gideyim dersiniz doğruya ulaşabileceğin, nasıl ulaşabileceğin kuşkulu, vakit kaybı... üretilen bilgileri okuyalım. ... ama bunu mutlaka kişiselleştirerek uygulamalara yansıtalım. Edindiğiniz bilgileri sentezlemeli...*”. KATB ile yönetsel uygulamaların daha kolay yürütülebileceğini belirten M8 tezsiz yüksek lisansın önemine dikkat çekerek görüşlerini açıklamıştır. Bu süreçten sonra eylemlerine daha bilinçli yön verdiğini belirtmiştir.

“... Müdür olmadan önce yüksek lisans yapsaydım öyle atansaydım keşke. Ondan önce yaptığım hatalarımı, hareketlerimi hatırladıkça üzüldüğüm oluyor. Şimdi daha kendime güvenerek ve daha rahat yürütüyorum... Gerçekten de keşke meslek hayatımın ilk yıllarında bu tecrübeyi yaşamış olsaydım, emin olun belki hayatıma çok daha farklı noktalardan bakabilirdim. Eğitime de çok farklı renkler katabilirdik diye düşünüyorum... Orada hazır size sunulmuş bir kaynak var. Orada burada ne yapsam diye zaman kaybedeceğime açıp okumak lazım, araştırmak lazım... bir literatür var bu bilgi birikimini okumamız lazım, sonuçta bizim için yapılıyor.” M8

M9, aşağıdaki ifadelerinde KATB'nin mesleki açıdan faydalarına değinmiştir:

“... Bilimsel bilginin hâkim olmadığı bir kurumun ilerlemesi mümkün değil. Biz okulumuzda o yüzden her açıdan bu yönde hareket etmeye gayret ediyoruz. O yüzden belki böyle bir okulda genç yaşta görevlendirildik... Bir eğitim yöneticisi dünyadaki modelleri bilmeli, güncel gelişmeleri takip edebilmeli. Bunun yanında yerel şartları kültürel değerleri bilmeli... Okul çıktıları olan bir kurumdur, sağlıklı çıktılar için de yönetim süreçlerini sağlıklı bir şekilde işletmemiz lazım... çatışma çözme özellikle o ilkeleri bilip süreci yönetmek lazım. Mesela sınav sistemi değişti, herkes bir şeyler öne sürüyor. Eskiye direnç oluyor... Yeni durumun sağlıklı olduğunu göstermek lazım. Herkesi dinleyerek, kararlara katarak doğru sonuçlara ulaşırız... Hep beraber nasıl yapmalıyız tartıştık, bu sefer eskiyi savunanlar bile şöyle yaparsak daha iyi olur diye öneriler sundu. Biz onları ele alıp geliştirdik, eski düşünceleri zayıflamış oldu.”

M11, KATB'ye sahip olmanın bir okul müdürü için öneminden bahsettiği aşağıdaki ifadelerinde uzmanlık gücüne vurgu yaptığı söylenebilir.

“... Sonuç itibarıyla bir kitleye hitap ediyorsunuz, orada bir kabul edilebilirliğinizin olması lazım. Oradaki insanlar, ya bir yetkinliğiniz olacak. O alanla alakalı sizin yeterli olduğunuzu

düşünecek karşımızdaki insanlar, yoksa dinlemezler sizi... Öğrenci öğretmenin yetersizliğini nasıl anlayabiliyorsa, arkadaşlar da okul müdürünün oradaki makamı doldurup dolduramadığını yıl içindeki uygulamalarla, okulda yaptığı faaliyetlerle görüyorlar. Orada onu yeterli olarak görmediklerini düşündüklerinden zaten tavırları da farklılaşıyor. Görüyorsunuz hissediyorsunuz.”

M11 ayrıca KATB’nin mesleki uygulamaları bilinçli olarak yapmayı sağladığını, bu süreçte zaman kaybını önlediğini şu şekilde ifade etmiştir.

“... bilimsel bilgi olmayınca rastgele oluyor biliyorsunuz, yani böyle deneme yanılma yöntemi ile oluyor. O da bir zaman kaybı. Bilimsel bilgiler daha önce yapılmış, geçerliliği kabul edilmiş bilgiler. Bir de doğruyu bulmaya çalışmak var bilimsel bilgi uygulanmış, doğru olduğu kabul edilen bir şey... En azından öbür türlü deneme yanılma yöntemi ne yaptığınızı bilmeden boşa kürek sallamak gibi bir şey oluyor, rastgele. Ya tutarsa...”

Okul müdürlerinden M12 kodlu katılımcı KATB’nin başarılı uygulamalar sağlayacağını şu şekilde açıklamıştır:

“... Kuramsal araştırma temelli bilgi kullanımı sonucunda elde edilen bilgiler daha genel ve geçerli bilgiler olacağı için hata yapma lüksü olmayan, ana malzememizin insan olduğu eğitim alanında daha objektif kararlar almamıza imkân vermektedir. Kuramsal bilgiye sahip olanlar mesleki uygulamalarda yalnız düşünce alanında kalmayıp işe dönüşen pratik uygulamalar da yaptıkları için mesleki uygulamalarında başarı düzeyleri yüksek olacaktır...”

M12, “... *Hata yapma lüksümüzün olmadığı okul yönetiminde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı gerekmektedir. Bu kapsamda elde edilen bilgiler ışığında yapılan okul içi faaliyetler personelde farkındalık oluşturmakta hem de diğer okullara örnek teşkil etmektedir...*” ifadeleriyle de KATB’den yararlanmanın mesleki açıdan yararlarına değinmiştir. KATB’nin profesyonel mesleki uygulamalar için şart olduğunu düşünen ve uygulamalarında farklı olma amacı taşıdığını belirten M13’ün düşünceleri aşağıda özetlenmiştir:

“... Yöneticiliğe mesleğimin üçüncü yılında başladım. Bunu da çalıştığım müdürlerden öğrendiğim tesadüfi bilgilerle değil bilimsel olarak nasıl olması gerektiğini öğrenerek yapmaya karar verdim. Bunun için mektepli de olmak gerektiğini düşündüm. Öğretmen akademisi vakfına da bunun için katıldım. Farklı olmayı seviyorum. Bir işi doğru yapma değil doğru işi yapmayı seviyorum. Türkiye’de 60.000 okul var. Bunlar içinde senin farklılığın nedir? 60.000 müdürden seni ayıran nedir? ...”

M14, KATB’nin uzmanlık gücü sağladığını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“... Diğer kişileri etkileme bağlamında önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle yönetici konumunda iseniz kuramsal bilgi daha da önemli olacağını düşünüyorum. Bilimsel bilgilerde geçen ifadeleri kullanmak sizi farklı kılacaktır. Yaptığınız konuşmaları araştırma ve kuramsal bilgi ile desteklerseniz inandırıcılığınız daha yüksek olur ve bu bilgiler ışığında birilerine bir şeyler yaptırtmak istiyorsanız onları ikna etmeniz daha kolay olacaktır.”

KATB’nin sağlayacağı diğer mesleki faydalar konusunda M14’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bilimsel bilgi size ne yapmanız gerektiği konusunda yardımcı olur, size rehberlik eder. Bir süreç en iyi nasıl devam ettirilir? sorusuna yanıt verir. Bilimsel bilgi olmadan nasıl ve neye göre ve karar verilir ki? Uygulamada yetersiz kalırsınız. Bir sorunla karşılaştığınızda afallarsınız. Çözeniz bile zaman kaybedersiniz ya da etkili bir çözüm olmaz... Okulumda çatışma ortamı var, karmaşık bir durum ve problem yaşıyorum diyelim. İşin içinden çıkmam için bu süreci nasıl yöneteceğim hakkında bilgiye; çatışma yönetimi, farklılıkların yönetimi, problem çözme teknikleri, güç yönetimi vs. ihtiyacım var. Belki de uygulama boyutunda başarılı olamayabiliriz ilk başta fakat uygulamada başarılı olmanın bu bilgiden geçtiğine inanıyorum...”

Eğitim ve okul süreçlerinde KATB’den yararlanmanın faydaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde birtakım mesleki ve bireysel faydalar sağladığı ortaya çıkmıştır (Tablo 46). KATB’nin mesleki faydaları ile ilgili olarak katılımcıların tamamına yakınının; nitelikli uygulamalar ve profesyonelliğe vurgu yaptığı görülmüştür. Öğretmenler, KATB’den yararlanmanın sınıf içi ve dışı tüm mesleki uygulamaların planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi konusunda fayda sağladığını düşünmektedir.

Tablo 46

KATB’den Yararlanmanın Faydaları Konusunda Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen (n = 16)	n
Mesleki	Nitelikli uygulamalar yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	15
	Profesyonellik kazandırma (Meslekte uzmanlaşma)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	12
	Öğrenci başarısını artırma	Ö3, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	7
	Sorunları etkin çözebilme	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15	6
	Zaman kaybetmeme	Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö14	5
	Öğrenciye daha iyi rehberlik etme	Ö1, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13	5
	Uygulamaları kolaylaştırma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö13	6
	Farkındalık oluşturma	Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	5
	Fark yaratma	Ö6, Ö14, Ö15	3
Bireysel	Özsaygı, özgüven, motivasyon kaynağı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	9
	Diğerleriyle (Meslektaş, öğrenci, veli vd.) iletişimi kolaylaştırma	Ö1, Ö3, Ö11, Ö13, Ö15	5
	Etkileme gücünü artırma	Ö3, Ö11, Ö13, Ö15	4
	Farkındalık sağlama	Ö8	1
	Öğrenilen bilgiyi test etme	Ö3	1

Profesyonellik sağlama konusunda da öğretmenler, KATB’nin eğitimcilerin mesleklerini doğru yapmalarına, bilinçli hareket etmelerine yardımcı olacağını düşünmektedirler. Bunların dışında ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: öğrenci başarısını artırma (7), karşılaşılan sorunları etkin çözebilme (6), uygulamaları kolaylaştırma (6), zaman kaybetmeme (5), öğrenciye daha iyi rehberlik etme (5), farkındalık oluşturma (5), fark yaratma (3). KATB’den yararlanmanın bireysel faydaları kapsamında öğretmenlerin çoğunluğu; KATB’den yararlanmanın özsaygıyı ve özgüveni artırdığı ve motivasyon sağladığını düşünmektedir. Ayrıca; meslektaş, öğrenci, veli gibi paydaşlarla iletişimi artırması (5), etkileme gücünün artması (4), farkındalık sağlama (1), öğrenilen bilgiyi test etme imkânı

sağlaması (1) bireysel faydalar kapsamında ortaya çıkan kodları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, KATB'nin faydaları konusunda belirttikleri görüşlerin bir kısmı aşağıda görüldüğü üzere doğrudan aktarılmıştır:

“... Öğrencilerin davranışlarını doğru değerlendirmek, ders anlatışımızı iyi planlamak, değerlendirme çalışmalarımızı iyi kurgulamak, problemleri düzgün bir şekilde çözmek için kuramsal bilgiye ve araştırmalara ihtiyaç duyarım. Böylece uygulamalarım kolaylaşır... İyi bir öğretmen olmak için kuramsal bilgi tek başına yeterli değildir, ama en gerekli olan şeydir. Yani önemlidir. İyi bir yönetici olabilmeniz için ise kuramsal bilgi iyi bir öğretmen olmanız için gerekenden daha önemlidir. Okul yöneticilerinin de yönetsel süreçleri yürütmek için kuramsal bilgiye ihtiyaçları vardır. En önemli okul yöneticisi yeteneklerinden olan ve doğal bir yetenek olduğuna inanılan iletişim için bile kuramsal bilgi bilmek sizin etkililiğinizi artırabilir...” Ö1

“Araştırma temelli bilgi sistematiktir, belirli bir yöntemle, birden fazla örnek incelenerek bir sonuca varılmıştır. Bu tür bir bilginin mesleki uygulamada kolaylık sağlama ve olumlu sonuçlar verme düzeyi oldukça yüksektir. Araştırmada yer alan örneklerle ve bilgilere bakarak hangi uygulamaların olumlu sonuç verdiğine, hangi uygulamaların faydasız kaldığına karar verip kendime bir yol çizebilirim... İyi bir yönetici ya da öğretmen olmak için kuramsal bilgiye sahip olmak kesinlikle önemlidir. Yönetici ya da öğretmenin bir şeyleri deneme yanılma yöntemiyle düzene sokma lüksü yoktur. Kervan yolda düzülür misali bu uygulama tutmazsa şu uygulama olur diyerek plansız programsız, sonuçlarını az çok öngörmeden işe başlanılamaz... Kuramsal bilgi belirli bir çalışma sonucunda elde edilir yani bilimseldir. Uygulamalar kuramsal bilgiye dayandırılırsa kişi uygulamalarının sonucunu öngörebilir, uygulamaları bir sistem içerisinde yürütebilir ve geri dönütlerine baktığında bu sistem içinde aksamalar varsa onları tamamlayıp başarıya ulaşabilir...” Ö2

“Sırtını dayayabileceğin en güvenli bilgidir. Bilimsel bilgiden yararlanmak insana özgüven verir, insanın ikna gücünü artırır. Öğrencilerini, müdürünü, veliye etkin artar. Çalışmalarına ve sınıf içi etkinliklerime, öğrenci-veli diyaloguma ışık tutacağı kesin... Öğrendiğim araştırma sonuçları ya da kuramsal bilgiyi uygulayarak test etme fırsatım olacaktır.... Değişimi sağlar, ..., doğru iletişime sebep olur, öğrenci motivasyonunu, başarısını artırır... Ne kadar çok bilirse bir eğitimci o kadar çok anlayışlı olur, empati kurar, öğrenmenin nasıl olduğunu bilir, kendine güven katar... iyi bir yönetici ya da öğretmen olmak için kuramsal bilgiye sahip olmak çok önemlidir. Uygulamada karşılaşılan sorunları ve sorunların sebeplerini doğru tespit edebilir, doğru ve çabuk çözüm önerileri geliştirebilir.” Ö3

“Öğretmenlik uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslektir. Öğretmenin deneme yanılma yoluyla değil, alanı ve mesleği ile ilgili bilgi sahibi olması bu bilgileri gerektiğinde transfer edebilmesi gereklidir. ... Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi davranışları sergilemeleri, öğretme öğrenme süreçlerini doğru yönetebilmeleri açısından önemlidir...” Ö4

“... Bu şekilde işimi daha bilimsel yöntemlerle yaptığımı hissediyorum ayrıca hizmet sunduğum öğrenci-öğretmen ve veliler kuramsal ve araştırma temelli yaklaşımı daha profesyonel buluyorlar. Bu bakımdan fark yarattığımı bana geri bildirim olarak sunuyorlar... Mesleğimi hakkıyla yerine getirebilmek için bu şart. Kuramsal bilgisi yetersiz, araştırmaları takip etmeyen ancak kendini çok başarılı gören bir öğretmen ya da okul yöneticisi kendisini kandırıyordu. Öğretmenler Odası konuşmalarında bu tür söylemleri olan öğretmen arkadaşlarımız mevcut. Bunun nedenini bulunduğu okulun dışındaki kocaman dünyayı görememeye bağlıyorum. Okullarda işler biraz amiyane tabirle körler sağırılar birbirini ağırlar şeklinde gidiyor...” Ö6

“Bilimsel bilginin bir eğitimcinin zırhı olduğunu düşünüyorum. Özellikle kirli bilgilerin yaygın olduğu günümüzde geçerli ve güvenilir sonuçlar sunan bilimsel bilginin eğitimcinin geçerli sonuçlar almasında ve başarıya ulaşmasında oldukça kritik bir öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Yönetim anlamında da bir eğitimcinin kendi geliştirdiği ve inandığı, geçerliliği olmayan bilgilerden ve geçmiş deneyimlerinden edindiği yönetim anlayışlarından öte bilimsel bilgiyle hareket etmesi yine ulaşılmak istenen amaca katkı sunacaktır. Kişiye göre değişen sonuçlar veren, güvenilir olmayan bilgilerin eğitimciyi yanlış kararlar almaya ya da olumsuz sonuçlara yönlendireceğini düşünüyorum... Bilimsel bilginin özellikle alanımda yetkin biri

haline gelmem de oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Kullandığım teknik/uygulamaları nesnel anlamda geçerli olacak araştırma ya da çalışmalara dayandırmak daha doğru sonuçlar almama yardımcı oluyor...” Ö9

“...Bilimsel bilgi güvenilir bilgi anlamına gelmektedir. Eğitim alanında bilimsel bilgiye dayalı olmayan verilerle verilen kararlar uzun vadeli ve tamiri mümkün olmayan sorunlara yol açacaktır... Karar süreçlerinde özellikle çok önemli olduğunu düşünüyorum... uygulamalar konusunda karşılaşılabilecek problemleri daha hızlı ve sağlıklı çözebilmem konusunda faydalı olacaktır. Bilerek hareket edebilirim böylece...” Ö10

“... Bilimsel bilgi olmadan bir eğitim sürecinin yapılandırılacağına inanmıyorum. Ülkemizde hala deneme yanılma yöntemi ile öğretmenlik yapan meslektaşlarımız var maalesef. Bu da zaman bakımından maliyetli olur... Sonuçların olumsuz olması, yanlış olması, her şey olabilir... temel iskelet bu... Öğretmenlerin, okul müdürlerinin bilimsel bilgiye sahip olmasıyla mesleki başarılarının doğru orantılı ve artan bir ilişki olduğunu düşünüyorum... Ben mesela etkinlikleri uyarlamada kullanıyorum, araç geliştirmede. Öğretmen deneme yanılma yoluyla da uyarlayabilir, öyle de yaptığımız oluyordur muhakkak... Bu da gözleme dayalı ama bunun dışında ben öğrendiğim bilimsel bilgileri ders içeriklerinde, uygulamalarında ekleme çıkarma yaparak katıyorum. Öğrenci başarısını da artırıyor, mesleki gelişimini de artırıyor, diğer meslektaşlarım etkileyerek onların farkındalığını sağlıyorum. Çocuklarda bile mesela farkındalık oluşuyor, hatta en çok onlar da oluyor...” Ö11

“... Bilimsel bilgiye sahip olmak elbette çok önemli. Deneyim de çok önemli... İyi bilirsiniz ama bunu uygulamaya dökemezsiniz... Doğru bilgi ile bilimsel bilgi ile hareket edersek zaman kaybını önlemiş oluruz... Yüksek lisans yaparken bilgi akışı oldukça fazla zaten, kafanızda soru işaretleri oluşmaya çalışıyor, ben bunu nasıl değerlendirebilirim gibi. Dolayısıyla uygulamalarımın niteliği arttı, danışmalarımın kalitesi arttı...” Ö12

“Bilgi zamana ve bağlamına göre değişmekte ve güncellenmektedir. Bu bağlamda gerek kazanımların öğrencilere aktarılmasında gerekse öğrencilere karşı davranışlarda güncel ve kültürel bağlama uygun bilimsel bilginin kullanımı okul süreçlerinde etkililiği arttıracaktır... İyi bir yönetici olmak için kuramsal bilginin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yönetim teorilerini ve motivasyon teorilerini bilmeyen bir yöneticinin çalışanlarını yönetemeyeceğini düşünüyorum. Benzer durum öğretmenler için de geçerli. Mesela sınıf yönetimine ilişkin kuramsal bilgisi olmayan bir öğretmenin sınıfı yeterince iyi yönetmesi tesadüflere kalmıştır... Meselan benim lisansüstü eğitim süreci sürekli olarak mesleki uygulamalarımı değiştirdi, öğrencilere karşı yaklaşımım değişti. Öğrencilere ve meslektaşlarıma yeni öğrendiğim şeyleri aktarmaya başladım. Onları etkiledim. Bu da hem öğrencilerin hem meslektaşlarıma bana bakışını değiştirdi. Kendime güvenim arttı...” Ö13

“...Bir öğretmenin öğreteceği konunun doğru bir şekilde öğretilmesini sağlar. Bilimsel gelişmeleri takip ettiğinde o konuya özgü şekilde doğru yöntemlerle bilgiyi aktarabilir. Dolayısıyla başarı artar... Hem kendi alanıyla ilgili alanına özel konuları nasıl aktaracağı konusunda hem sınıf yönetimi vs. ile ilgili konularda yardımcı olur... Yüksek lisans ve doktora yapanların bu konuya daha farklı bakacaklarını düşünüyorum... daha analitik düşünüp, etkili çözümler üretebilecek... bir öğretmen sınıfa girdiğinde o sınıfta disiplin problemi olabilir, ya da başka problemler olabilir. Sınıf yönetimi, bilimsel bilgi gerektirir, o yüzden önemlidir. Ya da öğreteceği bir konuda alan bilgisini bilmesini gerekiyor, oradaki gelişmeleri bilmesi gerekiyor, onu nasıl anlatacağına ilişkin pedagojik alan bilgisi denilen bilimsel bilgi birikiminden yararlanması gerekiyor... Okul bir bütün olduğu için diğer taraftan veli ile öğrenciyle olan iletişiminin kalitesi artacak. Saygı görecektir... Bu da kendiniz hem güvenini artırır hem de daha iyi işler yapmak için motive olursunuz...” Ö15

Bu soru kapsamında okul müdürleri ve öğretmenlerin yanında akademisyenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Uygulayıcıların mesleki faaliyetlerinde KATB'den yararlanmanın faydaları konusunda akademisyen görüşleri Tablo 47'de görülmektedir. KATB'den yararlanmanın faydaları konusunda akademisyenlerin tamamına yakını okul yöneticisinin okulu etkili yöneteceğini (9), çoğunluğu okul müdürü ve öğretmenlerin uzmanlığının

gelişeceğini (7) ve eğitsel ve yönetsel becerilerin gelişeceğini (6), okulda veriye dayalı karar vermenin sağlanacağını (6) belirtmiştir. Bunların yanında okulun öğrenen, araştıran bir okul haline geleceği (5), çalışanlarda örgütsel ve mesleki bağlılık, iş doyumu gibi mesleklerine ve kurumlarına yönelik olumlu duyguların artacağı (2) ve bütün bunların öğrenmeyi dolayısıyla öğrenci başarısını artıracığı (2) dile getirilmiştir.

Tablo 47

KATB'den Yararlanmanın Faydalarına Yönelik Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	Akademisyen (n = 10)	n
Mesleki	Okul etkili yönetilir.	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9
	Uzmanlık (mesleki bilgisi, konu alanı uzmanlığı) gelişir.	A1, A3, A4, A5, A6, A9, A10	7
	Eğitsel ve yönetsel beceriler gelişir.	A3, A4, A6, A7, A9, A10	6
	Veriye dayalı karar vermeyi sağlar.	A1, A2, A3, A4, A9, A10	6
	Okul öğrenen, araştıran okul haline gelir.	A1, A4, A5, A7, A10	5
	Örgütsel ve mesleki bağlılık, iş doyumu artar.	A6, A7	2
	Öğrenci başarısını artırır.	A3, A9	2
Bireysel	Etkileme gücü artar.	A1, A3, A4, A6, A8, A9	6
	Entelektüel bilgiyi artırır.	A1, A3, A4, A5, A6	4
	Saygınlık, özgüven, motivasyon sağlar.	A3, A4, A6, A7, A9	5
	Kişiler arası ilişkileri geliştirir.	A4	1
	Kendini ifade becerisi artar.	A4	1

KATB'den yararlanmanın bireysel faydaları hakkında akademisyenlerin çoğunluğu etkileme gücünün artacağını (6) belirtirken bir kısmı uygulayıcıların entelektüel bilgilerinin artacağını (4) ve bireylerde saygınlık, özgüven, motivasyon sağlayacağını (5) ifade etmiştir. Bir katılımcı (A4) ayrıca kişiler arası ilişkilerin ve bireylerde kendini ifade etme becerisinin gelişeceğini düşünmektedir.

Akademisyenlerden bazılarının görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

“... Bilimsel düşünceden, araştırmadan, bilimsel bilgidan uzak bir yönetsel ya da eğitsel eylem tamamen geleneksel, tamamen dayanaksız, tamamen mesnetsiz bir süreç olur. Bilimsel bilgi ile desteklenen veri tabanlı, test etme olanağı yüksek, araştırma yolu ile ortaya konmuş bir veriyi kullanmak, rafinerize edilmiş bir zeytinyağı içmek gibi bir şey olur. Aksi takdirde veriye dayalı olmayan ve iman kuvvetiyle üretilmiş bilgilere yönelmiş oluruz. Oysa çağdaş toplumların en önemli özelliği bilimsel bilgiyi üretmek ve bilimsel bilgiyi kullanmak dönüt ve düzeltme alıp iyileştirme ve geliştirme yapmaktır.” A2

“Bir defa etkileme gücünüz artar. Yöneticinin kullandığı güçler var... uzmanlık gücünü özellikle isteriz... En temel güç olarak uzmanlık gücünü etkili bir şekilde kullanarak hem etkili bir lider olur hem personeli yönlendirir ve işini daha iyi yapar diye düşünüyorum. Çünkü çok önemli bir güçtür uzmanlık gücü... etkileme gücünüzü artırıyor. Kavramlar kullanıyor, hele de yerli yerinde kullanmışsa o kavramları, o kavramların ilkelerini uygulayarak yönetimi gerçekleştirmeye çalışıyorsa etkili bir yönetici olursunuz. Bu da okulda sizin etkiliyebilirliğinizi artırır... Öğretmenler de aynı şekilde, öğretimsel lider olurlar, öğrencilerinin gözünde ilahlaşıyorlar ki o zaman öğrencileriniz çok etkileniyor sizden, verdiğiniz bir örnek, hayretler içinde bırakıyor ve öğrencinin size olan güveni ve güvene dayalı öğrenme artıyor, sizin

uzmanlığınızı gördükleri an, saygıları artıyor... dolayısıyla, kullandığınız kavramlar, sizin alanınıza ne kadar hâkim olduğunuzu ve profesyonelliğinizi gösteriyor. O zaman size olan güven ve inanç artıyor. Bu da tabi öğrenmeyi olumlu yönde etkiliyor. Bakışınız değişiyor, kararlarınızı daha bilimsel, veriye dayalı alıyorsunuz...” A3

“Gerek okul müdürü gerekse öğretmen açısından bakacak olursak kişisel gelişimine katkıda bulunur, genel kültürünü geliştirir, mesleki bilgisini geliştirir, ondan sonra konu alanı uzmanlığını geliştirir. Öğretim görevini daha etkili bir şekilde yerine getirmesini buna yardımcı olur. Kişisel, mesleki ve sosyal açıdan pek çok katkıları olur. Mesleki açıdan mesleki bilgi birikimini geliştirir, uzmanlığını artırır, sosyal açıdan baktığınızda kişiler arası ilişkilerini geliştirir, kendini ifade etme becerisi özgüven kazandırır. Okul yöneticisi açısından daha sağlıklı ve daha sağlam temelli kararlar alabilir ya da almasına yardımcı olur veya dayalı karar verebilmeyi sağlar; gerekçe, stratejik planlama yapabilme, mevcut durum analizi yapabilme gibi becerileri ortaya koyar. Bununla birlikte performans göstergesi, stratejik hedefler oluşturmada yardımcı olur... okul öğrenen okul haline gelir. Yani gerek öğretmene gerekse okul yöneticisine kişisel boyutta kişisel gelişimi için, mesleki bilgi ve becerilerinin artırması için, sosyal ilişkilerini geliştirebilmesi için bu anlamda kuramsal bilgilerin ve araştırma temelli bilgi kullanımının yararlı olacağını ve fayda sağlayacağını düşünüyorum... Yaptığınız işe bilimsel olarak bir açıklama getiriyor iseniz uzmanlığınızı da o konuda geliştirecek demektir bir alanda uzmanlık geliştiriyor ise meslekte ona saygınlığı artıyor dönecektir...” A4

“Her anlamda katkı yapar, bilgisi artar... Entelektüel bilginiz gelişir, bir yerde durur. Bilgi dediğimiz şey, işte çıkarayım bunu akşam tüketeyim şeklinde bir şey değil, on sene sonra tüketirsiniz, beş dakika sonra tüketirsiniz. Bilgi aynı zamanda var olan her şeyle ilişki kurabilme şeyidir... öğretmenin meslek bilgisi, alan bilgisi diyorlar. Mesela bu konularda onlarca çalışma var. Dolayısıyla hem bu araştırma temelli bilgi hem de kuramsal bilgi her anlamda öğretmenlere, müdürlere faydalı olur... müdürler, yönetimin nasıl olacağını, nasıl etkili olacağını bilir...” A5

“Bir değer olarak çok katkı sağlayacağını düşünüyorum. Eğitime, mesleğine bakışını çok fazla etkiler... Üniversiteler bu kadar araştırma yapıyor... Neticede ortaya bir bilgi çıkıyor. Yani diyor ki mesela bir okulda mobbing azaldıkça insanların iş doyumunu artar, iş doyumunu artınca bağlılık artar, bağlılığın olduğu yerde adanmışlık, örgütsel vatandaşlık vs. ... bunlar böyle birbirini tetikler... Yapılan tüm bu çalışmalar hem okulların daha etkili, daha verimli yönetebileceğini ilişkin, hem öğretmenin sınıftaki, okuldaki eylemlerine yönelik çok önemli bilgiler sunuyor... bunlara hâkim olanların da bilgilerinin artması güçlerini, uzmanlık gücünü artırıyor...” A6

“Öğretmen, okul müdürü, okul, çevre, aile gibi özellikleri bir arada düşündüğümüzde; söz konusu kuramsal ve araştırma temelli bilginin amaca uygun olarak kullanıldığında oldukça yararlı olacağını düşünüyorum. Ama bunun içinde bu saydıklarımın birbirine güven temelli bir ilişki çerçevesinde ve iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Eğer kuramsal ve araştırma temelli bilgi etkin olarak kullanılır ve değerlendirilirse bundan okul kültürü, iklim, çalışan motivasyonu, örgütsel bağlılık ve sağlık, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi durumlar olumlu yönde etkilenecek ve çalışanlarda devir hızı düşecek, kurumun birer parçası olmaktan gurur duyma gibi özellikler artacak ve iş birliği ve eşgüdüm, okulun amaçlarını gerçekleştirme çerçevesinde sağlanmış olacaktır.” A7

“... Okul müdürünün bilimsel bilgiyi kullanabiliyor olabilmemesinin çalışan öğretmenler üzerinde etkisi olacak. İlkokul, ortaokul, lise fark etmiyor... bilimsel bilgiyi kullanabilen öğretmenin ise öğrencileri nezdindeki saygınlığı ve değeri de başka oluyor...” A8

“... Veriye dayalı hareket etmeyi sağlar, önce bu konuda bilinç oluşturur sonra bu zamanla eyleme dönüşür, yetkinliği artar... böylece işini doğru yapar. Bu da başarıyı getirir, etkili olur sınıfında ya da okulunda her ikisi için de söylüyorum. Dolayısıyla kendine güveni artar...” A9

“... Okuldaki işlerin deneme yanılma yapmadan doğru karar alınmasına sağlar hem öğretmen hem yönetici açısından. Bu bizim insan madde tasarrufumuzu, israfımızı da önler, verilerle hareket edersin, vakit kaybetmeden doğruya ulaşırsın. Bir diğeri, okullar aslında bir araştırma merkezi haline gelebilir. Gönül de onu ister ama... Sorunu nasıl çözmüşler diye bir merakla araştırma yapar. Mesleki bilgileri gelişir, her şeyi biliyorum mantığıyla hareket etmez...” A10

Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler, KATB'den yararlanmanın mesleki ve bireysel faydaları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlik ve okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak KATB temelinde şekillenmesi gerektiği konusunda katılımcılar benzer düşünceye sahiptir. Mesleki uygulamalarda bilinçli hareket ederek doğru işleri yapmaya yardımcı olacağı dolayısıyla eğitimde her anlamda niteliği artıracak diğer taraftan uygulayıcıların ve özellikle yöneticilerin uzmanlık gücüne sahip olmalarını sağlayarak etkilerini artıracakı düşünülmektedir. Mesleki uygulamalarda veriye dayalı karar alma bilincinin gelişmesi, eğitimsel ve yönetsel süreçlerin test edilerek geliştirilmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Sezgilerine güvenmek yerine veriye dayalı olarak karar verme sürecini yürüten okul yöneticilerinin aldıkları kararların başarı oranı çok daha yüksektir (Cemaloğlu, 2019, s. 323). Firestone ve Riehl'e (2005) göre de eğer araştırmalar yöneticilerin karşılaştıkları sorunları anlamak ve ele almak için iyi geliştirilmiş ve kapsamlı ilkeler veya bir araç sağlarsa birçok yararı olacağını söylemek mümkündür. Böylece liderler daha etkili olabilir, eğitim ve gelişim programları geliştirilebilir ve daha fazla kişi başarı bir lider olabilir. İlgili bir araştırmada da lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim araştırmalarının; sınıf-içi uygulamalarda, kişisel ve mesleki gelişim açısından, eğitime yönelik olumlu tutumun gelişmesinde ve akademik olarak çeşitli faydaları olduğunu düşünmektedir (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013).

4.2.3. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Kullanımı Konusunda Görüşleri

Araştırmanın bu başlığında “Okul müdürü ve öğretmenlerin KATB kullanımı konusunda görüşleri nelerdir?” alt problemine verilen cevaplar çözümlenmiştir. Bu kapsamda okul müdürü ve öğretmenlerin; (i) araştırma deneyimleri, (ii) araştırma sürecine dahil olma nedenleri, (iii) KATB okuma ve paylaşmaya yönelik görüşleri, (iv) KATB kullanım amaçları, (v) kuramsal bilgi düzeyleri, (vi) bir araştırma sürecinde en fazla zorluk yaşayabilecekleri durumlara yönelik görüşleri, (vii) mesleki ve kişisel gelişimi sağlamak adına tercih edilen bilgi kaynakları ve (viii) karar verme sürecinde tercih ettikleri dayanakları araştırılmıştır.

4.2.3.1. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Okul müdürü ve öğretmenlerin araştırma deneyimleri konusunda bilgi edinmek için; bir konudaki literatürü derinlemesine inceleme, bir araştırma için veri toplama, bir araştırmada baş araştırmacı olma, bir araştırmada ortak birileriyle çalışma, bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlama, herhangi bir projeye (TÜBİTAK, MEB, AB vs.) dahil olmayı ilgilendiren sorular yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 48’de yer almıştır.

Tablo 48

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Araştırma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Okul müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlama	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	16
Bir konudaki literatürü derinlemesine inceleme	M5, M7, M8, M9, M12, M13, M14	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	15
Bilimsel bir araştırma için veri toplama	M7, M9, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	15
Bilimsel bir araştırmada birileriyle çalışma	M7, M9, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	14
Bilimsel bir araştırmayı yürüten baş araştırmacı olma	M7, M9, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	13
Kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe katılma	M7, M12, M13, M14	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	12
Bir projeye (TÜBİTAK, MEB, AB) dahil olma	M5, M7, M9, M10, M12, M13	6	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12
4006-TÜBİTAK Bilim Fuarı etkinliği düzenleme	M2, M5, M9, M11, M12, M13,	6	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16	10
Okul içi araştırma yapma (Eylem araştırması vs.)	M1, M3, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M13	9	Ö2, Ö7, Ö11, Ö16	4

Tablo 48’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin tamamı bir nicel ya da nitel veri toplama teknikleri ile yürütülen bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlamışlardır. Okul müdürlerinin yarısı ihtiyaç duydukları ya da merak ettikleri bir konuda literatür taradıklarını (7) belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu okullarında 4006-TÜBİTAK bilim fuarı düzenlediklerini ve proje kapsamında okulda daha çok sosyal projeler ürettiklerini belirtirken sadece yarıya yakını bu belirtilenler dışında (TÜBİTAK, MEB, AB) daha geniş kapsamlı yürütülen bir projeye dahil olduklarını belirtmişlerdir. Bir araştırma için veri

toplama (5), bir araştırmada ortak birileriyle çalışma (5) ve baş araştırmacı olma (5) konusunda ise okul müdürlerinin sadece bir kısmı dahil olduklarını ifade etmişlerdir. Kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe de az sayıda (4) okul müdürü dinleyici ya da hazırladıkları bir çalışmayı sunma amaçlı katıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte bulundukları yerleşim yerlerine gelen davetli akademisyenlerin seminer, konferans gibi etkinliklerine ya da il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hazırladığı çalıştaylara çoğunlukla ve gönüllü olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 48’de görülen öğretmenlerin araştırma deneyimleri incelendiğinde tamamının bir araştırmaya gönüllü olarak veri sağladığı (16), tamamına yakınının; bir konudaki literatürü derinlemesine incelediğı (15), bir araştırma için veri topladığı (15) ve bir araştırmada ortak birileriyle çalıştığı (14), bir araştırmada baş araştırmacı olduğu (13), herhangi bir projeye (TBTAK, MEB, AB vs.) dahil oldukları (12) grlmştir. Yine ğretmenlerin çoğunluğu (11) okullarında düzenlenen bilim fuarları ve diğer sosyal projelerde görev aldıklarını, büyük bir kısmı (12) kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan ikisi dinleyici olarak katılmış olup ilerleyen zamanlarda bildiri hazırlayarak da katılmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer tüm katılımcılar en az bir defa bildiri sunumu yapmışlardır. En fazla katılanlar, 10 farklı kongre veya sempozyuma bildiri hazırlayarak katılan 16 kodlu katılımcıdır. 1 ve 11 kodlu öğretmenler de beş kez katıldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan bir başka görüş ise okul içinde yapılan eylem araştırması kapsamında değerlendirilebilecek çalışmaların olmasıdır. Okul müdürlerinin çoğunluğu (9) okulda karşı karşıya kaldıkları bir sorun veya geliştirmek istedikleri bir durumla ilgili okul bazlı araştırmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin ise sadece dördü bu tür bir araştırmada bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri süresince daha çok akademik amaçlı araştırmalar yaptıkları söylenebilir.

Okul müdürlerinden tezsiz yüksek lisansta hazırladıkları dönem projesi dışında araştırma yapanların görüşlerine aşağıda değinilmiştir. Bu okul müdürlerinden M7 görev yaptığı okulda ciddi bir devamsızlık sorunuyla karşılaştığını ve araştırma yapma ihtiyaı duyduğunu belirtmiştir. Bu amaçla yaptığı araştırmayı yapma nedenini ve araştırmanın amacını şu şekilde ifade etmiştir:

“En son ki bildirim ğrenci devamsızlığı ile ilgiliydi... Öğretmen görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul ğrenci devamsızlığının nedenleri... Bu ğrenciler neden devamsızlık yapıyor? Ne

yaptım; aile boyutu nedir, öğretmen boyutu nedir, sosyal çevre boyutu nedir, bunları araştırdım... Burası bir Roman okulu... Eğlenceye dayalı bir kültürleri var. Evlerinde, mahallelerinde yaz kış fark etmiyor, gece üçlere kadar eğlenen insanlar... Çocuk bu kültürün içerisinde yetişiyor... Anne uyuyor, baba uyuyor. Şimdi bu çocuk sabah nasıl kalkacak, okula gelecek?... Siz bunu bilmeseniz çocuğa önyargılı olarak yaklaşırsınız, bu yüzden kültürel öğeler de çok önemlidir.”

M7, yaptığı araştırmayı bilimsel bir kongrede bildiri olarak sunmuştur. Okulunda var olan devamsızlık sorununu azaltmak için daha sonra bu konuda bir proje yapmıştır.

“... Yapmış olduğumuz proje de bu kapsamdaydı zaten... Benim okul mevcudum 400. 400 kişiden 138 kişi hiç okula gelmemiştir bir önceki yıl. Ben bunları geçen yıl tek tek topladım ve sayıyı sekize indirdim. Bu sefer benim yapmış olduğum proje örnek oldu. Diğer ilçe milli eğitim müdürleri istedi bizden, nasıl yaptınız diye... Her projenin bir gerekçesi olmalı. Bir sorunumuz var... Devamsızlık... yüzde 20’ler, 30’larda... ön test-son test yapıyoruz bir bakayım. Sekize düşürdük... Demek ki, bu proje güzel bir proje imiş. Bu bilimsel bilgiyi kullanmadan olmaz ki, yoksa yaptığınız çalışma kompozisyona döner...”

M7 okulunda gördüğü bir problemden hareketle diğer bir araştırma örneğini şu şekilde açıklamıştır.

“... Öğretmenlerin örgütsel değişim özelliklerini çeşitli değişkenler arasında inceledim... Yapılacaklara karşı neden tepki gösterirler... sonra suçu atarlar örgütlerine. Kendileri çözemeyince bu sefer nefret etmeye başlar, bu okuldan nefret ediyorum, Roman öğrencilerin olduğu okullarda çalışılmaz ya da meslek liselerinde çalışılmaz... Halbuki bir bak bakalım sorun belki de sende. Buna bir bakalım istedim...”

Büyük bir okulda görev yapan M9 kodlu okul müdürü okulda hemen her konuda veri ile hareket ettiğini ve bunun da uygulamalara olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. “Dönem projesi dışında araştırmalarda bulundum... En son bir çalıştayımız oldu. Orada herkes eğitimle ilgili bir sorun üzerinde araştırma yaptı, sonra kitaplaştırıldı... Müdürler artık eskisi gibi değil. Her okul müdürü kurumunun başarılı olması için çabalıyor... AB ve TÜBİTAK projelerine katıldım...”. M12’nin yaptığı araştırmalar ise şöyle özetlenebilir:

“... İki sözlü bildirim, bir poster sunumu yaptım hazırladığım araştırmalardan... MEB dâhilinde hem bizzat yaptığım hem de yönlendirici konumunda olduğum birçok proje bulunmaktadır, yine Avrupa Birliği Projelerine de dâhil oldum. Öncelikli olarak sorunu ortaya koyup sorunun çözümüne yönelik ekip oluşturuyoruz, bu anlamda iş birliği yapılacak kurumları belirliyor, ekibin belirlenmiş olduğu uygulama takvimi konusunda projeyi gerçekleştiriyoruz. ‘İŞTE oyun’ projemiz de bir sorundan yola çıkarak yaptığımız bir çalışma...”

Dönem projesi dışında araştırma sürecinde bulunan diğer bir okul müdürü olan M13;

“Tez dışında bir araştırma yürüttüm. İlk oryantasyon programı çıkmıştı. Okul müdürleri, okul aile birlikleri ve öğretmenlerin buna bakışlarını analiz ettim. Eğitim bilimleri kongresinde bildiri olarak sundum... Üç kişi çalıştık. Bu süreçte veri topladık, literatür taradık, analiz ettik, değerlendirdik... Bunun dışında çok fazla projeye dahil oldum. Daha yeni 4004 Tübitak projemiz geçti. Türkiye’de 50 tane bu projeden geçti. Beş okuldan birisi biziz, diğerleri üniversiteler... 119 bin liralık bir bütçe aldık... Doktora yapan bir öğretmenimiz var. Onu yürütücü yaptık... Ben de uzman olarak görev yapacağım...”

M13, okulunda bilimselliğe dayalı bir kültürün var olduğunu, veriye dayalı hareket ettiğini ifade etmiştir. Okulunda öğrenci, öğretmen ve velilerin gelişimi için çeşitli projeler, seminerler düzenleyen M13:

“...Bizim okulumuz İngilizce ağırlıklı bir okul. Haftada 16 saat İngilizce veriliyor. Geçen yıl Uluslararası Dil Kampı yaptık. Türk öğrenciler ile yabancı öğrencileri eşleştirdik. 10 gün boyunca Kızılay kampında kaldılar... K1, K2, TÜBİTAK 4006 projeleri zaten yapıyoruz. ‘Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler’e başvurduk... Bilimsel araştırmaları okulla ilgili her süreçte kullanıyoruz. Dün akşam yine veli eğitim semineri yaptık. Velileri süreç içerisinde bilimsel olarak katmak amacıyla...”

Yukarıda görüşlerine yer verilen M7, M12, M13 kodlu katılımcılar araştırma yapmakla birlikte bu çalışmalarını bilimsel bir ortamda sunmuşlardır.

Bazı okul müdürleri ise dönem projesi sonrasında bilimsel bir araştırma yapmadıklarını ancak okulda gördükleri sorunlarda bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak sorun çözme, karar alma yaklaşımları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri örneklerle göre eylem araştırması yaptıkları söylenebilir. Okulda gördüğü sorunlara yönelik küçük çaplı araştırmalar yaptığını belirten M1:

“... Mikro yapıda düşündüğünüz zaman mesela bir okulu, örgütlü bir yapı olarak düşündüğünüz zaman okuldaki her problemi biz araştırıyoruz. Yani bu problemin kaynağı ne? Bu problemi çözmek zorundasınız çünkü. Problemler küçükken çözülmezse, yani onun kaynağı araştırılmazsa ondan sonra baş edilmez olabiliyor... Bir okul idarecisi olduğumuza göre bizim araştırmamız kesinlikle ve kesinlikle okul içerisinde daha çok olur. Biz bunun sürekli bir parçasıyız... Ama sizin yaptığınız gibi bir araştırma yürütmedim... Bir kez olmuştu sadece. İşte tezsiz yüksek lisans yaptık ya o süreçte... Tez konum öğretmenlerin tükenmişlik sendromuydu. Öğretmenlerle görüştük...”

Okul bazlı yaptığı çalışmalardan birinde M5, sosyal faaliyetlerin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. M5 örneğini şu şekilde açıklamaktadır:

“...Daha önce görev yaptığım bir okulda yaptığım araştırma şuydu: sosyal faaliyetlerin öğrencilerin öğretim başarıları üzerine etkisi üzerine bir çalışma yaptık, rakam olarak 400 öğrencilik bir okulda tüm öğrencileri baz alarak sosyal faaliyetlere katılan öğrencileri kıyasladık. %15 küsurle yani bu öğrencilerin başarısının ortalamanın üzerinde olduğunu gördük. Okul içinde böyle bir çalışma yaptık.”

M5, daha önce çalıştığı ortaokulda SBS’ye girecek öğrencilerin test maddelerine cevap vermeyi bilmediği sorununu tespit etmiş ve buna yönelik bir proje yapmıştır:

“... ‘Üç Yanlış Bir Doğru’ diye bir çalışma yaptık. Türkiye’de o dönemde hiçbir örneği olmayan bir çalışmaydı... 8. sınıflarda SBS vardı o zaman. Çocukların yanlış işaretleme oranlarını istatistiksel olarak hesapladık... Veli ile ilgili bilimsel bir araştırma yaptık. Fikirleri ortaya koyan bendim ama uygulama sürecinde rehber öğretmenlerden yardım aldım. Projeleri bir ayağı onlar üzerine kuruldur onlar olmadan proje olmaz... Üç Yanlış Bir Doğru projesinde, çocuk şimdi rastgele işaretliyor 20 sorunun hepsini, dört veya beş doğru çıkması normaldir zaten rastgele işaretlediğinde. Biz diyoruz ki o çocuk normalde sıfır yapıyor yanlış da doğrusu birbirini götürdüğü için buradaki sıfıra denk gelmiş oluyor... Biz buradan yola çıkarak rastgele işaretlemekten kaynaklanan dört, beş doğrusu olan çocuklarla görüştük, bunlar denek grubumuzda yer aldı. Bilimsel olarak tespit ettik, bunlarla ilgili ne yapabiliriz. Bu çocuk hiç

işaretlemese sıfır alacak, ama bu çocuğun mutlaka yapabileceği 3-5 soru var, biz ona bunu yaptıralım ve biz “Üç Yanlış Bir Doğru”yu götürür derken, çocuklar bunu bilmiyorlarmış, gerçekten bilmiyorlarmış, biz bildiklerini sanıyormuşuz. Yığınla test yaptık deneme test, öğretmenler sürekli bu konuyu işlediler okulun gündemi bu oldu. Bununla ilgili afiş çalışması, panolar bununla donatıldı, resim yarışması onunla ilgili bir seferberlik başlattık... Sonra çocukların artık daha az işaretlediğini gördük... Sistemi öğrendiler bir yere varmış oldu ve gerçekten başarı sağladık...”

M8, dezavantajlı bir bölgede yer alan okula atandıktan sonra okulun problemlerini azaltmaya çalışmak için araştırmalar yaptığını belirterek şu örneği vermiştir:

“... Bir araştırmanın nasıl yapılacağını yüksek lisansta öğrendiğim için, işte önce bir sorunun adının konulması, sonra araştırma yöntemleri ve buna araştırma yöntemleri sonucunda hazırlanan raporlar, o soruna çözüm üretme yollarını öğrendiğim için bu yönde hareket edebiliyorum... Mesela, bulunduğumuz bölge itibarıyla dezavantajlı bir bölgedeyiz. Öğrencilerimiz çok fazla devamsızlık yapıyor. Bu devamsızlık yapanları okula kazandırma ilgili bir araştırma yaptım... sorunu tespit ettik. Bu sorunun bu şekilde olmasının sebepleri nelerdir, bunları ortaya koyduk. Daha sonra bu sebepleri nasıl ortadan kaldırırız da çocukları okula nasıl kazandırırız bunun raporunu hazırladık. Arkadaşlarımızla da paylaştık... bu tespitler yapıldıktan sonra şunları uygularsak veya bunlar bunlar bizim hatalarımız diye gördükleri için devamsızlıkta bir azalmayı tespit ettik. Yani kesinlikle bilimsel bir bilginin eğitime ne kadar faydalı olduğunu tespit etmiş olduk...”

Okul müdürlerinin çoğunluğu dönem projesi dışında herhangi bir bilimsel araştırma sürecinde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Proje açısından ele alındığında katılımcıların tamamı okullarında öğrencilerin daha çok sosyal gelişimlerini amaçlayan okul içi projeler yaptıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı okullarda bilim fuarı da yapılmıştır. Örneğin M2, M4 ve M6 okulda proje kapsamında yaptıklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

“Yüksek lisans dışında herhangi bir bilimsel araştırma sürecine katılmadım. Bilim fuarı yaptık. Teknoloji tasarım alanındaki uygulamaları sergiledik maketleri vesaire sergiledik. Onun dışında bir projeye dahil olmadım. Ama okul içinde çok fazla faaliyet yapıyoruz. İlçede 16 tane proje yaptık; ona göre ekip kurdum, güneyden kuzeye, Adana’ya gittik, iki gece kaldık, *sevgiyle uzanan eller* projesi yaptık; köylerdeki birleştirilmiş sınıflarda 3. 4. sınıfları Bafra’da misafir ettik, Ankara gezisi yaptık, bu tarz sosyal faaliyetlere yönelik kaymakamımızın desteğiyle yaptık.” M2

“Dönem projesi dışında, kendim başlayıp bitirdiğin bir şey olmadı. Ama okul içinde projeler yaptık, kitap çıkarttık. Beyaz bayrak var, bisiklet projemiz vardı ‘sağlıksa amaç bisiklettir araç’ gibi...” M4

“Yüksek lisans bitirme projemiz vardı, çok ciddi kaynaklardan araştırarak bir çalışma yaptık. Eğitim yöneticilerinin nasıl atanmaları gerektiği ile ilgili bir çalışmaydı... Avrupa’da ne oluyor, çok merak ediyordum. Orada nasıl atıyor yöneticiler... O süreçte veri topladım. Ama onun dışında bir şey olmadı... Proje kapsamında biz okulda öğrencilerin gelişimi için çok fazla proje yapıyoruz... kitap okumaya çok önem veriyorum mesela, güzel bir projemiz oldu bununla ilgili...” M6

Araştırma deneyimleri ile ilgili çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekilde özetlenmiştir:

“Araştırma sürecine hem kendi araştırmamıza veri toplamak için hem de başka araştırmalara veri sağlayarak dâhil oldum. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi kongresine bir araştırma hazırlayıp sunmak istedik. Bunu akademik hayatımıza bir başlangıç olarak düşündük. Bu nedenle bir konuya dair araştırma yaptık.” Ö2

“Mesleki hayatınızda araştırma sürecine dâhil oldum. Saha çalışmaları yaptım. Nitel ve nicel veriler topladım. Toplanan verilerde nicel çalışmalarda ölçek, nitel verilerde ise katılımcılarla “standartlaştırılmış soru görüşme formları” şeklinde olmuştur. Özellikle tez konum ve bu araştırmalar için derin ve ayrıntılı bir literatür taraması yaptım...” Ö8

“Yüksek lisans tez çalışmamda bir araştırmanın nasıl yapılacağını öğrendim... Ondan sonra makale yazma sürecinde de bulundum, ilgili literatürü detaylı olarak taradım. Gönüllü olarak pek çok araştırmaya veri sağladım. Aynı zamanda bir üniversitenin bilimsel araştırma proje kapsamında (BAP) araştırmacı olarak görev aldım. Farklı ülkelerin matematik ders kitaplarını inceledik. Sürece doktora dersi kapsamında dâhil oldum. Bu projede yer almak yeni bilgileri öğrenmem açısından bende heyecan ve merak uyandırdı. Ayrıca diğer araştırmacılarla birlikte çalışmak onların bilgilerinden istifade etmemi sağladı.” Ö15

Bilimsel bir proje kapsamında öğretmenlerin çoğunluğunun TÜBİTAK, MEB ya da AB projelerine katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ne tür projelere katıldıkları ve nasıl deneyim edindiklerine yönelik aşağıda bazı katılımcı görüşlerine değinilmiştir.

“TÜBİTAK, MEB ve AB projelerine dâhil oldum. TÜBİTAK projeleri okulda öğrencilerimizle geliştirdiğimiz benim danışmanlık yaptığım araştırma projeleriydi. Projeler kapsamında bilgisayar yazılım ve donanımları geliştirdik. Öğrencilere yardımcı olmak, onlara bilimsel araştırma adımlarını uygularken yol göstermek çok güzel ve keyifli bir deneyim oldu benim için. MEB’in farklı projelerinde eğitimci veya destek görevinde çalıştım. Bunlar da mesleki açıdan beni geliştiren ve farklı deneyimler yaşamamı sağlayan süreçlerdi. AB projesi olarak ilk projemde ülkeler arası kültürel yapıları tanıtan bir projede Türkiye koordinatörü olarak yer aldım. Bu proje hem bir süreci yürütmeyi hem de insan ilişkilerinde nasıl davranmam gerektiği konusunda bir fırsat sağladı. Ayrıca uluslararası bir ortamda yer alma deneyimi yaşamış oldum. İkinci AB projesinde ise okuldaki öğretmenlerin BT yeterliklerini arttırmaya yönelik bir projeyi geliştirici ve yürütücü olarak yer aldım. Bu proje de insan ilişkileri konusunda, dünya vatandaşı olma konusunda kendimi geliştirmemi sağladı. Dolayısıyla oldukça keyifli bir süreç oldu.” Ö1

“Bulunduğum ildeki üniversite ile Milli Eğitim Müdürlüğü’nün ortak yaptığı yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili projeye katıldım. Ortaklar İtalya ve İspanya idi. ... Projedeki görevim yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarını gözlemlemek ve ders performansları hakkında bilgi toplamaktı. Heyecan verici bir çalışmaydı...” Ö3

“Erasmus proje yürütücüsü ve TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı yürütücülüğü görevlerinde bulundum. Okul idaresi, öğretmen arkadaşlar, öğrenciler ve velilerle birlikte çalıştım. Bu tür çalışmalarda en büyük zorluk öğretmenlerin isteksizliği. Bu nedenle çalışmayı tek başına üstlenmek durumunda kalıyorsunuz. Bu da çok yorucu oluyor.” Ö4

“Çok sayıda projede bulundum. Proje yazımı ilk olarak bireysel bir merakla başladı. Bu çalışmalarımın memnun olan dışarıdan kişi ve kurumların teşvikiyle bu işi bir danışmanlık firması üzerinden yapmaya başladım. Bu kapsamda söz konusu projelerin yazımında daha önceden projeler yazmış veya yeni yazmak isteyen farklı ekiplerle beraber çalıştım. İlk aşamalarda zorlansam da bu konuda ilerledikçe keyif aldığım bir duruma da geldim.” Ö5

“TÜBİTAK bilim şenliği kapsamında iki kez proje yürüttüm, MEB projelerine dâhil oldum. Kendi isteğim ve hatta koşulları zorlamamla kendimi zorla dâhil ettirdim. Kendimi iyi hissettirdi bana, ne çok şey bilmediğimi fark ettim, gereğinden fazla yoruldum ama bu yorgunluk bana zevk verdi. Öğrencilerimin de bu yaşantıyı deneyimlemeleri güzeldi ve kendime aferin dedim. Öğrenciler ve diğer öğretmenler ile birlikte çalıştığım, akademisyenler, UNICEF yetkilileri ve MEB personeli ile çalıştığım çalışmalar da oldu.” Ö6

“AB projelerinde koordinatör, lider, proje ekip üyesi, katılımcı olarak defaten yer aldım. Mesleki anlamda bana en fazla katkısı olan ufuk açan projelerdi. O projelerde deneyimlediğim olumlu şeyleri, yabancı ortaklarımdan öğrendiğim faydalı uygulamaları kendi yaptığım işlere yansıtmaya çalıştım, çalışıyorum. Bunlardan Comenius Okul Ortaklığı, altı farklı Avrupa ülkesinden ortağı olan öğrenme güçlüğü çeken, davranış bozukluğu gösteren ve son olarak üstün yetenekleri olan öğrencilere yönelik örnek yöntemlerin uygulamalarının ve hazırlanan

materyallerin paylaşıldığı bir projeydi. Benim açımdan ufuk açan bir projeydi, ortaklarımla hala görüşüyoruz ve fikir alışverişinde bulunuyoruz...” Ö7

“Çeşitli araştırmalar yaptım ve bilimsel dergilerde yayınlandı. Ayrıca TÜBİTAK’ın bir projesinde koordinatör olarak görev yaptım. Sorumluluk duygusuyla stresli bir dönem geçirdim...” Ö10

“... Mesela bizim okulumuzda sözde bilim fuarı yapılmadı.... Tübitak bilim fuarı deyince eşittir fen akla geliyor, ama biz bunu kırdık. Hatta sosyal alanda daha fazla yapıldı... Çocuklar bilimin sadece matematik, fen olmadığını anladılar. Çocukları geçtim herkeste bir algı değişikliği oldu... şunu yaptık; Çarşamba'daki bitki isimlerinin Çarşamba ağzındaki karşılıklarını araştırdık. Bunun için ne yaptılar, gittiler çevrelerinde babaanne, nine, teyze, dayı kim varsa hepsinden ses kaydı aldılar... Ben onların ilkelerini koydum, yönlendirdim, bir bitkiyi en az beş kişiden aynı adı alırsak sözlüğümüze ekleyeceğiz diye. ... iki üç ay süren bir çalışmaydı, sonunda bir sözlük oluşturduk. Sonra anket yaptılar kitap okuma alışkanlığı ile ilgili velileriyle. Anket sorularını beraber hazırladık, ama daha çok ben yönlendirdim ama onlar gittiler uyguladılar. Sonra beraber oturduk, yüzdeler çıkardık... Sosyal bilimler açısından çok güzel oldu çocuklar keşfetti. Belki benim sınıfımda akademik olarak en düşük olanlar, okula gelmek istemeyen öğrenciler bu çalışmayı tek başına yaptığı diyebilirim, kahramanı oydu... Öğrencilerin bu şekilde keşfedilmesi lazım, ..., kıyıda köşede çalışan ya da daha olumsuz davranışlar edinen çevresine zarar verebilen çocuklar olabiliyor... Milli Eğitim Müdürü fuara geldi, onlara o anlattı. Bu şekilde o ortamı sağladığınızda çocuk da o ortamın araştırmacısı konumunda oluyor... akademik başarı da dolaylı yoldan etkileniyor...” Ö11

“Üç AB projesi yürüttüm. İlk proje tiyatro etkinlikleri üzerine bir proje idi...Üçüncüsü değerler eğitimi ile ilgili idi. Her üçünde de okuldaki öğrenci ve öğretmen arkadaşlarla birlikte çalıştık. Güzel bir tecrübe idi.” Ö13

Okul müdürlerinin çoğunluğu okullarında 4006-TÜBİTAK bilim fuarı düzenlediklerini ve proje kapsamında okulda daha çok sosyal projeler ürettiklerini belirtirken sadece yarıya yakını bu belirtilenler dışında (TÜBİTAK, MEB, AB) daha geniş kapsamlı yürütülen bir projeye dahil olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların araştırma deneyimleri genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürleri ve öğretmenlerin tamamı nicel ya da nitel veri toplama teknikleri ile yürütülen bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlamışlardır. Okul müdürlerinin yarısı ihtiyaç duydukları ya da merak ettikleri bir konuda literatür taradıklarını belirtirken öğretmenlerin tamamına yakını bir konudaki literatürü derinlemesine incelemiştir. Okul müdürlerinin yarıya yakını TÜBİTAK, MEB, AB kapsamında yürütülen bir projeye dahil olduklarını ifade ederken öğretmenlerin büyük bir kısmı bu kapsamda görev almıştır. Geniş kapsamlı bu projeler dışında bazı okul müdürleri 4006-TÜBİTAK bilim fuarı düzenlediklerini, tamamı ise okullarında okul bazlı sosyal projeler ürettiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bazıları bir araştırmada ortak birileriyle çalışmış ve baş araştırmacı olmuş ve yine sadece bir kısmı bir araştırma için veri toplamıştır. Bunun aksine öğretmenlerin büyük bir bölümü bir araştırmada baş araştırmacı olmuş ya da bir araştırma kapsamında ortak birileriyle çalışmış ve tamamına yakını bir araştırma için veri toplamıştır. Okul müdürlerinin sadece birkaçı kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe dinleyici ya da hazırladıkları bir çalışmayı

sunma amaçlı katıldığını belirtirken öğretmenlerin büyük bir kısmı katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin de yine büyük bir bölümü en az bir defa bildiri hazırlayarak katılmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar öğretmenlerin okul müdürlerine göre bir araştırma yapma sürecine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Bu duruma öğretmenlerin tezli yüksek lisans veya doktora eğitimi almaları etki göstermiş olabilir. Nitekim araştırma sürecine dahil olan okul müdürlerinin çoğunluğu tezsiz yüksek lisans eğitim almışlardır. Dolayısıyla araştırma yöntem ve teknikleri konusunda diğerleri kadar yeterli beceriye sahip olmayabilirler. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitim süresince öğretim elemanlarıyla birlikte gerek dersler kapsamında gerek ders dışında çalışmalar yapma ve bunu bilimsel etkinliklerde sunma fırsatlarının olduğu söylenebilir. Bu iletişim ve iş birliği tezsiz yüksek lisans eğitiminde bu derecede gözlenmemektedir. Burada tezsiz yüksek lisansın amacının da farklı olmasının etkisi olabilir. Diğer bir önemli husus ise öğretmenlerin bu etkinliklere katılımını eğitim sonrasında da devam ettirmeleridir.

Ulaşılan bir başka sonuç ise okul müdürlerinin çoğunluğunun okulda karşı karşıya kaldıkları bir sorun veya geliştirmek istedikleri bir durumla ilgili okul bazlı araştırmalar yapmış olmalarıdır. Bu çalışmalar kendileri tarafından “eylem araştırması” olarak tarif edilmemiş olsa ve süreçler eylem araştırması gereklerini tam anlamıyla karşılamasa da bu kapsamda değerlendirilebilecek çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin ise sadece dördü bu tür bir araştırmada bulunmuştur. Yine öğretmenlerin de büyük bir kısmının araştırma deneyimleri ile ilgili görüşleri alınırken “eylem araştırması” kavramına değinmemesi dikkat çekicidir. Okul müdürü ve öğretmenlerin bu kavrama yönelik farkındalıklarının beklenen seviyede olmadığı söylenebilir. İlgili bir çalışmada da öğretmenler “eylem araştırması”nı isim olarak bilmemekle birlikte uygulamalarında küçük ya da büyük çaplı bazı örneklerin var olduğu belirtilmiştir (Fürüzan, 2011). Bir sonraki başlıkta bununla ilgili olarak katılımcıların araştırma yapma nedenleri araştırılmıştır.

4.2.3.2. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Araştırma Yapma Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlıkta, katılımcıların bir önceki başlıkta araştırma deneyimi kapsamında dile getirdikleri bilimsel faaliyetlerde bulunma nedenleri araştırılmıştır. Tablo 49’da okul

müdürleri ve öğretmenlerin araştırma yapma (bilimsel yayın, proje, eylem araştırması) nedenleri görülmektedir.

Tablo 49

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Araştırma Yapma Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n		Öğretmen (n = 16)	n
Okul içi bir sorunu çözme isteği	M1, M3, M5, M7, M8, M9, M12	7	Kendini geliştirme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	12
Paydaş memnuniyeti sağlama	M1, M5, M9, M11, M12, M13	6	Okulda etkili olma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	10
Mevcut uygulamaları geliştirme	M7, M11, M12, M13, M14	5	Öğrenmeden zevk alma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	9
Mesleki gelişim artırma	M7, M9, M12, M13, M14	5	Merak	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	7
Bir kongreye gitme	M7, M12, M13, M14	4	Lisansüstü eğitim dersleri kapsamında ödev hazırlama	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16	6
Karar verme sürecinde ihtiyaç duyma	M1, M5, M7, M8, M13	5	Alana katkı sağlama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö16	6
Stratejik plan hazırlama	M5, M9, M11, M13	4	Bir sorunu araştırma, anlama	Ö1, Ö3 Ö7, Ö9, Ö11, Ö15	6
Akademik başarıyı artırma	M3, M5, M9, M12, M13	5	Potansiyel sorunlara yönelik öngörü kazanma	Ö1, Ö3, Ö13	3
Öğrenmeyi sevme	M9, M12, M13, M14	4	Ekibin tecrübesinden faydalanma	Ö1, Ö5, Ö11, Ö15	4
Liderlik yapabilme,	M5, M9, M11, M13	4	Bir kongreye gitme	Ö1, Ö2, Ö11	3
Okulu farklı kılma,	M9, M12, M13	3	Araştırma süreçlerini daha iyi öğrenme	Ö8, Ö9, ö11	3
geliştirme,					
Durum tespiti yapma	M3, M5	2	Mesleki bir borç olarak görme	Ö6	1
Sosyal faaliyetleri planlama	M5, M13	2	-		
Kişisel doyum sağlama,	M9, M14	1	-		
Sorumluluk duygusu hissetme	M13	1	-		
Mutlu okul inşa etme	M13	1	-		
Alana katkı sunma	M14	1	-		

Okul müdürlerinin yarısı okulda karşılaştıkları bir sorunu çözme amacı taşıdığını, bir kısmı (6) paydaş memnuniyeti sağlamak için araştırma yaptığını belirtmiştir. Bunun yanında; mevcut uygulamaları geliştirmek (5), mesleki gelişim için (5), bir kongreye gitmek (4) karar verme sürecinde ihtiyaç (4), okulun stratejik planını hazırlama (4), akademik başarıyı artırma (4), öğrenmeden zevk alma (4), liderlik yapabilme (3), okulu farklı kılma ve geliştirme (3) de araştırma yaptığını belirten okul müdürleri bulunmaktadır.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise çoğunluğun kendini geliştirme (12), okulda verimli ve etkili olabilmek (10), öğrenme duygusu sevildiği (9) için araştırma yaptığı görülmektedir. Bazı öğretmenler merak duygusuyla (6) araştırma yaptığını belirtirken bazıları (6) lisansüstü eğitim derslerinde bilimsel yayın hazırlama amacı, bir kısmı (6) alana katkı sağlama amaçlı araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir sorunu araştırma, anlama (5), potansiyel sorunlara yönelik öngörü kazanma (3), dahil olacakları ekibin tecrübesinden faydalanma (3), bir kongreye gitme (3), araştırma süreçlerini daha iyi öğrenme (2), mesleki bir borç (1) olarak görüp araştırma süreçlerine katılan öğretmenler de bulunmaktadır.

Okul müdürlerinden M3, araştırma yapma nedenlerinden birisini okulda var olan bir probleme çözüm üretme olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Okul içinde projeler yapıyoruz, projeyi de bir sorunu çözmek için yapıyoruz. Mesela okulumuzda akademik başarı başladığım günden beri beklenen düzeyde değil. Bunu mesela öğrenci koçluğu ile çözebilir miyiz diye araştırdım, bir ekip oluşturdum, sonucunda çok verim alamadık. Sonra da bunun nedenlerine yönelik araştıra yaptım, bu neden oldu belki biz yeterli düzeyde koçluk yapamadık... Belki veli desteği yeterli olmadı...”

M5 araştırma yapma nedenlerinden birisini, “... *Bir araştırma yaparken neden yaptığınızı açıklamak çok önemlidir. Sen o problemin olduğunu söylüyorsun ama neye göre. İşte anket yaptık öğretmenler söyledi bunu, biz o yüzden stratejik planımıza aldık, bundan dolayı yaptık dediğimizde, bu bir problemi bulmuş ve çözmüşler diyorlar.*” ifadeleriyle açıklamıştır. M5’in araştırma yapma nedenlerinden diğeri ise okulundaki uygulamaya koymak istediği sosyal faaliyetleri planlamaktır. Ayrıca öğrenci başarısını artırmak için de SBS’ye girecek öğrencilerin soruları rastgele işaretlediğini tespit etmiş ve “Üç Yanlış Bir Doğru” projesi yapmıştır.

M7, okulunda öğrenci devamsızlığının ciddi bir sorun olduğunu gördükten sonra buna yönelik bir proje hazırlamış ayrıca bir araştırma yapmış ve bunu bildiri olarak bilimsel bir kongrede sunmuştur. Benzer şekilde okulda devamsızlık sorunuyla karşılaşan M8, “... *Sorunu tespit ettik. Bu sorunun bu şekilde olmasının sebepleri nelerdir, bunları ortaya*

koyduk. Daha sonra bu sebepleri nasıl ortadan kaldırırız da çocukları okula nasıl kazandırırız bunun raporunu hazırladık...” ifadeleriyle araştırma yapma amacını sorun çözme olduğunu belirtmiştir. M9, araştırma yapma nedenini sorun çözme yanında farklı nedenlere de bağlamıştır:

“... Eğitim yönetiminde artık çağdaş yaklaşımlarla kurumların dizayn edilmesi gerektiği anlayışı var. Kurumunu geliştirmeyen, yeni fikirler ortaya koyamayan, dışarı kapalı olan okullar kendi kapalı kültürleri etrafında hiçbir başarı gösteremiyor. Ancak farklılık yaratan kurumlar bir yere gelebiliyor... Biz de bunun farkına vardık. Paydaşlarımızın bizden beklentilerine cevap verebildiğimiz ölçüde etkili olduğumuzu gördük... Hem okuluma farklılık oluşturmak için hem mesleki gelişimim için yapıyorum. Kendimi geliştirmeyi seviyorum, öğrenmeyi seviyorum... Kişisel doyum için, liderlik yapabilmek için bilimsel süreci bilmek ve bunu aktarmak gerekiyor. Onlara doyurucu bir liderlik sağlamak için gerekiyor.”

M12’nin araştırma yapma nedenlerinden bazılarını şu açıklamada görmek mümkündür: “...Ortada mevcut olanı sorunu çözmek ya da yapmış olduğu uygulamaların güvenilirlik veya yeterliliğini ortaya koymak, geliştirmek için araştırma sürecine dâhil oldum... Mesleki gelişimimi artıracaklarını düşündüm...”. M12 burada araştırma yapma nedenini sorun çözme, mesleki uygulamalarını ve kendini geliştirme amaçlı yaptığını belirtmiştir. M13, temel amacının mutlu okul oluşturmak olduğunu açıklamıştır.

“Hedefimiz mutlu okul, mutlu öğrenci. Mutlu okul geneli temsil ediyor. Öğretmen mutlu olursa, öğrenci de mutlu olur; öğretmen mutlu olursa, veli de mutlu olur, müdür de mutlu olur. Öyle bir prensiple gidiyoruz... Bu yapmış olduğum çalışmaları yapma nedenim; bir vizyonumuz var... İçsel motivasyon ve sorumluluk duygusu ile hareket ediyorum... Bir sorunu çözmek için önce farkına varacaksın, sonra tanımlayacaksın, sonra yöntemini kullanacaksın... Fark edebilmek için de eşzamanlı yöneteceksiniz, okulun her noktasında ne olup bittiğini bileceksin. İkincisinde de yerinde ve zamanında müdahale edeceksin. Bir sorunu gördün, görmezden gelersen yarın büyük yangınlara neden olabilir. Yerinde ve zamanında müdahale, arkasından tanısını koyacaksın, sonra yöntemini uygulayacaksın.” M13

M14’ün, araştırma yapma nedenlerinden bazılarının “Başta araştırmaların eğitime katkı sağladığını düşünüyorum... EJER 2017 de ilk defa tanıştığım bir hoca beni arayarak Antalya’da yürüttükleri araştırma için yardımcı olmamı istedi ve bu durum beni çok mutlu etti. Aynı zamanda araştırma yaparken birçok eğitimci ile tanışma fırsatınız oluyor...” ifadelerinde görüldüğü üzere bilime katkı ve kişisel doyum olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin araştırma yapma nedenlerine yönelik görüşleri ise aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

“Yüksek lisans yaptığım için dersler kapsamında araştırma yapmış oldum. Sonrasında tez yazarak da bu süreçte bulundum. Yüksek lisans vesile oldu. İlk yüksek lisansımı özel eğitim alanında yaptım. Amacım özel eğitim ile ilgili uzmanlaşmak bilgi sahibi olmaktı. İkinci yüksek lisansım Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında, yöneticilik yaptığım dönemlerde başladım, amacım yönetim bilimi ile ilgili bilgi sahibi olmak, işimi iyi yapmaktı. Tabi okulda verimli ve etkili olmak için kendini geliştirmek yenilemek amacıyla bu süreçlere dahil oldum. Diğer bir nedense alana katkı sağlamak...” Ö4

“Çeşitli araştırmalar yaptım... Daha çok ders kapsamında final ödevi olarak ve yüksek lisans tezi yazma aşamasında araştırma sürecine dahil oldum. Bunların dışında bir araştırmaya dahil olmamın temel nedeni kendi alanımda yetkin biri olmak istemem ve araştırma süreçlerini daha iyi anlamak için olmuştur. Zaten bir konuda araştırma yapma isteği ve ihtiyacı lisansüstü eğitimine başladıktan sonra oldu... Özellikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorun çözmelerine ilişkin hayat tecrübelerini dinlemek istiyorum. Halen görevde olan ya da emekli olmuş olabilir.” Ö8

“Alanım psikoloji ile yakından ilgili olduğu için temelde insan davranışlarını anlamlandırma sürecine bir nokta kadar da olsa katkı sunabilmek için araştırma yaptım... Okulda araştırma yapma ihtiyacı sürekli oluyor... Özellikle okulun bulunduğu toplum yapısının dinamikleri ve buna ilişkin yapılabilecekler üzerinde araştırma yapmayı çok istedim... Öğretmenlerin birbirleri ve yöneticilerle olan ilişkilerine dair araştırmalar da düşündüm, gördüğüm sorunlar nedeniyle...” Ö9

“... Araştırma yaptım, yapma ihtiyacı da hep hissediyorum. Eğitim ortamı çok dinamik bir ortam. Bir sınıftan uygulamalarınız aynı uygulama ama diğer sınıfta sonucu farklı olabiliyor. Oradaki değişkenleri ölçmek gerekiyor. Bir de lisansüstü eğitimi alınca kafanızda sürekli bu sorular oluyor Neden acaba farklılar yol açan faktörler etki eden nedir? Öğrenciler farklı, farklı paydaşlar, sorunların hiç bitmediği yer, dolayısıyla araştırma ihtiyacı hiç bitmiyor... Baş araştırmacı olduğum çalışmalarda öncelikle tezim için ya da bildirilerde. Yardımcı olduklarımda ise araştırma sürecine yardımcı olmak, bir şeyler öğrenebilmek için, projelerde ise bu eğitimi alabilmek için. Bir sorunun peşine düştüğüm için o beni araştırmaya itiyor, merak ediyorum... Genel olarak kendi merakım dil öğretiminin nasıl daha iyi yapılabildiği.” Ö11

“... Öğrenmeyi sevdiğim için, boş vaktim de çok fazla, onları o şekilde değerlendirmek, özellikle psikoloji ve felsefe çok seviyorum o konuda birtakım şeyler öğrenmek ve kendimi geliştirmek istiyorum. Bu nedenlerle, daha çok kişisel gelişim için, ama mesleki anlamda da tabii ki.” Ö12

“Pek çok matematik konusunda öğrencilerin konuyu neden öğrenemediği, bu konuyu nasıl öğretmeliyim sorusunu yanıt aramak için araştırma yapma isteğim ve deneyimlerim oldu... Yeni bilgileri öğrenme isteği, merak da etkili oldu... Ayrıca diğer araştırmacılarla birlikte çalışmak onların bilgilerinden istifade etmemi sağladı.” Ö15

Ulaşılan bulgular genel olarak incelendiğinde okul müdürlerinin yarısı problem çözme amaçlı araştırma yaparken bir kısmı; mevcut uygulamaları geliştirme, paydaş memnuniyeti sağlama, mesleki gelişimi artırma, bir kongreye gitme, karar verme, stratejik plan hazırlama, akademik başarıyı artırma, öğrenmeden zevk alma, liderlik yapabilme, okulu farklı kılma ve geliştirme amaçlı araştırma yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin araştırma yapma nedenlerinin ise müdürlerden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu kendini geliştirme, okulda verimli ve etkili olabilme ve öğrenmekten zevk aldıkları için araştırma yapmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenler merak duygusuyla, bir kısmı lisansüstü eğitim derslerinde ödev hazırlama amaçlı araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin araştırma yapma nedenleri arasında gösterdikleri diğer nedenler; bilimsel alanyazına katkı sağlama, bir sorunu araştırma ve anlama isteği, potansiyel sorunlara yönelik öngörü kazanma, dahil olacakları ekibin tecrübesinden faydalanma, bir kongreye gitme, araştırma süreçlerini daha iyi öğrenme, mesleki bir borç olarak görmedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin araştırma yapma nedenleri ile ilgili sonuçlar karşılaştırıldığında okul müdürlerinin daha çok okulda

karşılaştıkları bir sorunu çözme amaçlı araştırma yaptıkları görülürken öğretmenlerin daha çok bireysel akademik faktörlerle araştırma yaptığı söylenebilir.

4.2.3.3. *Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Okuma ve Paylaşmaya Yönelik Görüşleri*

Okul müdürlerinin son bir yılda herhangi bir bilimsel yayın (tez, makale, rapor, vs.) araştırıp, okuma ve paylaşmaya yönelik görüşlerine göre (Tablo 50), çoğunluğu (9) internet ortamında veya sosyal medyada karşılaştıkları eğitimle ilgili yazıları okuduklarını belirtmişlerdir. Çoğunluğu (9) eğitimle ya da yönetimle ilgili kitap okuduğunu, bir kısmı (5) tez, makale gibi bilimsel araştırmaları okuduğunu, az bir kısmı (3) uluslararası raporları okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılara MEB'nin "Milli Eğitim Dergisi" hakkında bilgi sahibi olma durumları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin çoğunluğu (9) bu dergiden haberdar olmadıklarını ve takip etmediklerini belirtmişlerdir. Okudukları bu bilgileri paylaşma konusunda ise okul müdürlerinin çoğunluğu (10) meslektaşlarıyla okul ortamında paylaşımda bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 50

KATB Okuma ve Paylaşmaya Yönelik Katılımcı Görüşleri

	Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Okuma	Eğitimle ilgili yazılar	M1, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13	10	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15	9
	Kitap	M1, M2, M3, M6, M7, M9, M11, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	10
	Tez	M7, M9, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16	13
	Makale	M7, M9, M12, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	13
	Güncel rapor	M1, M5, M6, M11	4	Ö1, Ö8, Ö13	3
Paylaşma	Öğretmenlerle	M1, M2, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	10	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	10
	Müdürle	-	-	Ö2, Ö6, Ö11, Ö12	4

Öğretmenlerin tamamı son bir yılda bilimsel bir yayın okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; makale (13), tez (13), kitap (10) ve eğitimle ilgili internet ortamında karşılaştıkları yazıları (9) okuduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı "Milli Eğitim Dergisi"nden haberdar ve çoğunluğu bu dergiyi takip etmektedir. Güncel raporları okuduğunu belirten ise sadece üç öğretmendir. Öğretmenlerin çoğunluğu (10) okudukları bu bilimsel bilgileri bir öğretmen meslektaşıyla paylaşmış, dördü (Ö2, Ö6, Ö11, Ö12) okul

müdürü ile paylaşmış, dört öğretmen (Ö4, Ö5, Ö7, Ö10) ise meslektaşlarıyla paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. En son uluslararası bir raporu okuduğunu belirten M1:

“... En son, merak ettiğim için TIMMS raporunu okumuştum... bunu bütün öğretmenler kurulunda gündeme alırım, TIMMS raporlarında dünyadaki sıralamamız bu... ama TIMMS’in ne olduğunu karşıdaki öğretmen bilmiyor. Sen diyorsun ki sadece böyle bir sınav yapılmış, OECD ülkeleri içerisinde bizim sıralamamız bu. Bunu artırmak için temelin sağlam olması lazım, temel de ilköğretim, ilköğretim başarısı olmazsa, ortaokulda, lisede zor yaparsınız bunu.”

Son bir yılda bilimsel bir yayın okumadığını belirten M2, “Okudum desem yalan olur. Ama yüksek lisans döneminde okudum araştırdım... kitap okuyorum ama alandaki hocalarımızın, paylaşıyorum da bunu.”; M3, “Resmi yönergeleri, yönetmelikleri takip ediyoruz mecburen. Ama onun dışında tezleri, bilimsel araştırmaları, makaleleri takip etmiyorum, uluslararası raporları falan. Ama etmem gerektiğini düşünüyorum... Biraz özeleştiri yapacak olursam, tez ya da makale okuma olsun o konuda eksik olduğumu görüşme formuna baktığımda daha iyi anladım... Ama eğitimle ve eğitim yönetimi ile ilgili hocalarımızın kitaplarını okuyorum...”. M6 da makale, tez gibi bir bilimsel kaynağı açıp okumadığını ancak internette karşılaştığı eğitimle ilgili yazıları okuduğunu belirtmiştir:

“... İhtiyaç duyup da bir okuma yaptığım söylenemez. Yaptığım şeyler genelde verilen bir görev, bir ödevle yerine getirdik. Kendiliğinden yürüttüğümüz, YÖK’ün bahsettiğiniz sistemi ile ilgili merak edip dur bir bakayım neler oluyormuş ya da karşılaştığımız ciddi manada problemle ilgili ya da merakımı gidermek için bu konuda açıp bakmıyorum bu konuda ciddi eksiklik var... Ama sosyal medyada karşılaştığım yazıları okuyorum...”

Bazı katılımcılar ise internet ortamında eğitimle ilgili yazıları takip ettiğini ve okuduğunu ifade etmiştir. M4, “Yüksek lisansta YÖK tezi falan öğrenmiştik... Ama internetten, sosyal medyadan eğitimle ilgili köşe yazılarını daha çok okuyorum, sosyal medyadan eğitimle ilgili paylaşımları takip ediyorum.” ve M5, “En son PISA ile ilgili verileri inceledim... Bir tez alıp makale alıp okumadım ama sürekli internet sitelerinden bu tür yayınları, makale şeklinde kısa kısa bunları takip ediyorum.” şeklinde ifade ederken M10:

“Eğitimle ilgili yazıları takip ediyor ve paylaşıyorum. Mesela biliyoruz ki bir olayın davranışa dönüşmesi bir iki günlük bir olay değil. Bir çocuğun bir davranışı kazanması için en az 15 gün gerekir yapılan araştırmalara göre. Ben bunu okulumda gündeme getirdim. Ben bunu onlarla paylaşıyorum. Ne için paylaşıyorum? Öğrencinin sınıftan nasıl çıkması gerektiğini öğrenebilmeleri için, en az 15 gün kapıdan düzenli çıkmalarını sağlayın dedim...”

M6 uluslararası raporlardan biri olan PISA raporlarını ve eğitimle ilgili kitaplar okuduğunu belirtmiştir: “Pisa sonuçları ile ilgili bazı yazılar okudum, ama baştan sona değil... Bunun dışında okuduğumu hatırlamıyorum... Eğitim yönetimi alanındaki bazı önemli hocalarımızın kitaplarını okuyorum... Başta kendim olmak üzere bu konuda çok eksikiz, bilimsel araştırmaları takip etme konusunda...”. M11 de rapor okuduğunu ancak bunu kendi

araştırması sonucu değil milli eğitim müdürlüklerinden geldiği için okuduğunu belirtmiştir. Ayrıca M11 kitap okuduğundan bahsetmiştir: “...PISA raporlarını falan okuyoruz, ama onlar İl Milli Eğitim ya da İlçe Milli Eğitim üzerinden atıyorlar. Gelenleri okuyoruz, onun dışında da bizatihi makaleyi açıp okumuyoruz. Ama Nurettin Topçu gibi yazarların eğitim bilimleri üzerine kitaplarını okuyoruz...”. Nadiren olduğunu ifade etse de son bir yılda bilimsel bir araştırma okuduğunu belirten M8, “Roman öğrencilerin devamsızlığına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini ve çözüm önerileri üzerine bir araştırmayı okumuştum en son... Dedim ya bizim Roman öğrencilerle alakalı olduğu için özellikle o konuda okuyorum.” ve M9, “Araştırma yapmak istediğimde arama motorlarını biliyorum, çokça kullandım. Üniversitelerin kendi arama motorlarından, YÖK tezden vs. yararlanırım... Hatta yakınlarda böyle makale tez tarayarak makale yarışmasına katıldım... Ben roman, hikâye okumayı sevmem, bilgi sağlayan eserler cezbeder... Onun için okumayı seviyorum bunları...” ifadeleriyle düşüncelerini açıklamışlardır.

Okul müdürlerinin aksine öğretmenlerin tamamının son bir yılda bilimsel bir yayın okudukları, çoğunluğunun (10) da bunu paylaştıkları görülmüştür. Dört katılımcı ise bir paylaşma ortamı olmadığı için paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitime devam ettiği için bu kültürün içinde olduğunu ve sürekli bilimsel yayınları okuduğunu belirten Ö6, “Doktora öğrencisi olduğum için sık sık bilimsel yayın araştırıyorum. En son incelediğim bir doktora tezi, inceledim mesela kişilik özelliklerinin örgütsel intikam niyetine etkisinde örgüt iklimi ve bağlamsal performansın rolü ile ilgili... Genellikle ilginç bulduğum çalışmaları ya da bir bulguyu arkadaşlarımla paylaşıyorum.” ve Ö8, “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Eğitim ve Bilim gibi pek çok dergiyi takip ediyorum. Doktora eğitimimin ders döneminde olduğumdan çok okuyorum. Tez, makale, raporlar... Bu çalışmalardan daha çok raporları meslektaşlarımla paylaştım. Özellikle PISA ve TIMSS gibi raporları hep konuştuk...” ifadeleriyle belirtmiştir. Ö12 de, “Tez sürecindeyken sürekli okuyordum. Literatür taramasında vesaire istediğim yayınlara ulaşabiliyorum, arama motorlarını kullanıyorum, sadece yabancı kaynaklara ulaşamadığım olduğunda bir arkadaşımdan yardım alıyorum... Ama bu sürekli olan bir şey değil. Okuduğum araştırmaları bir arkadaşımınla paylaştığım oldu. Bilgi paylaşımında bulunuyoruz arkadaş grubumuzda... Özellikle kendi branşımla.” ifadeleriyle lisansüstü eğitimde bulundukları için bilimsel yayınları okuduklarını belirtmişlerdir.

Ö10, “*Bilimsel yayınları takip ediyorum ve okuyorum. En son örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi üzerine bir araştırma okumuştum... Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisini mesela takip ederim...*”; Ö13, “*... Pek çok araştırma, rapor vb. okudum. Bunlar genellikle OECD, TED vb. kurumlar tarafından eğitime dönük olarak yayınlanan raporlar veya bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerdi... Özellikle paylaşma amaçlı değil de paylaşmadım ama günlük konuşmalar arasında bahsi geçti...*”. Ö14, “*En son, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması ile ilgili bir tez çalışması okumuştum. Merak ediyordum, gerekli olduğunu düşündüğüm için okumuştum.*” ve Ö15 de birçok makale ve tez okuduğunu şu şekilde belirtmiştir: “*Yök tez sisteminde ve değişik online makale dergilerinde yayınlanan çalışmaları okudum... Konusu matematik öğretimi üzerineydi. Üniversitedeki hocam ve bazı öğretmen arkadaşlar ile paylaştım...*”. Okuduğu bilgileri paylaşmadığını belirten katılımcılardan Ö4, “*Paylaşma gereği duydum, ancak çok az paylaşabildim. Sıkıcı ve gereksiz bulunduğu için paylaşımlar çok sınırlı kalıyor.*” ve Ö5, “*Okuldan hiçbir meslektaşım ile paylaşmadım. Gereğini son beş yıldır duymuyorum. Onların ilgi alanlarına pek girmiyor bu konular...*” ise paylaşamama nedenini bulundukları okul ortamına bağlı olduğunu bu şekilde açıklamışlardır.

Katılımcıların son bir yıllık mesleki hayatlarında bilimsel bir yayın okuma konusunda ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının bir amaç doğrultusunda belli bir veri tabanında tez, makale gibi bilimsel bir yayına eriştikleri ve okudukları görülürken okul müdürlerinin sadece bir kısmının bu şekilde okuma yaptığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin “*Milli Eğitim Dergisi*”ni dahi okumamaları dikkat çekicidir. Araştırmanın nicel bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğunun bilimsel yayınları takip etmediği yönünde ulaşılan bulgular öğretmenler açısından bu bulguyu desteklemezken okul müdürleri açısından desteklediği söylenebilir. Bunun nedeni araştırmanın nitel bölümünde katılımcıların lisansüstü öğrenim görme kriteri ile belirlenmesi olabilir. Okul müdürleri ile öğretmenler açısından farklılık olmasının nedeni de okul müdürlerinin çoğunluğunun tezsiz yüksek lisans eğitimi, öğretmenlerin ise tezli yüksek lisans veya doktora eğitimi almalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla burada bilimsel araştırmaların okunmasında lisansüstü eğitimin ve özellikle tezli yüksek lisans ve doktora programlarının etkisi görülmektedir. Bu bağlamda daha çok okul yöneticilerinin tercih ettikleri tezsiz yüksek lisans programlarının içeriklerinin geliştirilmesi üzerine düşünülebilir.

Lisansüstü eğitimin, araştırmaların takip edilmesine, okunmasına etkisi ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar da mevcut bu bulguyu desteklemektedir (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Green & Kvidahl, 1990; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2010; Yıldırım vd., 2014). Bunun yanında ilgili bir çalışmada matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etmesinde lisansüstü eğitim fark oluştururken eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında bir fark oluşturmamıştır (Baş, 2017). Başka bir çalışmada da öğrenim değişkeni eğitim araştırmalarının değeri konusunda bir farklılaşmaya yol açmamıştır (Yavuz, 2009).

Ulaşılan diğer bir bulguya göre okul müdürleri ve öğretmenler son bir yılda genel olarak eğitimle ya da eğitim yönetimi ile ilgili bir kitap okumuştur. Armağan ve Yıldırım'ın (2015) çalışmasında da çalışma grubundaki okul müdürlerinin genelinde düzenli takip ettikleri eğitim içerikli bir yayın bulunmazken eğitim içerikli kitapları okudukları görülmüştür. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre okul müdürlerinin çoğunluğu internet ortamında veya sosyal medyada karşılaştıkları eğitimle ilgili yazıları okuduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre okul müdürleri internet aracılığı ile *karşılaştıkları* bilgileri okumaktadırlar. İnternet ve sosyal medya kullanımının bu olumlu sonucu sağladığı söylenebilir. Bu diğer taraftan ulaşım kolaylığı sağlandığında araştırma sonuçlarının uygulayıcılar tarafından daha fazla ilgi çekebileceği ve okunabileceğinin bir işareti olabilir. Alanyazında çeşitli araştırmalarda da internetin bu anlamda en fazla tercih edilen araç olduğu belirtilir (Baş, 2017; Lysenko, 2010; Yavuz, 2009; Yıldırım vd., 2014; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). Bir araştırmada lisansüstü eğitim gören öğretmenler eğitim araştırmalarını büyük oranda internet sitelerinden ardından akademik dergi ve kitaplar ile lisansüstü dersler aracılığı ile takip etmekte iken; lisansüstü eğitimi olmayanların yarısı internetten takip yapmaktadır (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). Bir başka dikkat çeken bulguya göre ülkelerin eğitim durumu ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koyan ulusal ya da uluslararası raporların okunma oranının düşük olmasıdır. Öğretmenlerin okudukları kaynakları paylaşma konusunda ise öğretmen arkadaşları ile paylaşımlarına rağmen okul müdürü ile paylaş(a)mamaları dikkat çekicidir. Bu bir anlamda okul kültüründe KATB'nin ne derece kabul gördüğü ile ilgilidir. Yıldırım ve diğerlerinin (2014) çalışmasında da öğretmenlerin meslektaşları olan öğretmenlerle iletişimlerinin, araştırmalardan haberdar olma açısından önemli bir araç olduğu belirtilmiştir.

4.2.3.4. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin KATB Kullanım Amaçları

Okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarında son bir yılda KATB'yi hangi amaçlarla kullandıklarını öğrenme konusunda ulaşılan bulgular alanyazında daha önce tanımlanan kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım (Beyer & Trice, 1982; Estabrooks, 1999; Rich, 1975, 1991; Stetler, 1994; Weiss, 1979) boyutlarında gruplandırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okul müdürlerinin çoğunluğu (9), öğretmenlerin tamamı son bir yılda KATB'ye en az bir amaç için başvurmuştur. Bununla birlikte kullanım sıklığı açısından farklılaşmalar bulunmaktadır. Tablo 51'de ulaşılan bulgular görülmektedir.

Okul müdürlerinden son bir yılda KATB'yi kullanmayan katılımcılardan M3, “... *Biraz da özeleştirir yapacak olursam tez takibi ya da makale olsun o konuda eksik olduğumu sizle görüştüğümde sonra daha iyi anladım...*” ifadeleriyle durumu açıklarken bilimsel araştırmaları takip etmediğini ve çok fazla okumadığını belirten M6, “... *yaptığınız uygulama zaten bununla ilgili ortaya konmuş bir kuramsal bilgiye otomatik dayanıyor, ama biz bunun farkında olmuyoruz. ... Bu konuda biraz tembel bir yapım var, kabul ediyorum... okumuyorum, ama okumam gerektiğine inanıyorum.*” ve M8, “... *Genel olarak kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi çok fazla kullanamıyoruz. Daha çok yönetmelik, okul kültürü ve şartları gerektirdiği şekilde davranıyoruz. Sistemin iş tanımı ya da iş yükünün buna uygun olmadığını düşünüyorum...*” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

Kavramsal Kullanım

KATB'yi kullanım amacına yönelik ulaşılan sonuçlara göre son bir yılda okul müdürlerinin yarısı; uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilmek (7), kendini geliştirmek, bilgi düzeyini artırmak (7) amacıyla bazıları entelektüel merakı gidermek (6), mesleği daha profesyonel yapmak (5), alanyazındaki gelişmeleri takip ederek bilgiyi güncel tutmak (3) ve bir kişi (M5) de olası sorunlara karşı öngörü kazanmak için KATB'den yararlandığını belirtmiştir. Bu okul müdürlerinden dördü (M7, M9, M13, M14) KATB'yi kullanım sıklığı açısından sıklıkla kullandığını belirtirken diğerleri bazen kullandığını ifade etmiştir. Ortaya çıkan bu kodlara yönelik bazı katılımcıların görüşleri şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 51

KATB Kullanım Amacına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Kategori	Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Kod	Öğretmen (n = 16)	n
Kavramsal	Uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilmek	M4, M7, M9, M10, M12, M13, M14	7	Kendini geliştirmek, bilgi düzeyini artırmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	15
	Kendini geliştirmek, bilgi düzeyini artırmak	M1, M2, M7, M9, M10, M13, M14	7	Entelektüel merakı gidermek	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	14
	Entelektüel merakı gidermek (okumayı, öğrenmeyi sevme)	M1, M5, M7, M9, M13, M14	6	Uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	11
	Mesleği daha profesyonel yapmak	M5, M7, M12, M13, M14	5	Araştırma yaparken fikir vermesi amacıyla kullanmak	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	10
	Araştırma yaparken fikir vermesi amacıyla kullanmak	M7, M9, M12, M13, M14	5	Alanyazındaki gelişmeleri takip etmek	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	9
	Alanyazındaki gelişmeleri takip etmek, bilgiyi güncel tutmak	M9, M13, M14	3	Olası sorunlara karşı öngörü kazanmak	Ö1, Ö3	2
	Olası sorunlara karşı öngörü kazanmak	M5	1			
Araçsal	Yönetsel süreçlerde kullanmak	M1, M5, M7, M9, M11, M12, M13, M14	8	Mesleki uygulamaları geliştirmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	11
	Bir sorunu çözmek	M1, M3, M5, M7, M9, M12, M13, M14	8	Proje üretmek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	11
	Öğrenci başarısını artırmak (akademik, sosyal)	M1, M3, M4, M5, M9, M13	6	Bir sorunu çözmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16	9
	Mesleki uygulamaları geliştirmek	M1, M7, M9, M12, M13, M14	6	Öğrenci başarısını artırmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	9
	Okul içi iletişimde, çatışma çözmede	M1, M5, M9, M14	4	Ders içeriklerini planlamak ve zenginleştirmek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö15, Ö16	7
	Ölçme-değerlendirme yapmak	M9, M11, M13	3	Bir konuda karar vermek	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13	7
	Öğrencileri, öğretmenleri motive etmek	M4, M9, M13	3	Okul içi iletişimde kullanmak	Ö1, Ö3, Ö7, Ö13, Ö14	5
	Yeni bir faaliyet geliştirmek	M9, M12, M13	3	Yeni bir faaliyet geliştirmek	Ö1, Ö5, Ö11, Ö16	4
	Vizyon-misyon belirlemek	M5, M9, M13	3	Öğrencileri motive etmek	Ö3, Ö11, Ö13	3

Tablo 51

Devam

Araçsal	Yıllık çalışma takvimi oluşturmak	M9, M12, M13	3	Sınıf yönetimini geliştirmek	Ö3, Ö4, Ö11	2
				Ölçme-değerlendirme yapmak	Ö1, Ö11	2
				Yıllık çalışma takvimi oluşturmak	Ö1, Ö7	2
				Stratejik plan hazırlamak	Ö5, Ö7	2
Sembolik	Toplantılarda bilgilendirme amaçlı kullanmak	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M9, M12, M14	9	Kararlara, görüşlere dayanak göstermek vs.	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16	8
	Kararlara dayanak göstermek vs.	M1, M5, M9, M12, M14	5	Toplantı, zümre çalışmalarında kullanmak	Ö1, Ö6, Ö7, Ö11	4
	Diğerlerini ikna etmek	M1, M8, M14	3	Öğrenci-veli ile iletişim kurmak	Ö2, Ö3, Ö7	3
	Öğrenci-veli ile iletişim kurmak	M5, M9	2	Diğerlerini ikna etmek için	Ö1, Ö3	2

“... Ben ara ara okuyorum... Merakını gidermek için, özellikle gençlik psikolojisi, çocuk psikolojisi, otistik çocuklarla vs. ilgili çok kitap okuyorum, araştırma yapıyorum, özel ilgi duyduğum konular var...” M1

“...Ufuk açıcı olabiliyor bazı çalışmalar. Mesela okuduğum bir araştırma ile her çocuğun öğrenebileceğini benimsedim. Kimisi hızlı öğreniyor, kimisi yavaş, kimisinin müzik yeteneği oluyor... Mesela burada iki özel sınıfımız var, sabah beni karşılayıp günaydın demeleri, nasılsın demeleri beni çok duyulandırıyor. O çocuklar da öğreniyor...” M4

“... Kişisel merakımı gidermek için de bilimsel araştırmaları okuduğum söylenebilir... karşılaştığım yazılarda ilgi alanıma giren konuları hemen okurum... bizim okulda kullanılır mı kullanılmaz mı hemen şekilleniyor, not alıyorum. O sizin ihtiyacınızı karşılıyor mu? Sorunlarımıza yardımcı olacak mı? ...” M5

“... Beni cezbeden konuları araştırıyorum... Konuyu seçip onunla da ilgili yayınları ve makaleleri tarıyorum. Öğrenmeyi, kendimi geliştirmeyi seviyorum, bunların okul hayatıma da yansıtacağını biliyorum... bu nedenlerle sık sık okuyorum.” M7

“Kişisel doyum için, liderliğimi daha iyi, profesyonel yapabilmek için bilimsel bilgiyi okumak ve bunu aktarmak gerekiyor. Onlara doyurucu bir liderlik sağlamak için gerekiyor... her fırsatta okumaya çalışıyorum.” M9

“... Benim bu araştırmaları okumadaki amacım, mesleki gelişim sağlamak. Yıllık mesleki gelişim planım var. Eksik olduğumu düşündüğüm konuda her yıl en az iki tane seminer alıyorum. Ya da o alanla ilgili bir araştırma yapıyorum...Mesela transaksyonel analiz, bununla ilgili öğretmen ders ziyaretlerini nasıl profesyonel verebilirim, onunla ilgili eğitim alıyorum, kitap okuyorum, araştırma yapıyorum, okuyorum. Gelişim planım doğrultusunda yapıyorum bunu. Bir de tesadüfi yöntemlerle gördüğümde okuduğum şeyler var. O da bana katkı sağlıyor. Asıl katkı sağlayan eksik olduğumu düşündüğüm konulardaki bilinçli araştırmalarım.” M13

Öğretmenlerin ise tamamına yakını son bir yılda sıklıkla KATB’yi kendini geliştirmek, bilgi düzeyini artırmak (15), entelektüel merakı gidermek (14) için, çoğunluğu uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilmek (11), makale ve bildiri gibi yapacakları araştırmalara fikir vermesi için (10), alanyazındaki gelişmeleri takip etmek, bilgiyi güncel tutmak (9) amacıyla KATB’yi kullandığını belirtmiştir. Ayrıca iki öğretmen olası sorunlara karşı öngörü kazanmak için kullandığını belirtmiştir. KATB’nin kavramsal amaçlı kullanımına yönelik okul müdürü ve öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

“Kendimi geliştirmeyi, okumayı seviyorum. Bilgili olmak hoşuma gidiyor. Diğer taraftan mesleğimin gereklerinin farkında olduğum için sorumlu hissediyorum kendimi geliştirme adına... Gelişmeleri takip etmem gerektiğini düşünüyorum bir eğitimci olarak...” M14

“...Bilimsel bilgiyi deneyimlemediğim bir işlemde alternatif çözüm yollarını ve yaklaşımları görmek için de kullanırım...” Ö1

“İşlerin daha hızlı ve kolay işlemesi için, hızlı bilgi akışını sağlamada destek olurum. Bilimsel bilgi sayesinde daha öngörülü olacağımı ve risklerin ortadan kaldırılma olasılığını arttıracağını düşünüyorum.” Ö3

“Alan bilgisi, eğitim ortamı, sınıf yönetimi öğrencilerin özellikleri, öğretim yöntemleri... Kendini gerçekleştirme, motivasyon, özgüven, iş birliği gibi konularda kuramsal bilgilerden faydalanırım.” Ö4

“Bu çalışmaları okumamın nedeni öncelikli olarak kendimi geliştirmek; kavramlara ve konulara hâkim olarak daha donanımlı olmak. Bunların yanı sıra uygulamalara farklı perspektiflerden

bakabilmek için. Doğrusunu söylemek gerekirse lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin çoğu herhangi bir çalışma takip etmiyor. Ama tabi ki öğrendiklerimizi uygulamaya koyabilmek bir eğitimci olarak bizler için çok daha önemli. Uygulamada çoğunlukla karşılık bulamasa da okumaya ve öğrenmeye devam ediyorum ve edeceğim...” Ö8

“... Alanımla ilgili yapılmış yeni araştırmalardan haberdar olmak, yeni araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmak, farklı bakış açılarından olayları değerlendirebilmek ve bunları uygulamalarımda etkin bir şekilde kullanabilmek adına araştırma ve çalışmaları okuyorum. Bunun yanı sıra farklı bilim alanları ile ilgili (felsefe, sosyoloji, psikometri, dini bilimler, vb.) entelektüel merakımı gidermek, kararlarımı savunmak ve onlara dayanak oluşturmak adına sıklıkla okumalar yapıyorum.” Ö9

“... ben kendi adıma uygulamalarımı daha iyi yapabilmek, farklı açılardan bakabilmek için sıklıkla olmasa da bazen okuyorum...” Ö12

“Bu çalışmaları okuma amacım öncelikle eğitime ilişkin bilgilerimi güncel tutmak ve var olan bilgi düzeyimi artırmak.” Ö13

“... merak ediyorum, gerekli olduğunu düşündüğüm için okuyorum. Ayrıca bir sorunla karşılaştığımda ya da karşılaşmadan önce bilgi düzeyimi artırmak gerektiğine inanıyorum. Bu şekilde mesleğime ve uygulamalarıma daha bilimsel ve çok yönlü bakabiliyorum. Yüksek lisansa girdikten sonra, bilimsel makaleleri okumaya başladıktan sonra bu değişikliği kendimde hissettim... Mutlaka ihtiyaç duyuyoruz ve uyguluyoruz... Çoklu zekâ kuramını görüp öğrendikten sonra, zekanın sadece matematik dersindeki başarıya göre kıstas olunmaması gerektiğini birden fazla zekâ türünün olduğunu öğrendik ve öğrencilerimizde de bunu arayıp uygulamaya çalışıyoruz. Bu düşünce gerçekten zayıf bir düşünce imiş. Bazı yetenekli öğrencilerin kendilerini bu kadar kolay belli etmediğinin farkına vardım. Tam aksine bazen akademik olarak başarısız diye nitelendirdiğimiz öğrencilerin üstün yetenekli olabildiğini ve biz öğretmenlerin onları fark etmedikleri zaman büyük bir kayba sebep olacağımızın farkına vardım... Aynı şekilde yapılandırıcı yaklaşım kuramı da kendimin derste en fazla uygulamaya çalıştığı kuramlardan biridir.” Ö14

“Bilimsel araştırmaları okumadaki birinci amacım alanındaki bilgimi artırmak, yenilikleri takip etmek...” Ö15

Araçsal Kullanım

KATB’nin araçsal amaçlı kullanımı konusunda okul müdürlerinin çoğunluğu KATB’yi son bir yılda; bir sorunu çözmek (8) ve planlama, karar verme gibi yönetsel süreçlerde (8) kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bazıları; öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artırmak için (6), mesleki uygulamalarını geliştirmek (6), okul içi iletişimde ve çatışma çözmede (4), yeni bir faaliyet vb. geliştirmek için (3), ölçme-değerlendirme amaçlı (3), öğrencileri, öğretmenleri motive etmek (3), yıllık çalışma takvimi oluşturmak, (3) vizyon-misyon belirlerken (3) en az bir defa KATB’yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çoğunluk tarafından kullanım sıklığının “bazen” düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin bu kapsamda verdikleri görüşlerin bir kısmı özetlenerek aşağıda yer verilmiştir:

“İyi sonuçlar elde etmek istiyorsanız bu yönetim sürecindeki aşamaları teker teker kat etmek zorundasınız... müdür olduğumuz için en çok karar verme amaçlı kullandığım oluyor. Ya da sorun çözmek için, bir çocukla, öğretmenle ilgili bir sorun gördüğümde hemen araştırırım, okurum... Planlama sürecinde bilimsel bilgidan mecburen yararlanmak zorundayız, yararlanmadan olmuyor yapamıyorum. ... başka türlü onun sonucuna düzgün şekilde ulaşamazsınız... Akademik işlerde daha fazla ihtiyaç duyuyorum. Şimdi size bürokratik işler için yönetmelik veriyorlar. Bunun dışına çıkmanız mümkün değil. Ama diğer sosyal faaliyetlere geldiğiniz zaman, işte bunun ne kadar faydalı olduğunu, okulun çevreye açılması için burada daha çok ihtiyaç oluyor tabi.” M1

“... Somut bir araştırma yapmaktan ziyade o konuda ihtiyaç duyduğum konuda yapılan araştırmaları tarama, onları okuma şeklinde oluyor daha çok. Ben mesela okul başarısının düşük olduğunu gördükten sonra bu başarıyı artırmaya yönelik şeyleri araştırdım, okudum... Öğrenci koçluğunu o şekilde çözüm olabileceğini düşünerek başlattım... tabi bu her zaman, her sorunda olan bir şey de değil...” M3

“... Okulda veriye dayalı hareket ettiğimiz için zaten ya sorunun çözümünde ya o konuda proje hazırlamak için işimize yarıyor mutlaka okuyoruz. Burası ilkökul olduğu için akademik kaygımız yok, o yüzden bahsettiğim projede sosyal faaliyetleri önemsedik... ama daha önce çalıştığım ortaokulda akademik amaçlı da kullandığım oldu...” M5

“... diğer taraftan okulda da çok fazla problem var, bunlara yönelik de ister istemez oraya yöneliyorsunuz. Mesela bu okuldaki en büyük sorun devamsızlıktı. Buraya geldikten sonra en çok okuma yaptığım konuların başında... biz ilkökuluz. Çok da öyle akademik başarı gibi bir beklenti yok bizde... Haliyle biz insan yetiştirmeye çalışıyoruz, bizim buradaki amacımız eğitim ve öğretimi birlikte götürmek; saygılı konuşmayı bilen, büyüklerine çok daha saygılı davranan, akranlarına vurmayan, bir teşekkür edebilmesini bilen, güneydın demesini bilen... Tabii ki biz de kültürel ve sanatsal faaliyetler ile gözünü açacağız öğrencinin, öğrencimiz bizimle tiyatroya gitti, öğrencimiz operaya ilk defa bizimle gitti, sinemaya bizimle gidiyor peki niye bizimle geliyor? Çatalı kaşığı nasıl kullanması gerektiğini sınıfta öğreniyor, burada akran zorbalığı yapmaması gerektiğini bizimle öğreniyor. Yani bizler burada şekillendiriyoruz çocuğu...” M7

“Bilimsel bilgiye en çok yönetim süreçlerinde, ikincisi değerlendirme süreçlerinde ihtiyaç duyarım. Yönetim süreçlerinde örneğin arkadaşlarımızla şube olsun, zümre olsun bu toplantılarda veya başarıyı artırma ile ilgili diğer toplantılarda öğretmenlerimize çağdaş yöntem ve teknikleri sunarken daha çok ihtiyaç duyuyorum. Çünkü yönetim süreçlerinde önemli olan şudur: personelinizi geliştirmek... personelin kendini geliştirme hevesinde olmasını beklerseniz, kurum kaybeder. Zamanı kısaltmak için, daha kolay bilgiye ulaşmaları için... öğretmenlerimiz de öğrenciler gibi artık daha pratik olanı tercih ediyor... bir de değerlendirme aşamasında ihtiyaç duyuyorum. Formatör öğretmenlerle toplanıyoruz. Tabiki her ilin, her ilçenin olduğu gibi bizde okulda ar-ge kurduk, mini ar-ge. Her dönem ders denetimleri yaparım... Birinci dönem, onlardan randevu isterim, çağırırlar istedikleri ders ve saatte giderim, ona göre notlarımı alırım. Bilgilendirme yaparım. İkinci dönem randevu almadan giderim. Öğretmenin hazır hissettiği ve hissetmediği iki durumu karşılaştırırım. Analizlerimi yaparım ve sistemli şekilde onlara rapor ederim. Tüm bu aşamalarda bilimsel doğrularla yaparım, çünkü okuyorum makaleleri... vizyon-misyon, stratejik planı hazırlarken, kişileri ders içi yöntem ve teknikte geliştirirken onlara kolaylık sağlayacak teknik ve becerileri sağlarken kavram karmaşası olmaması lazım. Açık hedefler belirlemek için... Hedef kitlemizi iyi tespit etmek lazım, bilimsel bilgiye de hedef kitleye bilgi aktarımı yaparken kavramlar üzerinde dururken özellikle ihtiyaç duyarız. Çünkü doğru kavramlar üzerinde durmamız, insanları da bu yönde düşündürmemiz lazım...” M9

“Okuldaki uygulamalarımda bir sorunu çözmek için ihtiyaç duyarım. Karar alma en önemli yönetsel süreçlerde bir durumdur. Bu süreçte değişkenlik gösterse de ihtiyaç duyduğum durumlar olur. Yeni bir proje geliştireceksek bunun için daha çok ihtiyaç duyarız... literatürü tararız... Kuramsal ve araştırma temelli bilgi eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlerde, ders işleme tekniklerinde kullanılır. Örneğin okulumun öncüsü olduğu oyun temelli eğitim projemizde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı için hem okulumda hem de diğer okullarda ön test

son test çalışmaları, anket vb. çalışmaları yaparak yeni bir sistem ortaya konulmasına katkıda bulunduk. Bu süreçlerde de konuyla ilgili araştırdık, okuduk...” M12

“... akademik başarıya önem veriyoruz. Zaten sistem de sınav odaklı olduğundan sizi zorluyor, ister istemez bu konuda araştırıyorsunuz... Ama ben onu sosyal ve sportif faaliyetlerde kullanıyorum, ölçüyorum. Ne yapabilirim, araştırıyorum. Orada, spor faaliyetine katılan kaç öğrenci daha önce ne kadar şey kullanıyordu interneti veya bilgisayarı, şimdi bir saat, iki saat, beş saat spor faaliyetine katıldıktan sonra ne kadar interneti kullanıyor?... Spor ve sanat faaliyetlerine katılmanın bizim okulumuzda akademik başarı kadar da önemli alanlarından bir tanesi. Aynı zamanda sosyal sorumlulukta. İki tane sosyal sorumluluk yürütüyoruz...” M13

“Okulda yönetsel süreçleri yürütürken ihtiyaç duyuyorum. Sürekli bu konuda ne yapılmalı konusuna eğilir, araştırmalar yaparım. Sürekli okurum... Uygulamalarımnda kuramsal bilgiden de okuyup yararlanıyorum, araştırma bulgularından da... Mesela yeni bir kitap okudum ve çok beğendim. Teoriye dayalı içerik ve ardından örnekler. Yani teoriyi nasıl uygulamaya koyarız sorusuna cevap buluyoruz... Yönetimde en çok çatışmaları yönetmek sıkıntılı görüyorum. Bir ara okulda bir sıkıntının olduğunu fark ettim, iki öğretmen arasında yaşanan problem tüm okula yayılmış. Okul ikiye ayrılmış daha sonrasında ne yapabilirim diye düşündüm. Eğitim yönetimi kitabından çatışma yönetimini okudum ve oradaki basamakları dikkatli bir şekilde uyguladım ve sonuç aldım... geçen yıl değil ama söyleyeyim. Önceki yıllarda mesela 2015-2019 stratejik plan hazırlama süresince stratejik plan nasıl hazırlanır sorusuna yanıt aradım. Yönetim ve eğitim yönetimi kitaplarından edindiğim bilgilerle bu süreci sürdürdüm. Zor bir süreçti, fakat bir işi kitabına uygun bir şekilde yapmanın mutluluğunu yaşadık...” M14

Son bir yılda öğretmenlerin KATB’yi amaçsal amaçlı kullandıkları durumlar incelendiğinde çoğunluğun proje üretme amaçlı (bilim fuarı vs.) (11), mesleki uygulamalarını geliştirmek (11), bir sorunu çözmek (10) ve öğrenci başarısını artırmak (9) için kullandıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler ders içeriklerini planlama ve zenginleştirme (7), bir konuda karar verme (7), okul içi iletişimde (5), yeni bir faaliyet, materyal, vb. geliştirmede (4), öğrencileri motive etmede (3), sınıf yönetimini geliştirmede (2), ölçme-değerlendirme amaçlı (2), yıllık çalışma takvimi oluşturmada (2) ve stratejik plan hazırlamada (2) kullandıklarını açıklamışlardır.

“... Özellikle AB projelerini oluştururken projemi bir kuramsal temele oturtup araştırma temelli bilgilerle durumu ortaya koymaya çalışırım. Bu yolla yapılacak proje daha sağlam bir temele oturmuş olur, yapılacak etkinlikler bir anlam kazanmış olur...TÜBİTAK projelerini oluştururken de projenin bir dayanağı olması için öncelikle bir kuramı çalışırız. Ona göre bir yapı oluşturup araştırma yaparak veri elde ederiz... Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanarak yazılı, yapılandırılmamış sorularla sözlü olarak dönemi değerlendiririm. Bunlardan notlar çıkartarak gelecek yılların ders tasarımına eklerim... Yeni dönemdeki derslerimi planlarken yeni veya bakanlık tarafından önerilen ölçme ve ders anlatım yöntemlerini incelerim. Eğer dersime ve okul imkânlarına uygun olanı varsa zümre toplantısında idareyle paylaşarak uygulamaya almaya çalışırım...” Ö1

“Araştırma temelli bilgiden daha çok akademik anlamda yararlandığımı düşünüyorum. Kendi alanımdaki gelişmeleri, uygulamaları takip edip, neyi nasıl daha iyi verebilirim noktasında bir karar veriyorum ve uygulamaya koyuyorum. Örneğin, öğrencinin sadece anlatmakla anlamadığı bir konuyu hangi etkinliklerle öğretebilirim diyerek kuramsal bilgiye başvurup, bir sonuç çıkarıp, öğrenciyi de sürece dahil edecek etkinliklerle o konunun daha iyi öğrenilmesine olanak sağlıyorum... özellikle bürokratik işlerde bilimsel bir temel aranmıyor çoğu zaman. O anda sürecin nasıl işlemesi gerektiği söyleniyor ve bizler de ona uygun hareket ediyoruz. Bilimsel bilgiye daha çok sınıf içi uygulamalarımnda başvurabiliyorum... Öncelikle literatürdeki

uygulamalar benim bir sürece başlarken referansım olur. Uygulamaların sonuçlarını inceleyerek bana hangisinin daha uygun olduğunu görürüm. Uygulama sonunda ise yine kuramsal bilgiye dayanarak bir değerlendirme yapıp, artı ve eksileri ortaya koyma fırsatı bulurum... öğrenci ve veli ile iletişimi yönetirken kuramsal bilgiye başvuruyorum. Her çocuğun özel olduğu prensibiyle farklı uygulamalardan yararlanarak süreci yönetmeye çalışıyorum.” Ö2

“Okulda strateji belgesi geliştirme ve toplam kalite yönetimi çalışmalarına gönüllü olarak katıldım. En azından bu dönemlerde alınan kararlarda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin toplanarak kararların bu verilere dayalı olarak alınması, çıkan sonuçların raporlanmasında bu bilgilerimi nispeten kullandım...” Ö5

“Eğitim öğretimle ilgili bir çalışmayı planlarken çalışmamın bir kurama, bilimsel kavramlara dayanmasını isterim. Böyle olduğunda işimi daha bilimsel yollarla yaptığımı düşünürüm... Çalışmaya ilişkin daha önce yapılmış araştırmaları incelerim, sonuçlarına bakarım. Yaptığım çalışmayı okul içi toplantılarda diğer öğretmenlere ve okul yöneticilerine anlatırım zaman zaman, öncelikle kuramsal altyapısı hakkında kısa bir bilgi vermeye gayret ederim. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalara ilişkin meslektaşlarıma bilgi veririm. Kendi yapacağım çalışmamın mümkünse ön test ve son testini yaparım, bunun mümkün olmadığı durumlarda gözlemlerimle kendi yaptığım çalışmanın ve yapılmış diğer çalışmaların benzerliklerini ve farklılıklarını ve bunun nedenlerini meslektaşlarıma aktarırım. Bütün öğretmenlerin bu şekilde çalışması gerektiğini düşünürüm, en azından mesleklerini icra ederken bir bölümünde bu şekilde çalışmalarının daha çağa uygun ve bilimsel olacağını düşünürüm, bu fikrimi arkadaşlarımla paylaştığımda aslında çok da bu fikre sıcak bakmadıklarını görür, üzülürüm... Kişiler arası ilişkilerde, iletişim becerilerini kendim kullanırken ve öğrenciler ile bu tür çalışmalar yaparken ya da kendi motivasyonum açısından ve öğrencilerle motivasyon çalışması yaparken iletişim-motivasyon-kişiler arası ilişkiler ve benzeri diğer konularda kuramsal mevcut bilgimden yararlanırım, sıklıkla kuramsal bilgiye göz atarım. Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun kuramsal bilgiyi aktarırım ve mutlaka yapacağım çalışma ile ilgili ergenlerle yapılmış çalışmalarla ilgili öğrencilere bilgi aktarırım...” Ö6

“Gerek yönetici iken gerekse şu an öğretmen olarak alanda yapılan araştırmaları takip etmeye çalışıyorum. Lisansüstü çalışma yapmamın da bunda etkisi var. Örneğin bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilerine karşı yüksek beklenti içinde olmalarının onların akademik başarılarını olumlu etkilediğini okumuştum. Bu araştırma bulgularını önemsedim ve kendimde sınıflarımda uyguladım, akademik başarının yanında davranış yönünden de olumlu değişiklik gözledim.” Ö7

“Eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetleri planlarken veya değerlendirirken bilimsel ve araştırma temelli bilgidен çok sık yararlanmıyorum. Biraz daha usta-çırak ilişkisi içinde yürüyor. Yani okumalarım bir sorunu çözmek için olmaktan ziyade donanımlı ve bilgi sahibi olmaya yöneliktir.....Bunların yanı sıra bazı kararlarımı ve uygulamalarımı savunurken yapılan çalışmaları dayanak olarak göstermek için okuyorum. Örneğin Suriyeli çocukların maruz kaldığı zorbalıklara yönelik yaptığım bir çalışma vardı. Hatay’da okulunda Suriyeli öğrencilerin fazla olduğu rehberlik öğretmeni arkadaşımınla çalışmayı ve sonuçları konuşarak onun okulunda boş derslerde bu sorunu önlemeye yönelik faaliyet yapmasını sağladım. Olumlu sonuçlarına da sevindik.” Ö8

“Mesleki uygulamalarım adına belli bir sorunun çözümüne karar vermek ya da o soruna ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmak için okuyorum özellikle...” Ö9

“...etkinlikleri uyarlamada kullanıyorum, araç geliştirmede. Ben mesela çoğu etkinliği atarım, uyarlama çok yaparım... ben öğrendiğim bilimsel bilgileri ders içeriklerinde uygulamalarında ekleme çıkarma yaparak katıyorum. Öğrenci başarısını da artırıyor, mesleki gelişimini de artırıyor, diğer meslektaşlarım etkileyerek onların farkındalığını sağlıyorum... sorun çözmek için kullandığım oluyor. Çocukları değerlendirirken ben mesela ölçme değerlendirme etkilerine açıp açıp bakarım sınav hazırlarken... Ders içeriğini planlarken, sınıfın düzeyine uygunluk, sınıftaki bireysel farklılıkları gözetenek hazırlama, öğrencilerin düzeylerini gözetenek hazırlıyorum... Planlamada mesela şunu yaparım; aldığım sınıfların hazır

bulunuşluk düzeyleri nedir bunu ölçerim. 7. sınıfa geçmiş ama oraya kadar gelen temel kazanımları alabilmiş mi, edinilmiş mi ölçme yaparım planlamamı da ona göre yaparım...” Ö11

“Yüksek lisans sürecinde çok fazla okudum. Ama onun dışında gerçekten bilimsel yayınlara başvurduğumuz bazen olmuştur, sıklıkla olan bir şey değil. Ve bu da daha çok bir sorunu çözmek için bir açıklığa kavuşturalım ve ondan sonra çözelim... yani okuldaki faaliyetler de çok fazla kullandığımız olmuyor zümre toplantılarımızda olmuyor...” Ö12

“... İkincil amacım ise benim yapacağım araştırmalar için taban oluşturması... Yönetici değilim ancak bir öğretmen olarak da çok sayıda karar almam gerekiyor. Karar süreçlerinde özellikle oyun teorisini çok kullandığımı düşünüyorum. Rasyonel karar teorisinin her zaman fayda getirmediğini düşünüyorum. Bununla birlikte öğrencilerle ilgili her kararda olmasa da bazı kararlarda araştırmalara dayalı kararlar veriyorum.... Okulumuza çok kez TÜBİTAK 4006 projesi gerçekleştirdik. Proje öncesinde öğrencileri motive etmek için motivasyon teorilerini kullanıyorum. Devamında da zaten projeleri hazırlamak için öğrencilerle pek çok araştırmayı inceliyoruz... Okulda özellikle samimi arkadaşlarım dışındaki kişilerle ilişkilerimde araştırma temelli bilgileri kullanıyorum. Örneğin okul yöneticileriyle olan ilişkimde örgütlerde güç ve politikaya ilişkin araştırmalardan çıkan bulguları sıklıkla kullanırım... Planlama aşamasında kuramsal bilgi yerine daha çok müfredata uyuyorum. Bununla birlikte yürütme aşamasında motivasyon teorilerini kullanıyorum. Öğrencileri güdülerken hijyen motivasyon kaynakları yerine içsel motivasyon kaynaklarını kullanmaya çalışıyorum.” Ö13

“Bilimsel araştırmaları okumadaki bir amacım da nasıl öğretebilirim, öğrenci açısından öğrenmeyi daha iyi sağlamak için... Alanımla ilgili yeni çalışmaları tespit ederek, bir çalışma konusu belirlemek maksadıyla birçok makale ve tez okuduğum oldu... proje yazmak ve bu projeleri hazırlamak için bilimsel birikim kesinlikle gerekiyor. Yoksa Tübitak kabul etmiyor. Bir makale gibi problem durumu hipotezlerin yöntemi bulgular hepsini istiyor. Bu şekilde yazılması gerekiyor. Dolayısıyla bilimsel yöntemle hazırlanması gerekiyor. Bunu bilen birilerinin hazırlaması gerekiyor... Tabii öğretmenlerinin bu süreçte bilimsel bilgiyi nereden ulaşacaklarını bilmediklerini görüyoruz, sadece Google'a bakarak hareket ediyorlar. Bu süreçte yardımcı oluyorum. Bilgiye nerden ulaşacaklarını falan söylüyorum. Yani zaten her öğretmenin hevesi olmuyor... bilgiyi nereden arayacağını bilmiyor. Yüksek lisans yapmayan, özel ilgisi olmayan bir öğretmen bilmez, Google akademiyi de bilmez, veri tabanlarını zaten bilmez, dergileri bilmezler.” Ö15

“Pek çok amaçla okuduğum oluyor. Daha çok ders sürecinde öğrencileri problemlere yönlendirirken, ders içeriklerini zenginleştirmek için kullanırım. Kimi zaman gördüğüm bir soruna yönelik literatür ne demiş diye bakıyorum, kimi zaman bir araştırma yapmak için oluyor. Böylece öğretmenliğim de gelişiyor, öğrencilerimde yansımalarını görmek güzel oluyor... mesela yaptığım literatür çalışması sonucunda astronomi alanında yapılan çalışmaların maalesef ülkemizde istenilen düzeyde olamadığını keşfettim. Bu ihtiyacı belirledikten sonra yapılan çalışmaların düzeyini belirleyerek çalışmamı gerçekleştirdim. Ayrıca astronomi maalesef öğretmen arkadaşlarımın da eksiğinin olduğunu gözlemleyerek onlarla da yaptığım çalışmaları paylaştım.” Ö16

Sembolik Kullanım

KATB'nin sembolik amaçlı kullanımı konusunda son bir yılda okul müdürlerinin çoğunluğu (10) yaptıkları toplantılarda (kurul, zümre vs.) kullandıklarını, bazıları (5) kararlarına dayanak göstermek amaçlı, bir kısmı (3) diğer paydaşları (meslektaş, veli, üst yönetim...) ikna etmek için ve iki okul müdürü de öğrenci-veli iletişimde ihtiyaç duyup kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte bunun her zaman olan bir durum olmadığına da dikkat

çekilmiştir. Armağan ve Yıldırım'ın (2015) araştırmasında ise okul müdürlerinin çoğunluğunun toplantılarda ya da okul içi uygulamalarda fikirlerine destek olması açısından araştırma sonuçlarını temel alan fikirler sunmadıkları görülmüştür. Konu kapsamında dile getirilen görüşlerden bir kısmı özetlenerek aşağıda sunulmuştur:

“... mesela bu okulda mesleğinin 40. yılında olan öğretmenlerimiz var, kendini kapatmış... biz bu tarzdaki öğretmenlerimize bir hafta öncesinden yavaş yavaş hazırlıyoruz. Örgütlenme işi o kadar zor oluyor ki... ‘Buna gerek var mı? Var değil mi?’ dedirtene kadar çabalyoruz. İşte burada da konuyla ilgili bir bilimsel dayanak olursa o kuvvet veriyor. Ama direkt karar verirsiniz, ben müdürüm, bunu yapacağız, öğretmenlerin yarından fazlası o işi sahiplenmiyor, iş yükü olarak görüyorlar...” M1

“... öğretmenler kurulunda gündem maddelerine bağlı kalmam. En son gittiğim dört günlük çalıştayda aldığım notları öğretmenlerime birebir okumuşumdur... Mesela etkili okulların özellikleri falan vs... alandaki hocalarımızın kitaplarını da okurum. Bundaki amacım, kendimi geliştirmek, okulu yönetmeyle ilgili, yönetici isek bu alanda kendimi geliştirmem gerektiğine inanıyorum. Edindiğim bilgileri, okuduğum kitaplardan özetler çıkarırım, öğretmenlerle paylaşırım, çok da hoşuma gider...” M2

“... Mesela toplantılarda öğretmenleri böyle birkaç makaleden falan sonuçları söyleyince daha etkili oluyor...” M4

“... Yani insanın böyle bir dayanağı olduğunda etkileme gücünüz de kesinlikle daha fazla oluyor...” M8

“... Eğer o konu hakkında bilgim yoksa kişiye randevu veririm. Gerekli araştırmayı yapar, öyle çağırırım. Yüzeysel bilgiyle cevap vermek istemem. Vereceğiniz cevap sağlam olmadığında liderliğiniz sorgulanır... yararlanmadığınız zaman insanlar da senin boş olduğunu düşünüyor.” M9

“Öğretmenler kuruluna hazırlanacağız mesela, orada yüz tane öğretmene hitap edeceğiz. İçinden bir tanesi çıkıp itiraz edecek mutlaka. Önceden okuyorum yani kurulları yaparken, bu tarz kitaplar var işte. Daha önce tecrübeli okul müdürlüğü yapmış emekli olmuş ya da üniversitede akademik çalışmalar yapan hocalarımızın yazmış olduğu kitaplar var... toplantılardan önce kime nasıl davranacağımızı, itiraz edenlere nasıl bir yaklaşım sergileneceğini falan okuyoruz...” M11

“... Okuduğum, edindiğim bilgileri de öğretmen arkadaşlarla paylaşırım. İşin bilimsel dayanağını, nedenini anlatmaya çalışırım toplantılarda vs. Bu şekilde kararların kabulü daha kolay olabiliyor... Bu hem benim hem de meslektaşlarımın uygulamalarımızda değişik açılardan bakabilmemizi, eksiklerimizi görmemizi de sağladığı durumlar oluyor.” M12

Öğretmenlerin sembolik kullanım amaçları incelendiğinde ise yarısının (8) okulda kararlarına, fikirlerine dayanak gösterme amaçlı kullandığı görülmüştür. Bunun yanında bazı öğretmenler (4) toplantı, zümre çalışmalarında kullandıklarını, bazıları (3) öğrenci-veli iletişimde, iki öğretmen de meslektaşlarını bir konuda ikna etmek için kullandığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sembolik kullanım kapsamında yer alan görüşleri; “*Bilimsel bilgiyi insanlara yaklaştırmada, onlardan bilgi almada, ya da insanları ikna etmede de kullanırım (Ö1)*”, “*Fayda, zarar ve zaman kaybı dengesini iyi hesap edebilirim. Araştırma temelli çalışmalar sayesinde ikna edebilme olasılığı artar, kuvvetli dayanak olduğu için (Ö3)*”, “*... Şube öğretmenler kurulunda, öğretmenler kurulu gibi toplantılarda yaptığım*

açıklamaları son yapılan araştırmalarla örneklendirdiğimde beni dinleyenlerin daha dikkatli dinlediğini gözlemliyorum ve sonrasında meslektaşlarımdan olumlu geri bildirimler alıyorum... (Ö6)”, “Okulda bir tartışma ortamı olduğunda ben artık eğer kararımı söyleyeceksem bunu bilimsel çerçevede söylüyorum. Bilimsel gereklerini dayanaklarını söyleyince sonra kimse bir şey diyemiyor... özellikle bazı tiplere bilimsel cevap vermek gerekiyor. Öyle olduğunda daha nitelikli bir tartışma oluyor. Karşıdaki insanda da bir farkındalık oluşuyor. (Ö11)” şeklinde özetlenebilir. Ö15 kodlu katılımcı ise kararlarına dayanak olarak sunduğu araştırma sonuçlarının kullanım şeklini şöyle açıklamıştır:

“... Arkadaş ortamında sohbet ederken işte şöyle bir çalışma yapılmış, şunlar bulunmuş şeklinde konuştuğumuz oluyor... mesela geçen, ideal sınıf kaç kişi olmalı diye bir makale okumuştum. Bunu tartıştık... yine zümrelerle otururken sen bunu nasıl anlatıyorsun, o şöyle şöyle yaptım diyor, mesela bana göre aslında yanlış öğretmiş. Ama diyorum: ‘Şöyle yapsan daha iyi olmaz mı?’, ‘Neden öyle yapayım?’ dediğinde de ‘İşte bu konuda şu araştırmalar var, böyle bir sonuç bulunmuş, tez yapılmış’ diyorum...”

Yukarıda yer alan çözümlerler ışığında KATB’nin hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından kavramsal, araçsal ya da sembolik olarak çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılabildiği görülmüştür. Bununla birlikte okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından sıklıkla kullanılmamakta iken öğretmenlerin KATB’den başta kavramsal amaçlı olmak üzere sıklıkla yararlandıkları söylenebilir. Bu sonuçta öğretmenlerin tamamının tezli yüksek lisans veya doktora eğitimi almaları etkili olabilir. Amara ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada da devlet dairelerinde görev yapan uzman ve yöneticilerin kavramsal kullanımı, araçsal ve sembolik kullanıma göre daha önemli gördükleri bulunmuştur.

Okul müdürlerinin bu üç kullanım türü karşılaştırıldığında araçsal kullanım diğerlerine göre öne çıkmaktadır. Okul müdürlerinin araçsal kullanım amacıyla KATB’yi kullanmaları günlük mesleki uygulamalarında çok fazla sorunla karşı karşıya kalmaları ve bunlara çözüm üretme sorumlulukları olmasından kaynaklanabilir. Sembolik kullanım amacı ise önemli bir yönetsel güç olan uzmanlık gücünden yararlanma istekleri olabilir. Öğretmenlerin kavramsal kullanım başta olmak araçsal amaçlı olarak da mesleklerinin son bir yılında en az bir defa KATB’den yararlandıkları söylenebilir. Okul müdürleri ile öğretmenler arasında dikkat çeken bir farklılık KATB’nin kullanım sıklığı ile ilgilidir. Kavramsal kullanım boyutunda okul müdürlerinin sadece birkaçı sıklıkla kullandığını belirtirken öğretmenlerin çoğunluğunun sıklıkla kullandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin çoğunluğu son bir yılda

en az bir defa KATB'yi araçsal amaçlı kullanmıştır. Ancak bu müdürlerin sadece yarısı için bu bilgi kaynağı sıklıkla kullanılmış diğerleri tarafından bazen kullanılmıştır. Öğretmenlerin de çok sık olmamakla birlikte zaman zaman KATB'yi araçsal amaçlı kullandıkları söylenebilir. Sembolik kullanım açısından değerlendirildiğinde ise her iki grubun da verdikleri örnekler çerçevesinde kavramsal ve araçsal amaca göre sembolik amaçla daha az KATB kullandığı söylenebilir. Shaffer'ın (2011) araştırma sonuçları sembolik kullanım açısından çalışma grubunda yer alan bölge yöneticilerinin bir programı ya da uygulama kararını desteklemek, tanıtmak için kanıt kullandıklarını göstermektedir. Bu çalışmada araştırma kanıtı yeni bir program girişimi hakkında okul yönetim kuruluna, bölge personeline, velilere ve diğer eğitim paydaşlarına sunum yapmada gerekçe olarak gösterilmiştir.

4.2.3.5. *Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Düzeylerine Yönelik Görüşleri*

Bu soru kapsamında katılımcılardan kuramsal bilgi düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre; altı katılımcının orta üzeri, beş katılımcının orta düzeyde yeterli olduğu, üç katılımcının ise kuramsal bilgi düzeyinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ise çoğunluğu (13) orta üzeri, iyi düzeyde değerlendirilebilir. Diğer üç öğretmen ise orta düzeyde değerlendirilebilir (Tablo 52).

Tablo 52

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Düzeylerine Yönelik Görüşleri

Düzy	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Orta üzeri-İyi	M5, M7, M9, M11, M12, M13, M14	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	13
Orta	M1, M4, M8, M10	5	Ö10, Ö12, Ö14	3
Yeterli değil (Zayıf)	M2, M3, M6	3	-	

Okul müdürlerinden M5, “*Kuramsal bilgi düzeyinde iyi değerlendirebilirim, yüksek lisanstaki bilgilerimi de hatırlıyorum ama bir kere okuduğumda zaten bilgiyi çağırma hızım çok yüksektir... Yani bir problem yaşıyorsunuz mesela okulda hemen bir bilgi süzgecinden geçiriyorsunuz olayı, aslında o kuramlar kavramlar üzerinden değerlendiriyoruz...*” ve

M13, “Kuramsal bilgi düzeyi açısından, çok yetkin olduğumu söyleyemesem de iyi düzeyde olduğumu söyleyebilirim. Burada teorik bilginin transferi ile ilgili bir sorun var... Örgüt kültürü, liderler hepsini okuduk, öğrendik... kendi liderlik biçimimi de bilinçli olarak oluşturdum.” ifadelerine göre kuramsal bilgi düzeyi açısından orta üzeri- iyi düzeyde değerlendirilebileceği söylenebilir. M11’in de benzer şekilde “... Öğretmenliğin lisansta idareciliğin yüksek lisansta alt yapısını okuduk, öğrendik... İşte bilimsel yönetim yaklaşımları, işte Max Weber, Taylor, Fayol, x y z kuramları falan... yenilikçi kuramlar var vs... Değişik kavramlar var mesela en son helikopter veli kavramını okumuştum, ilginç geldi...” açıklamasıyla kuramsal açıdan orta üzeri değerlendirilebileceği söylenebilir.

Kuramsal bilgi düzeyi açısından M10, “Çok iyi değilim, takip etmiyorum. Takip ettiğim konular özel ilgi alanıma giren şeyler. Okul öncesi ve temel eğitim çağındaki çocukların yapılan çalışmalar daha çok ilgimi çekiyor. Çünkü daha çok işime yarıyor dönüşü de güzel oluyor.” ifadesiyle orta düzeyde; M2, “... Yüksek lisans sayesinde yöneticilikle ilgili kavramları baya öğrenmiştim, şimdi de ara ara baktığım oluyor. Ama hakim olduğum söylenemez. Tabi yeterli diyemem ama baktıkça hatırlıyorum.”; M3, “Kuramsal bilgi düzeyi açısından kendimi yeterli görmüyorum... biz mesela bazı şeyleri uyguluyoruz ama adını bilmiyor olabiliyoruz bunu da ne zaman fark ediyoruz, mesela bir şey okuduğumuzda kendi davranışlarımızı isimlendirebiliyorum...” ve M6’nın, “Kendimi kuramsal bilgi düzeyi açısından yetersiz buluyorum... Az önce bahsettiğimiz bilimsel bilgiye bir kere bu tarz ihtiyaç duyup ciddi manada yaptığımız bir araştırma, okuma yok...” ifadelerine göre zayıf diğer bir ifadeyle yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeylerine yönelik görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

“Çok iyi düzeyde değilim, öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeyini düşünürsek ortanın üstü... Ama bir kuramsal bilgiye ihtiyaç duyduğumda açar bakarım, neyin nerde olduğunu bilirim. En basitinden, öğretmenler olarak öğrencilerin gelecekleri konusunda yön veren kişileriz, onlara danışmanlık yapıyoruz. Bu yüzden kuramsal bilgiye her alanda ihtiyaç duyarız. Aynı zamanda liderlik becerileri, ölçme ve eğitim yöntemleri alanında kuramsal bilgi bizler için gereklidir...”
Ö1

“Kendimi bu konuda tam yeterli görmüyorum. Ancak eksik kaldığım yerde literatürü taradığımı, kendimi geliştirmeye çalıştığımı, ezber bilgilerle hareket etmekten kaçındığımı açık yüreklilikle söyleyebilirim... Örneğin dersimi anlatma yöntemleri, öğrenci davranışlarını yönetme teknikleri gibi konularda kuramsal bilgiye ihtiyacım oluyor.” Ö2

“Meslektaşlarımla kıyasladığımda iyi olduğumu, ancak alana göre değerlendirdiğimde ise yetersiz olduğumu düşünüyorum... öğrenci psikolojisini anlama ve pedagojik formasyon açısından bazen neyin hangi kuramsal temele dayandırılarak öğretilmesinde eksiklik yaşadığımı düşünüyorum.” Ö3

“Birçok meslektaşına göre iyi olsam da kendime göre hala yetersizliklerim var... Şu anda öğretmen olarak teknik bir bölümde görev yapıyorum. Eğitim formasyonu gerektiren durumlar dışında çok fazla kuramsal bilgiye ihtiyaç duymuyorum ama ilk uygulamalarım varsa ilgili kuramları başlangıçta mutlaka araştırırım. Ancak genel itibarıyla bilimsel bilgiye okul derslerimdeki içerik ve uygulamalarda ihtiyaç duyuyorum.” Ö5

“... Alanımın temel kuramlarını bilirim. Nasıl ortaya çıktığını, hangi ekole tepki olarak doğduğunu ve eksikliklerini bilirim, yeni kuramları, araştırmaları takip etmeye çalışırım. Mesleki faaliyetlerimde tıkanıldığında da ihtiyaç duyarım, araştırırım...” Ö6

“Edebiyat fakültesi mezunu olmam ve kısa süreli pedagojik formasyon eğitiminden geçerek öğretmen olmam nedeniyle öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim kuramları, gelişim psikolojisi vb. alanlardaki kuramsal bilgiye eğitim fakültesi mezunu meslektaşlarım kadar hâkim olmadığımı düşünüyorum. Yönetim alanında yeterli düzeyde kuramsal bilgiye sahip olduğumu söyleyebilirim.” Ö7

“Ben kuramsal bilgiye sahip ve takip eden bir öğretmenim. Ancak bazen kuramsal bilgiyi uygulamada, mesleki yaşamımla ilişkilendirmekte zorluk çektiğim zamanlar olabiliyor...” Ö8

“Kendimi hiçbir zaman yeterli görmediğimi ve görmeyeceğimi söyleyebilirim. Bunun anlamı benim kuramsal bilgi okumadığım ya da bu bilgilerin geçerliğine inanmadığım anlamında değil kesinlikle. İnsan sürekli gelişim içinde olması gereken bir varlık ve kuramsal bilgi dediğimiz şey de sürekli gelişerek ilerleyen bir yapı. Bu anlamda onları okumak ve uygulamak anlamında bir bilgi düzeyine sahibim ama bu bilgi düzeyinin sürekli artması gerektiğini ve bu konuda da yeterli olmadığımı düşünüyorum.” Ö9

“... Kendimi kuramsal bilgi düzeyi açısından çok iyi olmasa da orta üzeri diyebilirim. Meraklı ve öğrenmeye açık biri de olduğum için unutsam bile bazı şeyleri açıp hemen bakarım... Bir de lisansüstü eğitim daha programlı, aslında daha kolay imkânlar sağlıyor kendimizi geliştirmemiz için, bir sürü kavram öğreniyoruz...” Ö11

“Orta diyebilirim... Ben çok okuyan bir insanım ama hafızam biraz zayıf olduğu için şu nedir diye sorulduğunda zorlandığım olur. Ama bir hocamız vardı bizim felsefeci lisede, unutuyorum diye hiç üzülmeğin çocuklar derdi. Onlar bir yerde duruyor, bir yerde bir şekilde bir değişikliğe neden oluyor... O size belli bir birikim getiriyor... Kültür düzeyiniz bilgi seviyeniz bir şekilde artıyor...” Ö12

“Orta-iyi arası düzeyde olduğumu düşünüyorum. Çünkü özellikle doktora eğitimi önceden bildiklerimin pekişmesini sağlarken yeni de bir sürü şey öğretti... Herhangi bir durumla karşılaştığımda onun kuramsal karşılığını koyabiliyorum...” Ö13

“Kendimi kuramsal bilgi düzeyi açısından tam anlamda yeterli hissetmiyorum. Yüksek lisansta öğrendiklerim geliştirdi ama eksiklerimi görebiliyorum... Orta düzeyde diyebilirim...” Ö14

“Kendimi yeterli görmem imkânsız, birçok konuya hâkim olduğumu düşünüyorum ama elbette geliştirmeye ihtiyaç var. Birçok öğretmen arkadaştan çok çok daha ileride görüyorum, doktora da yaptığım için ama yeterli de diyemem. Ama hocalarımla makale, bildiri gibi bilimsel çalışmalar da yaptığım için hem araştırma yapmayı hem de bilimsel bilgiye nasıl erişebileceğimi biliyorum.” Ö15

4.2.3.6. *Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bir Araştırma Sürecinde Yaşayabileceklerini Düşündükleri Zorluklara Yönelik Görüşleri*

Okul müdürleri ve öğretmenlerin yaptıkları bir araştırmada hangi konularda zorluk yaşadıkları veya bir araştırma yapmak isteseler hangi süreçlerde zorluk yaşayacaklarını düşündükleri sorulduğunda veri toplama aşamasının okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından dile getirildiği görülmüştür (Tablo 53). Bu zorluk bazılarına göre, cevap verenlerin sorulara doğru, objektif yanıt vermesi diğer bir ifadeyle nitelikli veri elde etme ile ilgilidir. Bunun yanında okul müdürlerinden bazıları (4) yöntemi tasarlama konusunda ve teknik beceri gerektiren veri analizinde, azı (3) da yorum ve raporlaştırma konusunda zorluk yaşayabileceğini düşünmektedir. İki katılımcı ise araştırma yapmak istedikleri taktirde tüm süreçlerin üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. Analiz kısmında okul müdürlerinin büyük bir kısmının zorluk yaşayacaklarını belirtmemelerinin nedeni teknik bir konu olduğu düşünmeleri ve dışarıdan uzman desteği ile bu sorunun üstesinden gelebileceklerini düşüncelerinden kaynaklıdır (M1, M2, M6). Zorluk çekeceğini düşünen M7, M11, M12 kodlu okul müdürleri ise bu konuyu tek başlarına halledemeyeceklerini düşünerek zorluk yaşayacaklarını dile getirmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin uygulamanın içinde olmalarına rağmen veri toplamada zorluk yaşayacaklarını düşünceleri dikkat çekicidir.

Tablo 53

Katılımcıların Bir Araştırma Sürecinde Yaşayacaklarını Düşündükleri Zorluklar

Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n
Veri toplama	M1, M4, M6, M9, M10, M14	6	Ö1 Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16	9
Problemin tanımlanması	-		Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	6
Yöntem (tasarlama, araç geliştirme vs.)	M2, M3, M4, M11	4	Ö14, Ö15	2
Veri analizi	M4, M7, M11, M12	4	Ö5, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16	5
Yorum ve raporlaştırma	M5, M11, M14	3	Ö5, Ö14	2

Nitelikli veri toplama konusunda zorluk yaşayacağını düşünen M1:

“Kesinlikle veri toplamada olur. Diğerlerinin hepsini yaparsanız da bir veri zor toplarsınız. Mesela matematik öğretilmiyor diyorum, kiminle görüşeceğim? Matematik öğretmenleriyle, nasıl veri toplayacağım? Der mi adam sana şundan dolayı öğretilmiyor diye,

ben özel ders vereceğim o yüzden çocuklara çok fazla özverili davranamıyorum diyen kaç öğretmen çıkar? Verilerin analizi birazcık teknik konu...belki sıkıntı çekebilirim ama teknik konu yeter ki elimizde veri olsun”

Nitelikli veri toplamadan kaynaklı zorluk yaşayacağını düşünen M4 ayrıca veri toplama aracının hazırlanması ve değerlendirilmesinde de zorluk yaşayacağını ifade etmiştir, “*Bir araştırma yapmak istesem, insanlar anketleri okumadan dolduruyorlar ya rastgele, o yüzden veri toplama biraz sıkıntılı... Biri topladıktan sonra yan yana gelirse analiz falan diğerleri teknik mesele, bir anketin hazırlanma, değerlendirme süreçlerinde de yeterli değilim.*”. M6 da “*Bir araştırma yapmak istesem en fazla veri toplama aşamasında zorluk çekeceğini düşünüyorum. Analiz kısımları biraz daha teknik meseleler, halledilir, ama onun için de önce veri toplamak gerekiyor... Çok problem var çok kolay tespit edip tasarlayabiliriz diye düşünüyorum.*” ifadesiyle veri toplamanın zorluğuna dikkat çekerken analiz kısmının teknik bir konu olduğunu düşünerek yardım alarak üstesinden gelebileceğini düşünmektedir. Veri toplama konusundaki zorluğa M9 ise şu şekilde dikkat çekmiştir, “*Araştırma yapmak istediğimde, sahadan veri toplamakta zorlanacağımı düşünüyorum. Mülakatlardan çekiniyor. Anket doldurmak istemiyorlar. Bu tarz şeyler insanı yoruyor. Bilimsel bilginin gerekli olduğuna, insanların buna zaman ayırması gerektiğine inandıramıyorsunuz bazen.*”.

Benzer şekilde düşünen M14 de düşüncelerini aşağıdaki şu şekilde açıklamıştır:

“Bir araştırmada en çok zorlanacağım kısım veri toplama olacaktır. Bunun yanında toplanan verilerin objektif olması doğruları yansıtıp yansıtmaması. Bu sonuca göre yorum ve raporlaştırma kısmında zorluk yaşayacağımı düşünüyorum... Araştırmalara nedense kimse cevap vermek istemiyor. Herkes kaygı yaşıyor. Araştırmaların objektifliği kayboldu diye düşünüyorum. Gerçekleri söylemekten korkar oldu insanlar. Okul müdürünü mü değerlendiriyorsun, öğretmen görüşlerine göre mükemmeller, sanki liderlik bizim okullardan çıkmış. Herkes dört dörtlük işini yapıyor, görüş puanları yüksek, sizin problem var dediğiniz durumlar hiç de öyle değilmiş meğer... Olan araştırmacıya oluyor teziniz yolun başında çürüyor. Ortalama puanları beş üzerinden dördün üstünde olan görüşler için nasıl bir sonuç ve öneri yazabilirsiniz ki...”

M2, “*Bir araştırma yapmak istesem; analiz, raporlama vs. işin teknik yönü... Problemi bulurum, uygulamam, ama hangi yöntemle en iyi sonuca varacağım konusunda yani tasarlama konusunda zorlanırım diyebilirim.*” ve M3, “*Problem tespit etmede sorun olmaz, zaten burada problemlerle iç içeyiz, problemlerimizi biliyoruz... Veri toplama yöntemlerini çok doğru kullanabileceğimi düşünmüyorum. Hangi probleme hangi yöntem vs.*” ifadeleriyle yöntem konusunda problem durumuna uygun teknikleri belirlemede zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Raporlaştırma dışında diğer tüm süreçlerin üstesinden gelebildiğini belirten M5 ise, “*Benim en çok zorlandığım raporlaştırma. Sorunu bulduktan*

sonra çözümünü bir şekilde üretiyorsunuz. Beyin fırtınası ile ciddi çözümler üretebiliyorsunuz, süreci de yönetiyorsunuz. Yardımcı da oluyorsunuz ama onu raporlaştırma boyutunda... Çünkü bir veri var, onu bir şablona dökceksiniz...” şeklinde ifade etmiştir. Analiz konusunda zorluk yaşadığını belirten M7, “... Artık kolay yapıyorum bu işleri, anket için de çok geniş bir çevrem var... Ama teknik konulara çok hâkim değilim... SPSS’i mesela kullanmayı bilmiyorum onun için teknik destek alıyorum... Genelde nicel çalışıyorum nitelin analizi de çok zor geliyor bana ...” ve M12, “En fazla analiz kısmında zorluk yaşarım. Nicel ya da nitel olsun belli bir bilgi birikimi teknik gerektiriyor. Bu konuda yeterli değilim.” Analiz yanında yöntem belirleme, yorum ve raporlaştırmada da zorluk yaşayacağını düşünen M11, “Araştırma yapmak istesem, yöntem belirleme, verilerin analizi sıkıntı olabilir diye düşünüyorum. Veri topluyoruz da toplanan verilerden sentez yapıp onların sonuçlarını değerlendirme aşaması biraz sıkıntılı olur, uzmanlık gerektirir. Pek haşır neşir olmadığımızdan zorlanırım diye düşünüyorum...” olarak düşüncesini açıklarken M8 ve M13 kodlu okul müdürleri bilimsel bir araştırma yapmak istediklerinde zorluk yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. M8, bu süreci yüksek lisans sayesinde öğrendiğini dile getirmiştir: “Zorluk çekeceğimi düşünmüyorum. Çünkü bilimsel araştırma tekniklerini öğrendim, gerçekten de her aşamasında teker teker birebir yaptığım için hiçbirinde zorluk yaşayamam gibi düşünüyorum.”

Öğretmenlerin bir araştırma sürecinde yaşayacaklarını düşündükleri zorluklar konusunda öğretmenlerin çoğunluğu (9) veri toplama aşamasında, bazıları problemin tanımlanması (6), bazıları veri analizi (5), bir kısmı da yorum ve raporlaştırma (2) ile yöntemde (1) zorluk yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.

Veri toplamanın zorluğu konusunda katılımcılardan nitelikli veri toplamanın zor olduğunu düşünen Ö1, “İnsanlardan sağlıklı ve nitelikli veri alabilmenin zor olduğunu düşünüyorum...”; Ö7, “Veri toplama aşaması özellikle araştırma konusuna göre seçilen katılımcılardan samimi ve güvenilir bilgi almak açısından en zor aşama...”; Ö13, “Araştırmalarda genel olarak veri toplamada zorluk yaşıyorum. Öğretmenlerin tutumu, yardımcı olmak istememeleri ya da doldursalar bile bazılarının okumadan doldurması emek ve zaman kaybına neden oluyor...” ifadeleriyle sağlıklı veri toplayamamaya dikkat çekmişlerdir. Problemin tanımlanmasında zorluk yaşadıklarını belirten Ö2, “Araştırma yaparken en fazla problemin tanımlanması konusunda zorluk çekiyorum. Çünkü problemi

sınırlarını belirleyerek doğru tanımlamak, herhangi bir noktayı eksik bırakmamak araştırmanın devamı için oldukça önemli. Doğru tanımlama yaptıktan sonra araştırmanın diğer aşamaları biraz daha kolaylaşıyor.”; Ö5, “...Eğer araştırma konusu çok yeni bir konu ise problemin tanımlanmasında zorluklar oluyor. Veri toplamada, nicel verilerin ileri düzey analizlerinde ve istatistiksel yorum aşamasında bir desteğe ihtiyaç duyuyorum.”; Ö9, “Problemin tanımlanması konusunda zorluk çekeceğini düşünüyorum. Çünkü herhangi bir problemin insanlığa katkı sunması gerektiğini düşünüyorum sırf ‘yapmış olmak için’ araştırma yapmanın uygun olmadığını düşünüyorum. Nitelikli problemler üretmede zorlanabilirim.”, ve Ö8 aşağıdaki açıklamasında problem tanımlamanın, sınırlarını çizmenin ve ayrıca sağlıklı veri toplayamamanın zorluğundan bahsetmiştir:

“Problemi tanımlamada en çok sorun yaşıyorum. Çünkü bir problemin çok fazla boyutu olabiliyor. Nasıl bir sınırlandırma yapacağım, nasıl bir çerçeveye oturtmam gerekiyor, problemin esas kaynağına yönelik nasıl bir yapılandırma oluşturabilirim, bir kurama dayanıyor mu vb. soruları sağlam bir zemine oturtmadan çalışma ilerlemiyor. Daha doğrusu sonrasında sıkıntılar oluşabiliyor. Bazen de problem durumu hakkında bilgiye sahibim ama bunu yazma hususunda nispeten sıkıntılar yaşıyorum. Problem durumuna ilişkin literatürdeki farklı söylemler daha çok kafamı karıştırıyor... Ayrıca son zamanlarda veri toplamada da sıkıntı yaşıyorum. Öğretmenlerin samimi olmayan bir şekilde veri toplama araçlarını doldurması da çok sıkıntılı bir durum...”

Ö11, “Bu çalışmanın türüne göre değişir. Veri toplama, problemin tanımlanması olabilir, bazen çok zor olabiliyor. Analizde eğer karmaşık bir analiz ise yeni bir program öğrenmek gerekebilir, ama en çok problemin tanımlanması zor bence.”; Ö12, “Bir araştırma yapmak istediğimde en çok ölçekler uygulanıyor, verileri giriliyor, daha sonra bu verilerin yorumlanması için birtakım istatistiksel işlemler uygulanıyor ya; ne, nerede uygulanıyor? nasıl uygulanıyor? en büyük sorununun bu olduğunu düşünüyorum...” ve Ö14, “Verileri doğru analiz etme ve yorum kısmında zorluk yaşayacağımı düşünüyorum.” şeklinde araştırma yapma sürecinde yaşadıkları veya yaşayabilecekleri zorlukları açıklamışlardır. Çepni ve Küçük’ün (2003) çalışmasında da öğretmenlerin dörtte biri araştırma yapma sürecinde en fazla meslektaşlarıyla iletişim kurmada, bazıları da veri toplama, analiz etme ve rapor yazma süreçlerinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir.

4.2.3.7. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişimi Sağlamak Adına Tercih Ettikleri Bilgi Kaynakları

Okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için tercih ettikleri bilgi kaynakları Tablo 54’te görülmektedir.

Tablo 54

Katılımcıların Mesleki ve Kişisel Gelişim İçin Tercih Ettikleri Bilgi Kaynakları

Kod	Okul müdürü (n = 14)	n	Kod	Öğretmen (n = 16)	n
Seminer, konferans, çalıştay vs. takip etme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13	12	Sürekli bilimsel yayınlar takip etme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5 Ö6 Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	13
İnternet sitelerini, sosyal medyayı takip etme	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M14,	11	Lisansüstü eğitim alma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	12
Lisansüstü eğitim alma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M11, M12, M13	11	Yök tezi kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16	11
Hizmet içi eğitimlere, kurslara katılma	M1, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M13	10	Kongrelere katılma	Ö1, Ö4, Ö5 Ö6 Ö7, Ö9, Ö10 Ö11, Ö15 Ö16	10
Kitap okuma	M2, M3, M6, M7, M9, M11, M13, M14	8	Kitap okuma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 Ö6 Ö7 Ö8, Ö9, Ö11,	10
Açık öğretimde farklı programlara katılma	M3, M4, M5, M6, M9, M11, M12	7	Seminer, konferans, çalıştay vs. takip etme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	10
Sürekli bilimsel yayınları takip etme	M7, M9, M12, M11, M13, M14	6	Kütüphaneden yararlanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Yök tezi kullanma	M7, M8, M9, M12, M14	4	İnternet sitelerini, sosyal medyayı takip etme	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15	9
Kongrelere katılma	M7, M12, M13, M14	4	Hizmetiçi eğitimlere katılma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12 Ö14, Ö16	8
Meslektaşlarla iletişim kurma	M1, M2, M3, M9	3	Proje yapma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö16	5
Kütüphaneden yararlanma	M12, M13, M14	3	Zümre işbirliği yapma	Ö2, Ö9, Ö12	3
Proje yapma	M9, M12	2	Meslektaşlarla iletişim kurma	Ö2, Ö12	2
Uzman eğitimci olma	M13	1	Çevrimiçi eğitimler alma	Ö1	1
Ücretli eğitimlere başvurma	M13	1	-	-	-

Tablo 54’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin büyük bir bölümü; seminer, konferans, çalıştay gibi etkinlikleri takip etme (12), internet sitelerini ve sosyal medyayı takip etme (11), lisansüstü eğitim alma (11), hizmet içi eğitimlere katılma (10), kitap okumayı (8)

mesleki ve kişisel gelişimleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu amaçla okul müdürlerinin yarısı açık öğretim fakültelerinde ön lisans ya da lisans eğitimi almışlardır. Bazı okul müdürleri ise süreli bilimsel yayınları (4), tezleri (4) okuduğunu, bir kısmı (4) bilimsel amaçlı kongrelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki ve kişisel gelişim için yalnızca üç okul müdürü meslektaşlarla iletişim kurduğunu (M2, M3, M9), farklı üç okul müdürü kütüphane kaynaklarını kullandığını (M12, M13, M14), iki okul müdürü de proje yaptığını (M9, M12) dile getirmiştir. Sadece bir okul müdürü (M13) özel bir kuruluştaki uzman eğitimci olarak çalıştığını ve bunun kendi gelişimi için de bir araç olduğunu ayrıca yıllık mesleki gelişim planı yaparak bazen ücret karşılığında eğitimler aldığını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

“Mesleki ve kişisel gelişimi mi sağlamak için o kadar çok meraklıyım ki. Hizmet içi Eğitim modülüne girerim, mahallisinden merkezisine hepsini tercih ederim... Ama hiç çıkmaz. Samsun Akademi İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzün uygulaması çok güzel. Sistemden seçiyorsun istediğini, kontenjanı görünüyor zaten... bilgisayarla ilgili bütün hizmet içi eğitimleri aldım... Merakla gittim yani... Rehberlik ilgili açılan kursların hepsini gitmişimdir; özel eğitim kaynaştırma ile ilgili konularda...” M1

“Mesleki ve kişisel gelişimimi sağlamak için yüksek lisans yaptım mesela... Sonra doktora yapmayı istemiştim, ama olmadı... Ben genelde eğitimle ilgili hocalarımın kitaplarını okurum... Kaynak da çok önemli olacak... Genellikle liderlik ile ilgili, psikoloji ile ilgili okurum... Samsun MEM idarecilerin eğitimine önem verdi baya... Hocalar getiriyor. Onların seminerlerini kaçırmıyorum.” M2

“Yüksek lisansı bitirdikten sonra açık öğretimden sosyoloji okudum bitti, iş güvenliği uzmanlığımı okuyorum. Niye? Bizi okulda bundan sorumlu tuttular hem de öğrencilik hayatını seviyorum. Mesela yeni sistemde kodlama eğitimi var. Ben ne yapıyorum? Bununla ilgili kitaplar araştırıyorum, ilgili hizmet içi eğitimleri takip ediyorum... Satranç antrenörlüğü ve hakemliği yapıyorum. Kursları, eğitimleri, konferansları takip ediyorum. Benim de ailem var çocuğum var ama bu tarz eğitimleri de takip ediyorum zaman ayırıyorum... Sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanırım ama orada gördüğüm bir bilginin kaynağını araştırmadan inanmam...” M3

“Hizmet içi eğitimlere sık sık katılıyorum bize iyi çıkıyor. En son aday öğretmenleri yetiştirme kursuna gittim... Yüksek lisans yaptım, bunu müdür olmak için yapmadım, kendimi geliştirmek için yaptım... ilde ya da ilçede düzenlenen konferanslara seminerlere elimden geldiğince katılırım...” M4

“İdareci olarak sizin diğerlerinden farklı olmanız lazım... O fark nedir işte, eğitim öğretimle ilgili farklı işte bir yüksek lisans yapayım bu bana bir şey katar diyorsunuz. Kamu yönetimi bitirmek mesela iyi bir bölüm oradan çok şey öğrendik... Oradan aldığınız bilgileri de burada çok iyi kullanabiliyorsunuz. Konferanslara katılıyorum, alanın ilgili hocalarını sosyal medyadan takip ediyorum, katılmadığım hizmet içi eğitim kalmamıştır herhâlde...” M5

“Kendimi geliştirmek için yüksek lisans yaptım, kamu yönetimi okudum ikinci üniversite olarak, sosyoloji okumak istiyordum aslında olmadı... Eğitim yönetimine dair en son Aytaç Açıklalın bir kitabını okumuştum, az da olsa kitap okumaya gayret ediyorum. Konferanslara, seminerlere katılıyorum, şehrimize gelen ünlü akademisyenleri özellikle takip ediyorum.” M6

“Sürekli kitaplar alıyorum ya da tez ya da doktora çalışmalarına ulaşıyorum istediğim konuda. Çok rahat ulaşabiliyorum, bana yetecek kadar bir bilgiye... Bir teze bakıyorsunuz, onun

kaynakçasını tarayınca size onlarca kapı aralıyor... Siz yeter ki ulaşmak isteyin... Kongrelere katılıyorum, tabi bunlar yüksek lisans sayesinde oldu. Onu da kendimi geliştirmek için yaptım.” M7

“Elimizin altında internet olduğu için şu anda biraz önce de dedik ya mesela Google’ın akademisi, Yök tez gibi sayfalar var. Bunun haricinde mümkün mertebe, dergi okumaya çalışıyorum veya işte yapılan seminerler konferanslar mesleki eğitimler olabiliyor yani mümkün mertebe buralara katılmaya çalışıyorum” M8

“Kendimi geliştirmeyi seviyorum, öğrenmeyi seviyorum. O yüzden, yaptığım diğer lisans ve yüksek lisanslar... AB, TÜBİTAK projelerine katıldım. Çok faydasını gördüm. Üniversitelerin kendi arama motorlarından yaralandığım oluyor, tezlere bakıyorum. M9

“Güncel olan bütün eğitim seminerlerine, kurslara katılmaya çalışıyorum... Mesela en son oryantirik seminerini aldım... Satrancı bilmeyen birisi çocuklara satrancı öğretmiş mi, öğretememiş mi? Bunu anlama şansı yok...” M10

“... Bazıları işte puan gelsin de müdür olayım, idarece olayım diye başvurular oldu yüksek lisansa... Biz sınavla girmiştik, bu işi sürekli yapmayı düşünüyorduk. Yapacaksa kendimizi bu alanda geliştirelim faydalı olalım diye düşündüğümüz için başladık. Ondan sonra iki yıllık üniversitede insan kaynakları okudum... Mesleki çalıştayları takip ediyorum... Yönetici akademi kapsamında hizmet içi seminerler, o da güzel oldu böyle başvurduğunuzda katılmak da kolay oluyor. Yeni bir portal oluşturdu İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz, o şekilde takip ediyoruz... Google akademi var nadir de olsa orada ararım... Ama genelde kitap okuyoruz eğitim bilimleri üzerine yazılan kitaplar vesaire. İşte Nurettin Topçu’dur, Özgür Bolat gibi...” M11

“... Kendi mesleki gelişimime katkıda bulunmak için lisansüstü eğitim yaptım... İkinci üniversite olarak AÖF Felsefe bölümünü bitirdim... Alanımla ilgili süreli yayın takibi yapıyor, konuyla ilgili yazılı kaynaklardan yararlanıyorum. Hizmet içi eğitim en çok yararlandığım kaynaktır... Alanımda sürekli hizmet içi eğitimlere, konferans, panel ve sempozyumlara katılıyor eğitim ile ilgili yazılı görsel medyayı sürekli takip ediyorum... Bu konuda meslektaşlarımla yapılan zümre toplantı sonuçlarına önem veriyorum...” M12

“Kendimi geliştirmek için tezli yüksek lisans yaptım. Öğretmen Akademisi Vakfı’nda da uzman eğitimciyim... Bilimsel araştırmaları, kitapları okuyorum... Daha yeni Necati Cemaloğlu’nun kitabını aldım... Güncel olarak alandaki hocalarımızın kitaplarını takip ediyorum... Makale açısından da Necati Cemaloğlu’nu takip ediyorum, çünkü sosyal medyada bunun için fırsat veriyor. Makalem şuradadır diyor. Linke tıkladığınızda ulaşabiliyorsunuz. Kolay ulaşım bu açıdan önemli. Belki Yök teze girmek, Google akademiye girmek yerine, sosyal medya herkesin elinin altında... Eksik olduğunu düşündüğüm konuda her yıl en az iki tane seminer alıyorum. Ya da o alanla ilgili bir araştırma yapıyorum. Bunu bilinçli yapıyorum. Nedir mesela gelişim planı bu sene. Transaksiyonel analiz. Bununla ilgili öğretmen ders ziyaretlerini nasıl profesyonel verebilirim, onunla ilgili eğitim alıyorum, kitap okuyorum, araştırma yapıyorum. Gelişim planım doğrultusunda yapıyorum bunu. Bir de tesadüfi yöntemlerle gördüğümde okuduğum şeyler var. O da bana katkı sağlıyor. Asıl katkı sağlayan eksik olduğumu düşündüğüm konulardaki bilinçli araştırmalarım. Bazen para vererek eğitim alıyorum.”M13

“Alanımla ilgili tüm gelişme ve değişimleri yakından takip ediyorum. Yeni çıkan yayınlar özellikle çok etkili kuram ve uygulama örneklerini bir arada veriyor. Her gün okumayı alışkanlık haline getirdiğim makaleler bana bu konuda çok faydalı oluyor. Tüm veri tabanlarından yararlanıyorum. Kongrelere katılıyorum, sosyal medyayı bu amaçla takip ediyorum...” M14

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için tercih ettikleri kaynaklar incelendiğinde ise büyük bir kısmı; süreli yayınları diğer bir ifadeyle bilimsel makaleleri okumakta (13), lisansüstü eğitim almakta (12), tez okumakta (11), kongrelere katılmakta (10), kitap okumakta (10), seminer, konferans, çalıştay gibi etkinlikleri takip etmekte (10), online veri tabanları gibi farklı kütüphane kaynaklarını kullanmakta (10), internet sitelerini ve sosyal

medyayı takip etmektedir (9). Öğretmenlerin yarısı kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katıldıklarını (8), bir kısmı (5) da proje yaptıklarını belirtmişlerdir. Zümre iş birliği yapan sadece üç öğretmen (Ö2, Ö9, Ö12) iken, meslektaşlarla iş birliği yaptığı belirlenen iki öğretmen (Ö2, Ö12) olmuştur. Ayrıca bir kişi (Ö1) internetten çevrim içi eğitimlere başvurduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

“Kitap, makale, tez okuyorum, bu amaçla veri tabanlarından yararlanıyorum. Hizmet içi eğitimlere başvuruyorum ve katılıyorum, projelere başvuruyorum, seminer ve konferansları takip ediyorum, sosyal medyayı takip ediyorum, kongrelere katılıyorum, internetten çevrimiçi eğitimleri izliyorum, yükseköğrenime devam ediyorum...” Ö1

“Farklı mesleki uygulamaları inceliyorum. Okuldaki meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunuyorum. Zorlandığım noktalarda özellikle tecrübeli zümrelerimin uygulamalarından faydalaniyorum... Yüksek lisansa başladım bunun için. Tez, kitap ve makaleleri okuyorum... Hizmet içi eğitimlere katılmaya çalışıyorum...” Ö2

“...Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri dinleyici olarak her yıl bir, iki konferans ya da kongreye katıldım, bunu amaç edindim kendime... Projeler yapıyorum. Hizmet içi eğitimlere katılmaya çalışıyorum... Alanımla ilgili konularda bilimsel araştırmaları takip ediyorum...” Ö5

“Yüksek lisans yapıyorum, akademik kitap ve makalelere erişmeye çalışıyorum, hizmet içi eğitimlerden olabildiğince çok yararlanmaya çalışıyorum. MEB’de bir eğitim öğretim yılında bir öğretmen en fazla beş hizmet içi eğitime katılabilir ben her yıl beş hakkımı kullanmaya çalışıyorum.” Ö6

“Her daim okumayı kendime ilke edindim. Alandaki donanımlı ve istifade edeceğimi düşündüğüm bazı hocaların makalelerini, çalışmalarını okuyorum. Kaliteli çalışmalara yer veren eğitim dergilerini takip ediyorum. Eğitimi ilgilendiren raporları takip ediyorum. Bunun yanı sıra tabiki kişisel gelişim kitapları da okurum...” Ö8

“... Mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak için işte en önemli bilgi kaynağımız bizim hizmet içi eğitim oluyor. Ona da gidelim, buna da gidelim bir şeyler öğreniriz... Okulda arkadaşlarla yaptığımız değerlendirmelerde bilgi kaynağı olabiliyor... sosyal medyadan yararlanıyorum, PDR gruplarından bilgileri alıp, orada yazışarak arkadaşlarla son bilgilere ulaşmaya çalışıyoruz...” Ö12

“Lisansüstü eğitime girme amacım tamamen kendimi geliştirmekle ilgili. Çalıştığım alanın oldukça dinamik olması ve içindeki öğrenme azmi beni bunlara itti. Bunun yanı sıra bilimsel kongrelere katılıyorum. Hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Zümrelerimle iş birliği yapıyorum. Alanımızın önde gelen hocalarının makalelerini, kitaplarını takip ediyorum...” Ö15

“Mesleki ve kişisel gelişimimi sağlamak adına literatürleri ve yayınlanan çalışmaları, tezleri, makaleleri takip ediyorum...projelere başvuruyorum, kongrelere katılıyorum. Bunların çok faydasını görüyorum. Tabi en önemlisi de yüksek lisans yapmamın mesleki gelişimde katkısı büyük.” Ö16

Mesleki ve kişisel gelişim için başvurulacak kaynaklar incelendiğinde okul müdürleri ile öğretmenlerin tercih kaynaklarının bilimsel yayınları takip etme bağlamında farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler için bilimsel makaleleri ve tezleri okuma, kongrelere katılma bir gelişim kaynağı olarak görülürken okul müdürlerinin az bir kısmının bu kaynakları tercih

etmesi dikkat çekicidir. Bu sonucun aksine başka bir çalışmada yöneticilerin öğretmenlere göre bilimsel yayınları bilgiye erişim aracı olarak tercih ettikleri bulunmuştur (Lysenko, 2010). Matematik öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada ise bilimsel tez ve makalelerin mesleki gelişim için sık tercih edilen bir kaynak olmadığı yönünde paralel bir sonuca ulaşılmıştır (Baş, 2017). Bir başka bulguya göre okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından mesleki ve kişisel gelişim için internet siteleri ve sosyal medya bir kaynak olarak görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Baş, 2017; Yavuz, 2009; Yılıdirm vd., 2014). Bunlardan birinde yer alan sonuca göre öğretmenlere ya da memurlara yönelik forumlar, bazı resmi veya özel kurumlar tarafından oluşturulan materyal ve kaynak bankaları ve sosyal paylaşım siteleri gibi internet tabanlı kaynakların mesleki gelişim için en sık tercih edilen kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2017). Diğer bir dikkat çekici bulgu ise zümre toplantılarının çok az öğretmen tarafından mesleki ve kişisel gelişim kaynağı olarak görülmesi ve ayrıca seminer dönemlerinden hiç bahsedilmemesidir. Bu süreçlerin daha verimli hale getirilmesi gerektiği söylenebilir. Bir başka bulguya göre meslektaşlarla iletişim her iki grupta yer alan çok az katılımcı tarafından mesleki ve kişisel gelişim kaynağı olarak ifade edilmiştir. Oysaki KATB kullanımının artması için okul ortamında formel ya da informal olarak meslektaşlar arası paylaşımlar çok önemlidir. Ayrıca sadece bir okul müdürünün mesleki ve kişisel gelişimi için ihtiyaç duyduğu alanlara göre her yıl plan yapması ve bu plan dahilinde ücretli veya ücretsiz olarak eğitimlere katılması örnek bir yönetici davranışı olarak ele alınabilir. Diğer okul müdürlerinin ise bu şekilde planlı bir mesleki gelişim sürecinde olmamaları düşündürücüdür.

4.2.3.8. Lisansüstü Düzeyde Öğrenim Görmüş Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Eğitim, Öğretim ve Yönetim Süreçleri ile Uygulamalarında Karar Verme Sürecindeki Dayanaklar

Araştırmanın bu alt başlığında okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karar verme süreçlerindeki dayanakları sorulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 55'teki sonuçlara göre; okul müdürlerinin çoğunluğu (12) okulda öğretmenler, müdür yardımcıları, rehber öğretmenler olmak üzere kararın gerektirdiklerine göre karardan etkilenecek

meslektaşlarının görüşlerini alarak katılımcı karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu müdürlerin birkaçı (M2, M4, M8) kararı sonuca bağlama aşamasında kendi düşüncelerinin ağır bastığını belirtmiştir. Bireysel uzmanlık ve deneyimler (11), bireysel ve örgütsel değerler (9) de okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından karar verme sürecinde dayanak olarak dile getirilmiştir. Bunların yanında karar verme sürecinde somut verilerden yararlandığını (7), araştırma sonuçlarından yararlandığını (6), okulun çevre özelliklerini (6) ve örgütsel değerleri dikkate aldığını (6), başka okullardaki örnek uygulamaları (6) incelediğini ifade eden okul müdürleri de bulunmaktadır. Az sayıda okul müdürü tarafından kişisel vizyon (2) ve sezginin (2) de karar vermede etkili olduğu belirtilmiştir.

Tablo 55

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Karar Verme Sürecindeki Kullandıkları Dayanaklar

Kod	Okul müdürü (<i>n</i> = 14)	<i>n</i>		Öğretmen (<i>n</i> = 16)	<i>n</i>
Paydaş görüşleri	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14	12	Bireysel uzmanlık ve deneyimler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	14
Bireysel uzmanlık ve deneyimler	M1, M2, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13	11	Araştırma sonuçları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16	14
Bireysel ve örgütsel değerler	M2, M3, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14	9	Meslektaş görüşleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	13
Yerel somut veriler	M1, M5, M7, M9, M11, M12, M13	7	Öğrenci ihtiyaçları	Ö1, Ö7, Ö14, Ö15	4
Araştırma sonuçları	M5, M7, M9, M12, M13, M14	6	Okul çevre özellikleri	Ö3, Ö9, Ö13, Ö15	4
Okul çevre özellikleri	M1, M3, M5, M6, M7, M8	6	Örgütsel değerler	Ö1, Ö7, Ö9, Ö15	4
Başka okullardaki uygulamalar	M2, M3, M4, M6, M8, M11	6	Sezgi	Ö8	1
Kişisel vizyon	M6, M10	2			
Sezgi	M2, M6	2			

M1, “... içgüdüsel olarak hiç karar vermeyiz. Var olan somut verileri analiz ederiz, bunun çözümleri bundan bir sonuç çıkarırız...” ifadesiyle karar verme sürecinde öncelikli olarak somut verileri kullandığını belirtmiştir. M2, karardan etkilenecek kişilerin görüşlerini almayı önemseydiğini ancak kararı verirken bireysel tercihlerini ön plana çıkardığını ifade etmiştir.

“Kesinlikle eldeki verilerdir, somut verilerdir. Böyle içgüdüsel olarak hiç karar vermeyiz. Var olan somut verileri analiz ederiz, çözümleriz bundan bir sonuç çıkarırız... Herkese söylerim bunun niçin böyle olduğunu ve şeffaf. Bizim kararlarımızın hemen hemen tamamı bu şekildedir. Neden, niçin, eldeki veriler nelerdir. Neden bu sonuca ulaştık? Arkadaşlarımızla bunu paylaşırız, bu karara da herkes saygı gösterir... Yasal metni varsa, kanunu, yönetmeliği, onun kararı yok

zaten... O emir niteliğinde... Onun dışında önceki deneyimlerim yol gösterir, zümrelerle, diğer okullardaki müdür arkadaşlarla konuşarak fikir alırım...” M1

“Ben genelde istişareye çok önem veririm, eğer yardımcılarımla yapılacak bir şeyse yardımcılarımla; öğretmenleri ya da zümreleri ilgilendiriyorsa onları ya da zümre başkanlarını çağırırım, istişare yaparım... Saygıyı çok önemserim. Fikirlerimizi saygı çerçevesinde sunmalıyız... Öğretmenler odasına sık sık giderim... Mesela okul boyatılacak hangi renk olsun diye fikirlerini sordum, fikirlerini aldım... ama ben yine bildiğimi yaptım, sanat tarihçisi de olmam nedeniyle imajı önemserim... Önce kendi deneyimlerim, diğer okul müdürleriyle fikir alışverişi yapıyoruz, diğer okullardaki uygulamaları takip ederiz. İyi bir şey gördüğümde hemen okulumda yapmak isterim...” M2

M3 kodlu okul müdürünün karar verme sürecinde meslektaşlarının fikirlerini aldığı, örgütsel ve bireysel değerleri, çevre özelliklerini önemsediği söylenebilir.

“Mesela karar alma sürecinde çok kararsız kaldığım oluyor, bu huyumu her zaman sevmiyorum. Müdür yardımcılara ya da öğretmenleri mutlaka sorarım bir karar verirken... Okulun kendi iç özelliklerinin, kişilerin durumunu özelliklerini bilmek ve bunları dikkate almak gerekiyor. Mesela diğer okul müdürü arkadaşlarım olabilir, Şube Müdürü arkadaşlarım olabilir, duruma göre ilgili kişilere danışıyorum, fikir almayı seviyorum. Tek başıma çok nadir karar alıyorum... Okulun bulunduğu kültürü, veliyi tanımasan öğrenciye faydan olmaz. Çocuğa neden kitap okumadın diye sorduğumuzda onun sobalı evde yaşadığını bilmemiz lazım. Aile tek odayı ısıtıyor. Çocuğun ders çalışması ne kadar etkili oluyor o ortamda, bunları bilmemiz lazım.” M3

M4, “*Beyin fırtınası yaparım, arkadaşlarımla görüşlerini mutlaka alırım, deneyimlerimi sorgularım, diğer okullarla karşılaştırırım, başka okuldaki arkadaşların görüşlerini alırım, mevzuat çerçevesinde de kararımı veririm... Genellikle fikir alışverişinde hareket ederiz... Mesela bazen aynı branştan arkadaşları çağırıyorum sorunlarını, önerilerini dinliyorum...*” ifadelerinde meslektaş görüşlerini, bireysel deneyimleri dikkate aldığını belirtmiştir. Okul müdürlerinden M5’in kararın türüne göre hareket ettiği, bununla birlikte çoğunlukla öğretmenleri karara kattığı söylenebilir: “*Okul yönetiminde karar alırken ortak karar almanız gereken yerler var, size kalmış bölümler var... Ben büyük oranda sorarım, tamamen yetkili olduklarımda bile hepsini bir araya getiremesem bile zümre başkanlarına çağırırım, böyle bir durum var siz ne düşünüyorsunuz, farklı bir fikriniz var mı? Görüş alırım...*”. M5 ayrıca, karar verme sürecinde çevrenin etkisini ve bilimsel araştırma sonuçlarından nasıl yararlandığını şöyle ifade etmiştir:

“Okulun bulunduğu çevrenin etkisi de var, mesela buradaki veliye okula girmeyin dediğiniz zaman vali arıyor başka bir yerden biri arıyor. Bu yapılan iş doğru, velinin bir kısmı teşekkür etmeye geliyor çocuklar için daha iyi oldu diye, bir kısmını ne gerek vardı öğretmenle görüşüyorduk diyen var, ama öğretmenlerin tamamı bu işten memnun... Yaptığım işlerde bilimsel bilgilerden yararlanmaya gayret gösteriyorum... Çünkü bu karara varanlar da belli bir bilimsel süreçten geçirerek alıyorlar benim daha onu düşünmeme gerek yok. Bilimsel bilgiyi kullanırken mutlaka çevrenin özelliklerini de almak zorundayım...”

M6, bir okul müdürünün karar almada vizyonunun çok önemli olduğunu, tecrübenin sadece yaşla gelişmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Yöneticilik bir adım atarken 40 adım sonrasını görebilmeyi gerektiriyor. Yaşım 36, yöneticilikte 10 yılı dolduruyorum, belki 60 yaşında okul müdüründen daha iyi olayları analiz edebildiğimi, tecrübenin sadece yaşamışlık olmadığını, yaşamın yılların size ne kattığının önemli olduğunu yaşayarak gördüm. Öyle karar veren müdürlerle karşılaştım ki, ben bunu bu yaşta asla yapmam dediğim oldu...”

M6, karar alma sürecinde müdür yardımcıları başta olmak üzere öğretmenlerin de görüşlerini aldığını, değerleri önemseydiğini belirtmiştir:

“Benim üç müdür yardımcım var, karar verirken arkadaşlarımla hayır dediği hiçbir şeye evet şeklinde düşünsem de onlar hayır demişse, hayırdır... Öğretmenlerin de fikirlerini alırım ama bir yere kadar bunu tanırım... Kısaca kararın türüne göre değişmekle birlikte geçmiş yaşantılar ile birlikte 40 adım sonrasını düşünerek ve istişare etmek diyebiliriz. Değerleri çok önemsiyorum... Saygı her işin anahtarı olabilir. Burası devasa bir kurum. Onların da kendilerini güvende ve değerli hissetmedikleri bir ortamda kendim de müdür yardımcısı olarak çalışmış biri olarak söylüyorum, görüşlerine değer verildiğini hissetmek için onlar da yaptıkları işi daha fazla benimseyecekler, daha faydalı olacaktır...”

M6, “Okul çevresinin, değerlerini, kültürünü yaşatır... Öğretmen, yönetici bulunduğu yerin, sosyal kültürel değerlerini bilmek ona göre davranmak zorundadır... O değere saygı duyacaksın onların kültürüdür... Karar verirken dümdüz gidemezsin, o zaman kırıp dökersin, insanları okuldan uzaklaştırırsın ki toplumun temel taşıdır.” ifadeleriyle okul çevre özelliklerinin de karar alma süreçlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. M7, “... Tabandan destek almanız lazım, tek başıma asla karar vermem... Örneğin veli ziyareti yapalım, tamam kararları birlikte aldık, imza attık. Eğer öğretmen onaylamazsa bu kararı tek başıma ben alacağım, asla onlara ev ziyaretine gönderemem, onlar karar vermeliler. Bu bir örnekti tabii...” ifadeleriyle bir konuda karar vermesi gerektiğinde o konudan etkilenecek paydaşların görüşlerini aldığını açıklamıştır. M7 ayrıca bilimsel araştırmalardan da yararlandığını, “... Öğrenci devamsızlığı çok fazlaydı, haliyle bu konuda çok sıkıştırılıyoruz, bunu azaltmak için tez var mı ona baktım mesela. Sonra onun kaynakçasından başka kaynaklara ulaştım... Yine her konuda olduğu gibi bu konuda da öğretmenlerimin fikirlerini aldım.” şeklinde belirtmiştir. Bu şekilde alınan kararların da eğitim ve öğretimin kalitesini artırdığını ifade etmiştir. M7, her okulun sorununun ona özel olduğunu dolayısıyla çözüm şeklinin de ayrı olacağını düşünmektedir. Okulunu ilgilendiren sorunlarda değil de mevzuatla ilgili durumlarda farklı yönetici meslektaşlarının fikirlerine danıştığını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“... Okulumda çıkan bir sorun ve kriz ile ilgili başka okulları, okul yöneticilerini arayıp da ‘Nasıl çözebilirim?’ diye sormuyorum haliyle, çünkü o okulun kriz çözme yöntemi ayrıdır, benim okulumun ayrı... Ama öğretmenimiz: “Nöbet ücreti %25’ten fazla olarak verilir mi?” diye sorduğunda, bakıyorsunuz ek ders yönetmeliğine, ona dair bir boşluk var... Daha çok mevzuat ile ilgili şeylerde diğer müdürlerle fikir alışverişinde bulunuyoruz... Üst amirlerimizi arıyoruz genelde ya da çok yıllık tecrübeli meslektaşlarımızı arıyoruz, onlar da tecrübelerini paylaşıyorlar. Yani bir, kanunlar; iki, üst idareci İlçe Milli Eğitim Müdürü, sonra da çok yıllık meslektaşlarım.”

M8, kararın türüne göre farklı yollar izlediğini belirtmekle birlikte karar alma süreçlerinde izlediği yolu şu şekilde açıklamıştır:

“Kararın niteliğine göre edindiğiniz bilgi kaynakları ve karar sürecinin şekillenmesi değişiyor. Önce mevzuat daha sonra örgütsel değerler, örgütsel değerler derken kastım okulun kültürü... Daha sonra kişisel tecrübelerim ve meslektaşlarımdan deneyimi nadiren olsa da bilimsel bilgi diye sıralayabilirim.... Çevre özellikleri mesela kesinlikle önemli. Farklı bölgede farklı tutum ve davranış sergilerken burada çok daha farklı davranabilirsiniz veya mahalleyi insanları karar verirken ona göre değerlendirmek gerekiyor. Burası çok farklı bir mahalle, bunu bilmeniz, burayı tanımanız gerekiyor...”

M8 de M7 gibi sorunların okullara özgü olduğunu düşünmektedir: “... *Her okulun öğrenci sorunu veya öğretmen sorunu aynı olmayabiliyor. Samsun merkezde bir Gülsüm Sami’de veya 23 Nisan Ortaokulu’ndaki bir veli profili veya öğrencinin problemleri ile bizim de aynı değil. Çok farklı. O yüzden farklılıkları göz önüne alarak hareket ediyoruz...*”. M8, karar alma süreçlerinde bilimsel araştırma sonuçlarından çoğunlukla yararlanmadığını ve bunun nedeninin sistemsel olduğunu açıklamıştır:

“Daha çok yönetmelik, okul kültürü ve şartları gerektirdiği şekilde davranıyoruz. Genel olarak kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi çok fazla kullanamıyoruz. Sistemin iş tanımı ya da iş yükünün buna uygun olmadığını düşünüyorum. Ama ciddi bir problemle karşılaştığımızda ki bu okula geldiğimde en büyük sorun devamsızlıktı, buna yönelik bilimsel bir araştırma sürecini benimseyerek bir yol haritası çizmiştim.”

M9, hiçbir zaman aceleci davranmadığını, düşünmeden, araştırmadan hareket etmediğini ifade etmiş ve karar verme sürecini şu şekilde açıklamıştır:

“Yönetim süreçlerinde belli aşamalar vardır bildiğiniz üzere... Kararlar vermeniz gerekiyor. Son karar mercii sizsiniz. Önce sorunu ele alacağız, sonra tahlil ederek hareket edeceğiz. Ve burada bilimsel bilgiyle hareket etmeniz gerekir. Bu konuda nasıl kararlar verilebilir, en iyi karar hangisidir? Tecrübelerimi sorgularım, daha önce karşılaştığım bir duruma evet, değilse o konuyu araştırırım kendi süzgecimden geçirerek öyle karar alırım. Arkadaşlarımdan görüşlerine başvururum, paydaşlarımdan görüşlerini alırım, onları karara katarım, mutlaka paydaş görüşlerinin alınması gerektiğini düşünürüm, onların deneyimlerinden de bakış açılarından yararlanırım.”

M9 ayrıca okulunda somut verilerle hareket ettiğini ve öğretmenleri de bu yönde çalışmaya motive ettiğini şu şekilde açıklamıştır:

“... Toplantılarda diyorum ki arkadaşlar ispatlanamayan hiçbir bilgi bizim için bir şey ifade etmez. O yüzden elimizdeki tüm verileri sistemleştirerek istatistiğe dökmek zorundayız. O yüzden genel kurulda ve zümrelerde kendi dersleri ve sınıflarıyla ilgili istatistik tutarlar. Bize

sınıf sınıf getirmek zorundalar. Öğrencilerin yazılı sınavlarında, denemelerdeki durumlarını karşılaştırırız. Burada biz sistemli bilgi tutamadığımızda veliye de sağlam bir şekilde bilgilendiremeyeceğimizi bildiğimiz için, bütün bilgileri tablolastırarak sistemli bir şekilde aktarılmasını isteriz. Veli gelir, başarısındaki düşüşü yükselişi görür. ‘Şu kazanımı öğrenci alamamış. Biz tekrar ettik ama siz de bunun tekrarını evde sağlayın’ şeklinde bilgilendiririz. ‘Senin çocuğun akıllı ama çalışmıyor’ gibi yuvarlak ifadeler eğitimci için doğru değil. Günümüzün velisi de bunu biliyor. O yüzden bu şekilde verilerle hareket ediyoruz.”

Okul müdürlerinden M11 karar verme sürecinde fikir birliğini esas aldığını dile getirmiştir:

“Genel anlamda fikir birliği içinde kararlar veriyoruz. İşte kurulların amacı o zaten. Orada beraber bir araya gelip okulda karşılaştığımız problemler, bunlar üzerinde karşılıklı fikir alışverişi yaparak fikirler üretmesini istiyoruz arkadaşlarımızın. Onların bakış açılarını görmek istiyoruz... Biz de onlar içerisinde kendimizin daha uygun bulduğu ya da uygunsa ya da en çok hangisi uygulama açısından arkadaşlardan onay gördüyse onları yapmaya çalışıyoruz...”

M11, alınan kararların mevzuat açısından uygunluğunu, “... *Kararın yasalara yönetmeliklere de uygun olması lazım. Önce yasal boyutunu konuşuyoruz arkadaşlarla, bunun bir dayanağı var mı yok mu. Tabii belli noktalarda bizim de inisiyatiflerimiz var. Sonuçta yönetmelikte yazan her şeyi harfiyen uygulama şansı olmadığını biliyoruz...*” ifadeleriyle açıklamıştır. Bunun dışında M11, ilgili durumun farklı okullarda nasıl uygulandığını, uygulanma sonuçlarında neler olduğu konusunda örnekler var ise bunu araştırıp o okullardaki okul yöneticilerinden bilgi aldığını açıklamıştır. M11, ilköğretim ve ortaokul kademelerinin aynı binada olduğu büyük bir okulda görev yapmaktadır ve karar alma süreçlerinde çeşitli amaçlarla hazırlanan kurullardan yararlandığını belirtmiştir:

“... Burası büyük bir okul. Elbette çeşitli sorunlarla karşılaşıyoruz. Tabi ki bu tarz okulların daha önceden uygulamış olduğu şeyleri takip ediyoruz... Rehber öğretmenlerimizden aktif şekilde yardım alıyoruz... Genel anlamda oluşturmuş olduğumuz kurullarımız, komisyonlarımız var... Bunların hepsi bu tarz problemleri oluşmadan, oluşumu aşamasında çözmek ya da oluştuysa da oluşuktan sonra çözmek için... Bunların hepsine katılmıyorum... Beş tane müdür yardımcımız var... Görev dağılımları var hepsinin, onları görevlendiriyoruz ders seviyesine göre... Ben de imkân bulduğum zamanlarda katılıyorum...”

M13 kodlu okul müdürünün, kararın türüne göre izlediği yöntemleri özetlediği ifadeleri aşağıda görülmektedir:

“... Karar verme üç şekilde olur: Bir; lider kararı kendisi verebilir, iki; paylaşılabılır, üç; karşı tarafa bırakabilir. Yeri geldiğinde üçünü de kullanabilirsiniz. Bazen kararı kendiniz vermeniz gerekebilir. Ama mümkün olduğunca tarafları kendileri ile ilgili konularda karar verme süreçlerine katıldıklarında daha fazla uydukları görünüyor. Arkadaşlar nöbetlerinizde bulunduğunuz yerler haftalık mı değişsin, aylık mı değişsin? Seçenek sorarsınız... Amaç burada nöbet tutturmak ise, nöbet tutmanın usulünü, öğretmen zaten biliyor, onları verdiğinizde nöbeti gönüllü tutmayı daha çok sağlarsınız... Sizin söylemek istediğinizi karşı tarafa söyletirseneiz, karşı taraf daha fazla uyar...”

M13’ün genel olarak katılımcı karar verme sürecini izlediği söylenebilir. M14 de benzer şekilde mümkün olduğunca karara katılım sağlayarak hareket etmektedir.

“Karar verme süreçlerini uygulayım. Bu süreçte herkesin katılımını sağlamaya çalışırım. Katılımı sağlarken onların deneyimlerinden, yaşantılarından faydalanırım. Kararlar örgütsel değerlere uygun olmalıdır ki bu örgüt iklimi için önemlidir. Bu etken çalışan performansını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Son olarak alınan kararların yönetmeliklere ne kadar uygun olup olmadığını, risk alınıp alınmayacağı gibi konuları astlarımla ve öğretmenlerimle tartışırım.” M14

Okul müdürlerinden farklı olarak öğretmenlerin çoğunluğu mesleki uygulamalarında karar verirken araştırma sonuçlarını (14), bireysel uzmanlık ve deneyimlerini (14), öğretmen arkadaşlarının görüşlerini (11) dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ihtiyaçları (4), okul çevre özellikleri (4), örgütsel değerler (4) ve sezgi (1) de bazı öğretmenler tarafından dile getirilen karar verme dayanaklarıdır.

Öğretmenler de mesleki uygulamalarında sık sık karar verme durumu ile karşılaşır. Bunlar bazen sınıf içi faaliyetler olabileceği gibi bazen de okuldaki mesleki faaliyetler kapsamında olabilir. Okul müdürlerinde olduğu gibi öğretmenlerin de karar verme süreçlerinde karar türüne göre yararlandıkları çeşitli yollar vardır. Öğretmenlerden Ö1, duruma göre farklı yollar tercih ettiğini belirtmiş örnek olarak göçmen çocuklarla etkileşim kurmada zorlandığından ilgili araştırma bulgularını okuduğunu ayrıca meslektaşlarının da bu konudaki düşüncelerini merak edip sorduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ö2 de sınıf yönetiminde yaşadığı zorluk sonrasında meslektaşlarının tecrübelerine başvurmuş ve ilgili araştırma sonuçlarını incelemiştir:

“Uygulamalarıma karar verirken öncelikle deneyimlerime başvuruyorum. Bunların eksik kaldığı yerde meslek arkadaşlarımdan tecrübelerine, bilimsel alanda yapılmış çalışmalara başvuruyorum. Örneğin sınıf yönetimi noktasında daha önce zorlandığım bir noktada önce okuldaki arkadaşlarla iletişime geçtim, ardından da bilimsel anlamda ortaya koyulmuş araştırmaları okudum. Tüm bunlar benim sınıf yönetimi konusunda yeni bir yol çizmemi sağladı.”

Ö5, “*Farklı durumlarda farklı dayanaklarım oluyor. Ancak okul yaşantısı içinde, önceki deneyimler sonrası bilimsel bilgi benim için öncelikli dayanaklar içerisinde...*” ve Ö6, “*Konudan konuya değişse de benim için karar vermede bilimsel dayanaklar çok önemlidir. Bazı konularda ise mevzuatın çerçeveyi çizdiği durumlarda onun dışına çıkamayız...okuldaki tüm süreçlerde bilimsel bilginin dışında önceki deneyimler de bana yol gösterir. Zaman zaman meslektaşlarımdan fikrini aldığım da olur.*” ifadeleriyle karar vermede izledikleri yolların çeşitliliğinden bahsetmişlerdir. Ö3 kodlu öğretmenin karar verme dayanakları ise şu şekildedir:

“Uygulamalarımda karar verirken daha önce deneyimim olduysa o konuda bana yardımcı olur. Kendi deneyimim yoksa zaman zaman meslektaşlarımdan deneyimlerini dinlediğim de olur. Ama karar konusu bilimsel bilgiye başvuru gerektiriyorsa ilgili konudaki araştırmaları tarar,

incelerim. Bazı konularda da yasal sınırlar bellidir, onların dışına çıkamayız. Yine okulun bulunduğu çevrenin özellikleri de eğer konunun gereği ise dikkate alırım. Okulu çevresinden ayrı düşünemeyiz.” Ö3

Ö8, karar verme süreçlerinde deneyim ve sezgi vurgusu yapmıştır. Aciliyet durumuna göre de araştırma sonuçlarından yararlandığından bahsetmiştir:

“İçinde doğduğunuz ve yaşadığınız toplum, bu toplumun gelenekleri ve eğitimle sahip olduğumuz bilimsel bilgiler her eyleminde bireyde yaşantı deneyimi oluşturur. Ben en çok sezgilerimle ve deneyimlerimle karar veririm. Önceki yaşantılar benim için önemlidir. Bazen meslektaşlarıma danışarak karar verdiğim de oluyor. Çoğu kez ise danışır ancak mantığıma uymayan durumları kendi bildiğim gibi de uygulayım. Akademik çalışmalara başvururum ama yeterli zamanım varsa... Yani ani ve acil kararlarım için geçmiş yaşantılarım daha belirleyicidir.”

Ö9, deneyimin mesleki hayatında nasıl şekillendiğini ve önemli olduğunu, bilimsel sonuçlardan kültürel öğeleri de dikkate alarak yararlandığını dile getirmiştir:

“Öncelikle önceki deneyimlerimden yararlanıyorum ancak bu deneyimlerim benim başıboş bir şekilde ürettiğim şeyler de değil. Bunlar da belirli bir bilimsel süzgeçten geçirilerek karar verilmiş deneyimler oluyor. Bunun yanı sıra yasal metinlerin bağlayıcı olduğunu düşündüğüm süreçlerde onlara da başvuruyorum. Ancak bağlayıcı değilse başvurmuyorum. Bilimsel sonuçları da okuyorum ama bu karar verme süreçlerinde uygularken doğrudan değil de kültürel unsurları da göz önünde bulundurarak kültüre duyarlı bir biçimde veriyorum.”

Ö13 de araştırma sonuçlarını dikkate aldığını, bununla birlikte çevresel faktörleri göz önünde şu şekilde bulundurduğunu belirtmiştir:

“Uzun yıllardır aynı okulda çalışıyorum ve çalıştığım bölgedeki kültürel ve sosyoekonomik yapıyı yakından tanıyorum. Kararlarıma çoğunlukla kuramsal ya da araştırma temelli bilgi kaynak teşkil eder ancak her kuramsal ya da araştırma temelli bilgi doğru karara götürmeyebilir. Ben bu kuramsal bilgileri bulunduğu bölgenin kültürel ve sosyoekonomik yapısı içinde birlikte değerlendirerek karar almaya çalışıyorum. Bunun dışında okuldaki geçmiş yaşantılarım da kararlarımı etkiliyor. Daha önceden deneyimlediğim ya da arkadaşlarım tarafından deneyimlenmiş bir durumsa önceki uygulamaları da dikkate alıyorum.”

Karar alırken farklı kaynaklardan yararlanan diğer bir öğretmen olan Ö11 meslektaşlarının deneyimlerinden yararlandığını ancak eleştirel bir bakışla hareket ettiğini vurgulamıştır:

“Okul süreçlerinde karar verirken deneyimlerden yararlanıyorum. Bu aslında gözlemlerimiz ve deneyimlerimiz, aslında bilimsel bilginin de temelini oluşturuyor... Mesleğime dair kişisel yaşantılarım, araştırmalar... Meslektaşlarımdan deneyimlerinden de yararlanıyorum, ama onu sorgulamayı tercih ediyorum. Benim bilimsel bilgi olarak edindiğin bir şeye zıtsa, belki onun değerlendirmesi yanlıştır, belki uyguladığı sınıfta olumlu sonuç almıştır, karşısındaki öğrenci değişkeninden mi etkilendi sonucu, bunları sorguluyorum. Bunların hepsi iç içe, ortak yani birbirini dışlamıyor, ama bilimsel bilgi olmadan yürümez.”

Öğretmenlerden Ö14, “İlk başta bilimsel bilgiye başvururum. Daha sonra, önceki deneyimler, meslektaşlarımdan deneyimlerine başvururum... Mesela üstün zekalı bir çocuk olduğuna bir öğrencinin nasıl karar verilebileceğini bilmiyordum. Literatüre baktım, okudum, arkadaşlarıma da karşılaştırmaları sordum, bilenlerin tecrübelerini

öğrendim...”; Ö15, “Kendi deneyimim, ilgili yasal mevzuat, meslektaşların tavsiye ve deneyimleri, çağın ihtiyaçları, yenilikçi düşünceleri olan tüm paydaşlar, öğrenci ve veli görüşleri, toplumsal kültür...” ve Ö16, “Bilimsel bilgilere çok sık başvururum. Merak ederim. Bu da günlük kararlarımı farkında olarak ya da olmayarak etkiler. Ama tabi bilgisine güvendiğim meslektaşlarımdan fikirlerini de sorarım, öğrenirim sonra kendi süzgecimden geçiririm...” karar verme sürecinde izledikleri yolları bu şekilde ifade etmişlerdir.

Okul müdürü ve öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde karar verme sürecinin karmaşık bir süreç olduğu, kararın türünün, karar verme sürecinde yararlanılan kaynakları etkilediği ve bu süreçte kararın özelliğine göre birden fazla kaynaktan yararlanıldığı söylenebilir. Okul müdürleri karar verme sürecinde karardan etkilenecek kişilerin düşüncelerini almakta, bireysel deneyimleri ile bireysel ve örgütsel değerleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Verilen cevaplara göre eğitim uygulamalarında hem okul müdürleri hem de öğretmenler için bireysel deneyimin ve meslektaş deneyimlerinin önemli bir yeri olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin tamamına yakını araştırma sonuçlarını mesleki uygulamalarında karar verme durumlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler karar verme sürecinde; bireysel deneyimleri ve meslektaş deneyimlerini önemsedikleri kadar araştırma sonuçlarına da başvurmaktadır. Ancak okul müdürlerinin yarısının somut verilerle hareket etmesi ve yarıya yakınının araştırma sonuçlarından yararlanması dikkat çekicidir. Sezgin ve Erdoğan’ın (2017) çalışmasında da okul müdürleri teknik, yönetsel ve kurumsal problemlerin çözümünde araştırma kanıtlarını kullandıklarından bahsetmemişlerdir. Bir başka çalışmada da okul müdürlerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde öncelikli olarak bilimsel yaklaşımları kullanmadıkları, bireysel deneyimlerine göre şekillenen bazı yaklaşımları ve yasal güçlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır (Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, 2016).

4.2.4. Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Yaygınlaştırma Stratejileri Konusunda Görüşleri

Araştırmanın bu alt probleminde, “Eğitim yönetimi akademisyenlerinin alandaki araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma stratejileri konusunda görüşleri nelerdir?” sorusu

çözümlemişlerdir. Bu kapsamda “Bir akademisyen olarak çalışmalarınızı planlarken önceliğiniz nedir?” ve “Araştırma sonuçlarınızın uygulayıcılara transferi konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu bağlamda ne tür çalışmalarda bulunuyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 56’da her iki soru kapsamında ulaşılan bulgular görülmektedir. Akademisyenler çalışmalarını planlarken; somut bir soruna yönelik olma (7), uygulamaya fayda sağlama (7), toplumdaki ihtiyaçlara cevap verme (5), probleminden etkilenme ve merak edilen bir konuyu araştırma isteği (4), yenilikçi olma (3), evrensel değer gören araştırmalar üretme (1) gibi önceliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 56

Akademisyenlerin Araştırmalarını Planlarken Öncelikleri ve Sonuçları Yaygınlaştırma Stratejileri

Tema	Kod	Akademisyen (n = 10)	n
Öncelik	Somut bir soruna yönelik olması	A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9	7
	Uygulamaya fayda sağlama	A2, A4, A5, A6, A7, A9, A10	7
	Toplumdaki ihtiyaçları karşılaması	A1, A3, A4, A5, A8	5
	Probleminden etkilenme, merak	A1, A6, A9, A10	4
	Yenilikçi olma	A1, A7, A10	3
	Evrensel değer gören araştırmalar üretme	A1	1
Yaygınlaştırma	Seminer verme	A1, A2, A4, A6, A8, A9	6
	Bilimsel etkinliklere katılma (Kongre, sempozyum)	A3, A4, A5, A6, A9, A10	6
	Okullarda bulunmaya gayret gösterme	A4, A5, A6, A8, A9	5
	Uygulama yapılan okula/katılımcılara sonuçları iletme	A5, A6, A8, A9	4
	Derslerde araştırma sonuçlarını tartışma	A3, A4, A7	2
	Araştırma önerilerini daha somut yazma	A2, A4	2
	Sosyal medyada paylaşma	A1, A2	2
	Köşe yazarlığı yapma	A2	1
	Uzaktan eğitim verme	A2	1
	Uygulayıcıları kongrelere teşvik etme	A4	1
	Uluslararası meslektaşlarla işbirliği yapma	A8	1

Akademisyenlerin araştırmalarını planlarken öncelikleri konusunda görüşleri aşağıda özetlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından vurgulanan noktanın, yaptıkları araştırmaların uygulamayı geliştirmesi ve eğitim sisteminde var olan somut bir soruna yönelik olmasının öncelikli olduğu, toplumun ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir. Eğitim yönetimi araştırmalarında, araştırma problemlerinin belirlenmesini etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir çalışmada da araştırma probleminin belirlenmesinde kuram ve uygulama dengesinin kriter olarak ele alındığı belirlenmiştir. Çalışmada araştırma probleminin belirlenmesini etkileyen diğer başlıklar; problemin doğası, alanyazın, bireysel kriterler, akademik ilişkiler gibi araştırma problemini tanımlama ilkeleri,

araştırma probleminin belirlenmesinde kaynaklar, araştırma probleminin kapsamını sınırlandırma ilkeleri ve araştırma problemini değerlendirme kriterleridir (Yalçın, Bektaş, Öztekin, Karadağ, 2015).

“Benim önceliğim bir defa problemin bana çarpması lazım, hoşuma gitmesi ve Türkiye için de önemli bir adım olarak görmeliyim. Yenilikçilik de benim için önemli. Yani ben doktora tezi verirken işte öğrenme topluluğu olarak okul, kapasite geliştirme yolları gibi önemli olacağını düşündüğüm için verdim, bunların çalışılması gerekir diye. Kuramsal çalışmaların ülkeye transfer edilmesi ve bizim alan mensuplarımızın onların farkına varması ile ilgili konulara da öncelik veriyorum. Tabi adayın burada kapasitesi de değişken ama yapabilecek birisi ise biraz zorlayıcı evrensel bir yönü de olan tez olmasını istiyorum, uluslararası boyutta Amerika’da da İngiltere’de de rahatlıkla sunabilsin. Çorum’daki öğretmen görüşlerine göre müdürün liderlik stili değil yani.” A1

“Benim önceliğim, problem olarak algılanan bir durumu saptamak, sonra da bu problem olarak saptanan durumun, onlarca nedeni, onlarca sonucu vardır, o nedenlerden bazılarını araştırmama konum edinirim. Gökdelen yapmaya benzer bilimsel çalışma. Herkes bir tuğla koyar, siz de onun üzerine bir tuğla koyarsınız, sonra başka birisi de gelir sizin koyduğunuz tuğlanın üzerine tuğla koyar. Ve böylece bir bina inşa edilmiş olur. Mesela okullarda insanlar sessiz. Konuşmadıkları, okulda hiçbir proje geliştirmedikleri... hususunda eleştiriler var... Acaba neden insanlar örgütsel sessizliğe boğuluyorlar diye araştırdım. Araştırma sonucunda okuldaki hizip gruplar, yöneticinin alaycı mizah kullanması, okul kültürünün baskıcı olması, ..., bireysel faktörler, dışlanma, mobbing gibi faktörlerin etkili olduğunu bulduğumda, sessizliği ortadan kaldırmak için ne tür datalara ulaştığımı bulup ve uygulamacıların bunları yapmadığında tamamen sessizliğin ortadan kalkmayacağını ama kısmen azaltılacağı konusunda öneride bulundum mesela... Yani problem odaklı olmaya çalışırım.” A2

“Ben doğrudan bir sorun görüyorsam Türk eğitim sisteminde, onu ele alıyorum önce. Nitel çalışıyorum ben. Dolayısıyla onu kavramlaştırarak, modelleyerek gidiyorum... Sistemde bir sorun olarak görüyorsam onu ele alıp üstünden gidiyorum...” A3

“... Öncelikle alanda uygulamaların geliştirilmesi. Eğitim yönetimi salt teorik içerik üreten bir alan değil... Ama okullar bizim sorumluluk ve vebal hissettiğimiz kurumlar, sorumluluğumuz olan yerler. O yüzden üniversitelerin okullardaki uygulamalara yol gösteren bilgiler üretmesi gerekiyor. Ben de bir akademisyen olarak öncelikle amacım uygulamaya ışık tutacak uygulamalarda karşılığı olan gerçekten işe yarar çalışmalar üretmeye çalışıyorum. Uygulamadan kopmamaya çalışıyorum... Okullardan gelen yüksek lisans ve doktora öğrencilerine vereceğim çalışmalar, ödevler, projeler ya da tez konularını uygulamadan kaynaklanan somut sorunlar olmasına dikkat ediyorum.” A4

“Önceliğim toplumdaki ihtiyaçları görmek. Türkiye’de bir eğitimde eşitlik meselesi var. Eşitlik dediğim de kalite. Bu kalite sıkıntısının devlet okullarını çok ciddi bir şekilde vurduğunu görüyorum. Devlet okullarında okuyanların çoğunlukla dezavantajlı olduğunu görüyorum. Bu, bizim gündeme getirmek zorunda kaldığımız, uygulayıcılara yol göstermek zorunda kaldığımız konulardan biri. Sosyal adalet. Bunun içinde en çok müdürün rolü var. Dolayısıyla toplumda bir açıklık varsa okulda bir açıklık varsa, bizim ona bir yol göstericilik sorumluluğumuz var ve tercihen bunu tabii ki ampirik bilgiyle yapmamız lazım. Benim çalışmalarımda, beni temel olarak yönlendiren şeylerden biri bu... Bu tabi eleştirilebilecek bir yaklaşım akademik açıdan. Ama ben eğitimin, eğitim yönetiminin, uygulamalı bir alan olduğunu görüyorum, biliyorum ve uygulamaya da yol gösterme sorumluluğumuz olduğunu biliyorum. Dolayısıyla eleştirilebilir ama öyle bir şey beni yönlendiriyor daha çok.” A5

“Beni motive eden temel faktör uygulamada bu işler daha iyi yürüsün şeklinde benim açımdan, anlamak istiyorum ben, bütün derdim anlamak, neden böyle? Örneğin bir okulda öğretmenler neden üretim karşıtı iş davranışları sergiliyorlar. Bunun arkasında neler var, bunu tetikleyen etkenler neler, bunu anlamak istiyorum...” A6

“Öncelikle niteliğine ve özgünlüğüne dikkat etmeye çalışıyorum. Başta eleştirdiğimiz noktalardan kariyer basamakları da sizi bazen niteliğin yanında niceliği de artırmaya zorlayabilmektedir. Ama kendi açımdan söyleyebilirim ki öncelik nitelik olmalı ve sonrasında yaygın etkisi, uygulamayı geliştirme olmalı bence.” A7

“Mevcut sorunlardan yola çıkmaya çalışıyorum ben. O an neyi dert edindiysen. Şöyle mesela, bazı akademisyenlere baktığım zaman hep aynı konuyu çalışır, benim çeşitlendirilmiş konularım. O dönem benim uygulamada ve eğitim politikalarında dert edindiğim, gözlemlediğim bir sorun varsa, ben oradan yola çıkıyorum. O yüzden de bir çalışmam, ergenlerle okul yönetimi ilişkileri, başka bir çalışmam Suriye okulları, başka bir çalışmam sınıf yönetimi ile ilgili...” A8

“Her çalışma mutlaka bir sorunu hedeflemelidir. Benim önceliğim nedir? Mutlaka gerçek sahada sorunu görmem gerekir. O sorunun bana çarpması gerekir. O sorunun benim için önemli olması gerekir, benim önceliğim o. Çünkü dünyanın en iyi kuramını geliştirin uygulamaya bunun bir faydası yoksa bu kuramın çok da önemli olmadığını düşünüyorum.” A9

“Çalışmalarımı planlarken önceliğim bu çalışma alana hizmet eder mi etmez mi? Ona bakarım... Ben de bir merak ve merakı giderme duygusu vardır, bunun bununla ilişkisi var mı?... Ama şuna da bakıyorum... O alanda bir araştırma yapılmış mı? Alana yenilik katacak mı?... İnsanların yararına sunmak hoşuma gider belki birileri yararlanacak, birinin yapacağı çalışmaya ciddi bir altyapısı olacak, onun için önemli görüyorum.” A10

Akademisyenlere yöneltilen diğer soru araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transferi ile ilgilidir. Katılımcıların tamamı araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transfer edilmesi konusunda akademisyenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Akademisyenlerin yarısı bunun için ekstra çaba sarf ettiklerini belirtirken diğer yarısı bireysel olarak özel bir çaba sarf etmediklerini belirtmişlerdir. Akademisyenlerin ürettikleri araştırmaların uygulayıcılara transferi konusunda kullandıklarını belirttikleri araçlar incelendiğinde; seminer verdikleri (6), kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katıldıkları (6), okullarda bulunmaya özen gösterdikleri (5), uygulama yapılan okul veya kişilere sonuçları gönderdikleri (4) görülmüştür. Ayrıca özellikle lisansüstü derslerde araştırma sonuçlarını uygulamayla ilişkilendirerek anlatma ve tartışma (2), sosyal medyada paylaşma (2), araştırma önerilerini daha somut ve gerçekçi yazma (2), köşe yazarlığı (1), uzaktan eğitimle ders verme (1), uygulayıcıları kongrelere teşvik etme (1), uluslararası meslektaşlarla iş birliği yapma (1) gibi stratejiler de akademisyenler tarafından dile getirilmiştir.

Sık sık seminerlerde, konferanslarda bulunan A1, akademisyenlerin bunu bir sorumluluk olarak görmeleri gerektiğini ve bunun bilimsel bir zihniyetle yakından ilgili olduğunu düşünmektedir:

“Biraz sorumluluk olacak, doktora tezi yapan, veri topladığı gruba sonuçları paylaşmalı... Yani yaptığınız şeyi yaygınlaştırmak için de gayret göstermelisiniz. Veri toplarken gösterdiğiniz gayretin en azından bir kısmını yaygınlaştırma içinde yapmalısın. Ama bizde bu toplamanın amacı bilimsel olarak bir sorunu çözmek olmadığı için... Öyle olunca doktorasını tamamlayınca başka bir şey yapma ihtiyacı duymuyor, onun için de sonuçlar

kritik edilmiyor... İnsan isterse farklı araçlar bulabilir. Sosyal medya, panel, çalıştay vs. Yeter ki istesin. Bilim bir zihniyet işidir, bir günlük bir şey değildir. Topladığımız veriye ve taraflara saygı duymak lazım ve onu paylaşmak lazım...”

Akademisyenlerden A2, bilim insanlarının araştırma yapmak, yayın yapmak, toplumu aydınlatmak gibi üç önemli görevi olduğunu ve araştırma sonuçlarını uygulayıcılara transfer edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Bizim ülkemizde kitap okuma oranı %1. Yani kitap okuyan bir toplum değiliz. İkincisi yazılı dokümanları takip eden bir toplum değiliz. Bu yüzden de ben genellikle yılda 170 civarında seminer, uzaktan eğitim veriyorum, her hafta bir bilimsel makale yazıyorum köşemde. Twitter ve Facebook’la mevcut ürettiğim bilimsel bilgiyi hedef kitleye anlatıyorum. Mesela pazar günü yazdığım ‘21. Yüzyıl Becerileri’ başlıklı makalede, Apple’ın elması örneği... Dün öğrenciler beni aradılar, Tübitak’ın yaptığı proje toplantılarında anlattıklarını duydum... Bir öğretim üyesinin üç ayrı sorumluluğu olduğunu düşünüyorum; araştırma yapmak, yayın yapmak, toplumu aydınlatmak. Bu üç sorumluluğu yerine getirdiği zaman etkili olabilir kanaatindeyim. Mesela geçen yıl iki ayda 15.000 kişiye eğitim verdim ben Diyarbakır’da... Türkçe dahi bilmeyen insanlara, asker ölmesin, polis ölmesin, öğretmene dokunmayın, vatan bölünmesin diye eğitim verdim. Bu şekilde bir hizmette bulunmayı bu ülkeye bir vatan borcu olarak görüyorum.” A2

A3’ün “*Kendi öğrenci grubunuz daha çok biliyor ya da etkileşim içinde bulunduğunuz kişiler biliyor. Genç gruptan öyle araştırmalarımı takip eden bir grup var. Ancak kongrelerde olabiliyor. Bizim doğrudan uygulayıcılara yönelik yazdığımız dergimiz yok. Principle, leadership gibi...*” ifadelerine göre kongreler paylaşım sağlama adına bir araç olarak gördüğü söylenebilir. Katılımcı, Türkiye’de uygulayıcılara özel dergilerin olmamasını eleştirmektedir. Bilimsel bilginin uygulama ile anlam kazanacağını düşünen A4 ise paylaşım stratejilerinde araştırma önerilerini daha somut yazmayı bir araç olarak değerlendirmiştir. Ayrıca bu amaçla kongrelere katıldığını, uygulayıcıları teşvik ettiğini, okullarda bulunmaya çaba gösterdiğini belirtmiştir:

“Özellikle öneriler kısmını daha somut, anlaşılır ve gerçekçi yazmaya çalışıyorum... Özellikle seminerlere, kongrelere yani bilginin yayılması konusunda ortak platformlar dediğimiz alanlara bir akademisyen olarak aynı zamanda uygulamanın içinden gelen biri olarak bulunmaya çalışıyorum. Bunları öğretmenlere ve okul yöneticilerine özendirici davranmaya çalışıyorum. Mesela öğrencilerimize söylüyoruz, yöneticilerinize de söyleyin öğretmen arkadaşlarınıza da söyleyin gelip en azından dinleyebilirler görüş belirtebilirler, illa bildiri sunması gerekmez diye. Üretilen bilgilerin aslında uygulayıcıların işini kolaylaştırmak, onlara yardımcı olmak olduğunu anlatmaya çalışıyorum. Amacım ne? Üniversitelerde gerçekten yapılan işlerin uygulama ile ilgili bir kaygısının ve bir amacının olduğunu anlatmaya çalışıyorum... Uygulamadan kopmamaya çalışıyorum, özellikle okullarda gerek özel okulları gerek devlet okullarında bulunmaya çalışıyorum... Bilimin uygulama ile bilimsel bilginin, kuramsal bilginin uygulama ile anlam kazandığını düşünüyorum o yüzden amacım bunu bir bütünlük içerisinde sentezleyebilmek.” A4

A5, araştırma sonuçlarını uygulayıcılara transfer etmek için sürdürülebilir mekanizmaların olması gerektiğini düşünmektedir:

“... Gelip bize eğitim verir misin diyorlar. Açıkçası benim çok da hoşuma gitmiyor böyle bireysel, sürdürülebilir olmayan, kurumsallaşmamış, yapılandırılmamış, bir hoca yakaladım gelsin bana bir eğitim versin falan, ciddi şeyler değil yani. Çok da yapmak istemiyorum, onun yerine daha böyle oturmuş, sistematik şeyler oturtmamız lazım ve bunu Milli Eğitim'e de öneriyorum yani... Biz bir konferans yapmaya kalktık ODTÜ'de, dışarıdan sponsor bulup, işte atıyorum yaklaşık 100 tane öğretmen buraya getirtildi falan filan. O bir mekanizmaydı, iyi niyetliydi. Daha sonra sürdürülemedi.”

A5 ayrıca bu anlamda gösterdiği bireysel çabaya Bakanlık yetkilileri tarafından aldığı olumsuz cevabı şu şekilde açıklamıştır:

“Bir teklifle gittik Milli Eğitim Müdürü'ne, bizzat ben gittim Milli Eğitim Müdürü'yle konuştum. Her dönem sizden bir sürü izin alıyoruz araştırmalar yapmak için. Siz de sonuçları bizimle paylaşın diyorsunuz. Gelin, yüz yüze paylaşalım. Size sonuçları gönderiyoruz, bu sonuçlara bir şey yapmıyorsunuz. Onun yerine bir konferans, hizmet içi eğitim dönemi şeklinde... Ulaşımımızı da biz yapalım, oradaki ikramlarımızı da biz yapalım, sizden beklediğimiz sadece, öğretmenlerinizi getirin, gelin dedik. Kabul etmediler...”

Yaygınlaştırma çabalarının bireysel olarak değil sistematik olarak kurgulanması gerektiğini düşünen A6, “...*Kişisel anlamda yapamıyorum, en fazla okullara davet edildiğim zaman gidip öğretmenleri o günkü konu her neyse o çerçevede bilimsel çalışmaları anlatıyorum. İşte son araştırmalar bize gösteriyor ki şöyle şöyle gibi. Sistematik değil a müdürü beni bulmuş davet ediyor gidiyorum, sistematik olması gerekiyor...*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. A7'nin “*Uygulayıcılarla bir araya geldiğimizde, lisansüstü derslerimizde yeri ve konusu geldiğinde yaptığımız çalışmalardan bahsetmekteyim. Bu bahsetme neticesinde ilgili yayını kendilerine göndererek okumalarını, sonrasında birlikte tartışarak fikir alışverişi yoluna gitmeyi uygun görüyorum.*” ifadelerinden lisansüstü dersleri bu anlamda bir araç olarak gördüğü söylenebilir. A8 ve A9 kodlu akademisyenler ise çalışma grubunu oluşturan kitleye araştırma sonuçları mutlaka ulaştırdıklarını belirtmişlerdir. A8, “*Ben eğer okullarla çalışma yaptıysam sonuçlarını gönderiyorum. Çünkü artık müdürlerle arkadaş olmuş oluyorsun. Kısa da olsa bir özet göndermeye çalışıyorum. İngilizce yazıyorsam eğer bazen sohbet şeklinde anlatarak bilgilendiriyorum.*” ifadeleriyle paylaşımını ifade etmiştir. A8 uygulayıcılarla iletişim içinde olduğunu, okullarda bulunmaya özen gösterdiğini, seminerler verdiğini belirtmiştir. A9, “*Akademisyenlerin yaptıkları araştırmanın sonucunu, uygulayıcılara bildirmede kesinlikle çok büyük sorumlulukları var.*” ifadesiyle akademisyenlerin bu anlamdaki sorumluluğuna dikkat çekmekte ve paylaşım sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

“Mutlaka raporu o uygulayıcılara gönderiyorum, durumu onlar ile paylaşıyorum. Bir konferansta kullanıyorum, seminerimde kullanıyorum. Onlara ulaşması açısından yani mutlaka bunu kullanıyorum mesela eğitime inanmayı araştırdık. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri düşük çıktı... mutlaka araştırma sonucunu kullanıyorum panellerde, konferanslarda,

seminerlerde, derslerde veya sohbet ortamında. Bu konuda duyarlılığı da farkındalığı da artırmaya çalışıyorum.”

A9 ayrıca enstitü müdürü olarak görev yaptığı yıllarda bu anlamda yaptığı bir uygulamayı örnek göstermiştir: *“Biz onun çözümünü şu şekilde bulmuştuk, enstitü müdürü olduğum dönemde. Milli eğitiminin Arge birimine bir kütüphane oluşturarak araştırmalar, tezlerden bir tane daha fazla çoğaltıp göndermiştim. En azından böyle bir şey olsun diye.”* A10 da akademisyenlere bu anlamda sorumluluk yüklemekte aynı zamanda özeleştiri yapmaktadır.

Ayrıca iletişim kanallarının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır:

“İdeal olanı söyleyeyim öncelikle. Bu çalışmalar hedef kitleye bir şekilde duyurulmaya çalışılmalı. İdeal olan bu ama gerçeğe baktığımız zaman iletişimdeki iletecek kanallarımız yetersiz. Mesela bizim makalemiz basılıyor ama bizim makalemizin çıktısını gönderirken beş tane gönderiyor 10 tane gönderiyor. Bu da bende kalıyor, gönderemiyorum. Yani rektörlük ortamından takip edilebilir... Ya da bizlerin duyurması gerekir, internet aracılığıyla, sosyal medyadan, diğer kanallardan makalem yayımlandı demem lazım doğrusu. Onu da pek yapamıyoruz... Bir araç olabilir ama bazen de utaniyorum yani böyle bir çalışma yaptım çalışmamıza bakın demeye.”

Ulaşılan sonuçlara göre akademisyenlerin çoğunluğu yaptıkları araştırmaların eğitim sisteminde var olan somut bir soruna yönelik olmasını hedeflemekte ve uygulamayı geliştirmesine dikkat etmektedir. İlgili bir araştırmada da eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların önemli eğitim problemlerini belirleme, analiz etme ve çözme ile ilgili olması ve izleyicilere yeni bilgiler sunması gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu bu çalışmada ayrıca eğitim yönetiminde araştırmaların kamu değerlendirmesine tabii olduğu, diğer bir ifadeyle araştırmacıların çalışmalarının kalitesi ve uygunluğu konusunda hedef kitleye karşı sorumlu olduğu vurgulanmıştır (Riehl vd., 2000). Bu başlıkta ulaşılan diğer bulguya göre akademisyenler, araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transfer edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte her bir akademisyenin farklı vasıtalarla araştırma sonuçlarını yayma bağlamında yaptıkları uygulamalar bulunsa da katılımcıların yarısı bunun için ekstra çaba gösterdiğini, diğer yarısı fazladan bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan frekansların düşük olması da bunun bir göstergesidir. En fazla dile getirilen seminer verme ve bilimsel faaliyetlere katılarak duyurmadır. Bazı akademisyenler ise seminerleri bu bağlamda olumlu karşılamamaktadır. Bunun nedeni seminerlerin faydalı olmaması değil sınırlı uygulayıcıya sistematik olmayan bir girişim olduğunu düşünmeleridir. Araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transferi bağlamında tarafların daha bütüncül bir sistemde bir araya gelebileceği ortamlar oluşturulması gerektiği dile getirilmektedir. Riehl ve diğerleri (2000) de eğitim yönetiminde yapılan araştırmaların,

etkili bir şekilde birincil izleyici kitlesine iletilmesi gerektiğini, araştırmacıların yeni bilgi üretmek için bir sorumluluğa sahip olmalarının yanında, bu bilgiyi uygulayıcılara iletmekle de yükümlü olduklarını belirtmiştir.

Akademisyenlerin yayılım stratejileri ile ilgili elde edilen bulgular alanyazında bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. İngiltere’de yapılan bir araştırmada katılımcıların bulguların yayılımının öneminin farkında oldukları ancak çoğunluğunun zamanlarının %10’undan daha azını bu amaçla kullandığı tespit edilmiştir (Wilson vd., 2013). Okul psikolojisi ve özel eğitim alanındaki araştırmacılarla yürütülen bir çalışmada araştırmacıların yayılıma haftada iki saatten az zaman ayırdığı ve akademik dergi makaleleri ile konferans sunumlarını yaygın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yayılımın bulundukları kurumların öncelikleri arasında olmadığı da düşünülmektedir (Koriakin, 2019). Amerika’da sağlık alanındaki araştırmacılarla yapılan bir çalışmada da katılımcıların %73’ü zamanlarının çok azını yayılım etkinliklerine ayırdığı belirlenmiştir (Brownson, Jacobs, Tabak, Hoehner & Stamatakis, 2013). Bu bulgularda da görüldüğü üzere araştırma bulgularının yayılımı sadece Türkiye’de değil farklı ülkelerde de yeterli değildir. Araştırmaların uygulandığı çalışma gruplarına veya örnekleme sonuçların duyurulması A1 kodlu akademisyenin “... *Topladığınız veriye ve taraflara saygı duymak lazım ve onu paylaşmak lazım...*” şeklindeki ifadesinde de belirttiği üzere yapılan eylemin uygulayıcılar için yapıldığına yönelik olumlu tutum geliştirme ve uygulayıcıların sonuçlardan fayda görmesi bakımından önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ancak az sayıda akademisyenin araştırma sonuçlarını çalışma grubuna duyurduğu görülmektedir. Sosyal medyanın bu anlamda kolay ve hızlı bir araç olduğu söylenebilir. Okul müdürü ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgularda akademisyenlerin sosyal medyayı bilgi paylaşımı açısından kullanması talep edilmiştir. Ancak sadece iki katılımcı sosyal medyada araştırma sonuçlarını duyurmaktadır. Bir katılımcı sosyal medyada duyurmadığını ancak duyurulması gerektiğini ifade ederken bazı akademisyenler sosyal medya kullanmamaktadır. Bazıları ise sosyal medyada bu sonuçları paylaşmaya yönelik olumsuz tutuma sahiptirler.

Kongre, sempozyum gibi bilimsel faaliyetler araştırma sonuçlarının duyurulması bakımından önemli platformlardır. Türkiye’de düzenlenen Eğitim Yönetimi Kongre’lerini inceleyen bir araştırmada bu etkinliğin giderek yaygınlaştığı ve bildiri sayısının her yıl arttığı tespit edilmiştir (Turan vd., 2016). Ayrıca bu etkinliğe katılanların çoğunluğunun

araştırma görevlileri ve yardımcı doçentler olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmamızın nicel kısmında elde edilen bulgulara göre de okul müdürleri ve öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımı sınırlıdır. A5'in *"Türkiye'de kongrelere eskiden daha fazla müdür ve öğretmen gelirdi. Şimdi daha az geliyor... Bunun nedenleri ne bilmiyorum. Ama mesela eşdeğerimiz olan kongrelere gittiğimizde, mesela Amerika'da, inanılmaz sayıda okul müdürü var. İnanamazsınız. Dahası, Amerika'da AERR, USA var, bunların hepsine öğretmenler gelir ve çalışmalarını sunar. Bazen bir akademisyenle, bazen tek başlarına."* ifadelerinde yer alan gözlemine göre de ülkemizde uygulayıcıların bu tür etkinliklere katılımının yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

4.2.5. Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Engelleyen Nedenlere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında "Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü ve öğretmenler ile eğitim yönetimi akademisyenlerinin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen unsurlara yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik görüşlerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular yer almıştır. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin tamamı eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli seviyede olmadığını gözlemlediklerini ve buna birçok faktörün etki ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Tablo 57'de görüldüğü üzere bütünlüğe engel olan nedenler; öğretmenler ve okul yönetim ekibinden, okul müdürlerinden, akademisyenlerden, MEB ve üniversitelerden, iletişim-iş birliği eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Her üç çalışma grubundaki katılımcılar kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü birden fazla nedenin engellediğini belirtmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar daha fazla sorumlu gördükleri paydaşlar olduğunu açıklamıştır. Örneğin bazı öğretmenler (Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) en büyük sorumluluğu MEB'e yüklerken akademisyenlerden A5 en fazla okul müdürünün sorumluluğu olduğunu düşünmekte, A1 ve A8 akademisyenleri, A9 ve A10 uygulayıcılardan kaynaklı nedenlerin kopukluğa daha fazla yol açtığını düşünmektedir. Bazı katılımcılar; *"... Okulumda kuramsal bilginin ne öğretmenler ne de yöneticiler tarafından kabul gördüğünü düşünmüyorum. Hiç kimsenin herhangi bir uygulamada bilimsel bilgiyi temel aldığına şahit olmadım. Bu sorunun olduğunu ve ciddiye alınması gerektiğini*

düşünüyorum (Ö2)”, “... En büyük sorumluluk bakanlığa aittir. (Ö10)”, “Bana göre en büyük pay MEB’e düşmektedir. Çünkü ülkemiz gibi sistemlerde bakanlık merkez teşkilatı ana belirleyici olabilmektedir. (Ö8)”, “... En önemli değişken bence öğretmen. Öğretmen iyi olursa eğitimin de iyi olacağı kanaatindeyim. (Ö9)”, “... kuram ve uygulama arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Okula dönük araştırmaların artırılması ve politika yapıcıların bu araştırmaları ciddiye almasıyla bu boşluk azaltılabilir. (Ö13)” ifadeleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Diğer bazı katılımcıların görüşleri özetlenerek aşağıda yer verilmiştir:

“... Okullar özellikle kendi eğitim aldığım alan olan eğitim yönetimi teorilerinin öğretilerinden oldukça uzaktadır. Yapılan bilimsel araştırmaların çoğunluğunun muhataplarına ulaşmadığını düşünüyorum. Bunda salt kuramsal bilgiye katkı sağlaması yeterli diye düşünen araştırmacıların hem de alanlarında ne olmuş ne bitmiş diye merak etmeyen öğretmen ve yöneticilerinin de payı olduğunu düşünüyorum.” Ö7

“... amacı kaybetmişiz gibi geliyor. Bizim kuramcıların okulda çalışmak gibi bir dertleri yok, okulda daha çok kim çalışıyor yüksek lisans, doktora öğrencileri, yükselecek olan akademisyenler. Belli bir seviyeye gelmiş akademisyenlerin, proje ve çalışma yürüttüklerini pek nadiren görüyoruz. Yani böyle bir eksiklik var akademik çıktılar için insanlar çalışmalar yapıyor, yaptıktan sonra “artık biz olduk ihtiyacı olanlar yapsın”, gibi bir şey ortaya çıkıyor. Yani eğitim yöneticilerinin okuldan kopmaması lazım, sistem üreten okuldur ve okulu yaşatmak için çalışıyoruz bunu hiç kimsenin unutmaması lazım.” A1

“... alanda çalışanların zihinsel kopukluğu olduğunu düşünüyorum. Yani sorun alanda değil sorun alanda çalışanlarda...” A2

“... Türkiye’de şu an hiçbir okul müdürü, devlet okul müdürü, benim okulumda güllük gülistanlık, her şey mükemmel diyemez çünkü durum ortada... Sistem bütünsel olarak sorumlu yetiştiremiyorsa, sistemdeki herkes sorumludur ve en başta benim görüşüme göre okul müdürleri...” A5

“... ciddi kopukluk var. Alanın sorunları ayrı akıyor, bizim araştırmalarımız ayrı akıyor.” A3

“Kopukluk olduğunu düşünüyorum, okuyorum bu konu ile ilgili, bunu hissediyorum. Yani bu alanın belki de ilk temel üç sorunundan bir tanesi bu. Araştırmayı bir kenarda tutacak olursak kuram ve uygulamanın birbirinden kopuk olduğu zaten gerçek. Eğitim yönetimi alanının en çok eleştiri konularından bir tanesi bu, kuramın uygulamadan uzak olması... Sorun iki taraftan da kaynaklanıyor. Yani hem uygulamacılardan hem akademisyenlerden kaynaklandığını düşünüyorum ama bu tartışılması gereken bir sorun olarak görmüyorum. Çözüm bulunması gereken bir sorun olarak görüyorum...” A4

“... Okullarda biraz gözlem yaparsak kopukluk olduğunu görüyoruz, derin düşünmeye gerek yok... Bu kopukluğun giderilmesi sonucunda devlet millet yurttaş vatandaş çocuk herkes bundan fayda sağlayacak çünkü en kötü öğrenme deneme yanılma, biz söylüyoruz bu olursa bu oluyor ... diye ama onlar bizi dinlemiyor... Geçen ki Bakanlık toplantısında kopukluğu çok sert hissettim. Müdürler de vardı, bizim söylediklerimizi onlar anlamıyor, onların söylediklerini biz. Ben 10 yıl öğretmen sonra yönetici olarak çalıştım. Bir taraftan da doktora, iki tarafı da biliyorum... biz okuldaki herhangi bir uygulamayı yaparken bilim insanları böyle araştırma yapmışlar, bunlar bize rehberlik yapsın demiyorduk... Bu tarafa geçtik şimdi motivasyon kaynaklarımız farklılaştı, iyi dergilerde yayın yapalım vs.” A6

“... kuram, araştırma ve uygulama arasında bir kopukluk olduğunu görüyor ve düşünüyorum... Kuramı bilmiyoruz, araştırmayı da bilmiyoruz ama bir şeyler uygulamaya çalışıyoruz...” A7

Tablo 57

Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Engelleyen Nedenlere Yönelik Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	Okul müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n	Akademisyen (n = 10)	n
Öğretmenlerden ve okul yönetim ekibinden kaynaklı nedenler	Gelişim ve öğrenmeye kapatma	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M13	11	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15	10	A2, A3, A4, A5, A6, A8 A9, A10	8
	İhtiyaç duymama, kullanmama	M1, M2, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M13	9	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12	A1, A2, A3, A4, A5, A6 A8, A10	8
	Olumsuz tutum	M1, M3, M7, M8, M9, M10, M11, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16	11	A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10	7
	Bilgi-beceri eksikliği	M1, M3, M4, M6, M7, M8 M11, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	11	A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10	8
	Lisansüstü eğitim eksikliği	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M14	9	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	9	A3, A4, A5, A6, A9, A10	6
	Deneyime dayalı bilgiye güvenme	M1, M3, M5, M7, M8, M9, M11, M14	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15	11	A1, A2, A4, A5, A6, A10	6
	Okuma alışkanlığının düşük olması	M2, M3, M4, M5, M6, M8, M11, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	9	A2, A10	2
	İş yükü	M3, M4, M8, M11	4	-	-	A4	1
	Yaş profili	M1, M2, M11	3	Ö6, Ö11, Ö12, Ö15	3	-	-
	Rekabet eksikliği	M1	1	-	-	-	-
	Mesleğe yönelik nedenler	-	-	-	-	A4, A5, A6	3
	Öğretmen adaylarının sosyokültürel geçmişleri	-	-	-	-	A6	1
Okul müdürlerinden kaynaklı nedenler	Yönetsel farkındalık eksikliği	M1, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M13, M14	10	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	13	A2, A4, A5, A6, A8, A9 A10	7
	KATB'yi önemseyen ve kullanan bir okul kültürü oluşturmama	M1, M5, M6, M7, M9, M12, M13, M14	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13,	11	A1, A4, A5, A6, A9, A10	6
Akademisyen kaynaklı nedenler	Sahaya uzak olma	M2, M3, M5, M6, M7, M9, M10 M11, M12, M13	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15	9	A1, A2, A3, A4, A6, A8 A3, A8, A9, A10	10
	Üretilen araştırmalardan kaynaklı sorunlar	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	13	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13	A1, A2, A3 A4, A5, A6, A8, A9, A10	9

Tablo 57

Devam

	Bilgiyi aktarma biçimi	M2, M3, M4, M8, M9, M10, M13	8	Ö1, Ö5, Ö12, Ö14, Ö15	5	A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A10	8
	Kariyer odaklı çalışma	M1, M3, M5, M9, M11, M12, M13	7	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	8	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9	8
	Akademisyenlerin niteliği	M5, M10, M11, M13	4	-	-	A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9	7
	Kişisel tavırlar	M9, M10, M11	3	-	-	A3, A8	2
	Akademisyenliğin olumsuz maddi koşulları	-	-	-	-	A6	1
MEB'den kaynaklı nedenler	Gelişmeye teşvik eden mekanizma olmaması	M1, M3, M4, M5, M7, M11, M13, M14	8	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	12	A3, A4, A5, A6, A7, A10	6
	Hesap verebilirliğin olmaması	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M13	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	9	A3, A4, A5, A6, A9, A10	6
	Yönetici atama sistemindeki sorunlar	M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M13, M14	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10	8
	Karar vericilerin KATB'den yararlanmaması	M1, M3, M8, M13, M14	5	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	9	A3, A5, A6, A8 A9, A10	6
	Mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili sorunlar	M1, M2, M3, M5, M6, M8, M9, M11	8	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	9	A2, A3, A4, A6, A8, A10	6
	Eğitim sisteminin yapısal sorunları	M7, M8, M11	3	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14	7	A2, A3, A8	3
	Merkeziyetçi yapı ve bürokratik engeller	M2, M3, M5, M8, M9	5	Ö3, Ö5, Ö9, Ö16	3	A4, A5, A6	3
	Öğretmenlik mesleğinin olumsuz koşulları	-	-	Ö5	1	A5, A6	2
	Okulların kaynak sorunu	M3	1				
	Öğretmen seçme ve yetiştirmedeki sorunlar	M1, M3, M4, M7, M9, M10, M11, M13	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	12	A3, A4, A5, A8, A9, A10	6
Üniversiteden kaynaklı nedenler	Bilimsel kültür	-	-	-	-	A1, A3, A5, A6, A9, A10	6
	Yayın baskısı	-	-	-	-	A5, A10	1
	Program içeriklerinin hazırlanışı	-	-	-	-	A3	1
İletişim ve iş birliği eksikliğinden kaynaklı nedenler	MEB-Üniversiteler arasındaki yetersiz iletişim-iş birliği	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	16	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10	8
	Akademisyenlerle uygulayıcılar arasındaki yetersiz iletişim-iş birliği	M2, M3, M5, M6, M7, M9, M11, M13	8	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14 Ö15, Ö16	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10	9
	Medyanın eğitime yeterince yer vermemesi	-	-	-	-	A3, A5, A10	

4.2.5.1. Öğretmenlerden ve Okul Yönetim Ekibinden Kaynaklı Nedenler

Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında öğretmenler ve okul yönetim ekibinden (Okul müdürü ve müdür yardımcıları) kaynaklı nedenler konusunda okul müdürü, öğretmen ve akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 57’de görülmektedir. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu öğretmenler ve okul yöneticilerinin kendilerini gelişim ve öğrenmeye kapatmaları, KATB’ye ihtiyaç duymamaları, KATB’ye ve akademisyenlere yönelik olumsuz tutumları, beceri eksikliği, lisansüstü eğitimin olmaması, deneyimlerine güvenmeleri, okuma alışkanlığının düşük olmasını kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu belirtilenler dışında bazı okul müdürleri (4) ve bir akademisyen (A4) iş yükünü, az sayıda okul müdürü (3) ve öğretmen (4) yaş profilini, bazı akademisyenler (3) mesleğe yönelik bazı nedenlerin olduğunu, bir okul müdürü (M1) okullarda rekabet eksikliğinin olmamasını ve bir akademisyen (A6) de öğretmen adaylarının sosyokültürel geçmişlerini birer neden olarak ifade etmişlerdir.

Okul yönetim ekibi ve öğretmenlerden genel olarak kaynaklı bu nedenler dışında katılımcılar okul müdüründen kaynaklı birtakım nedenlerin varlığından bahsetmişlerdir. Okul müdürünün yönetsel farkındalık eksikliği ve KATB’yi önemseyen ve kullanan bir okul kültürü oluşturamaması okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu tarafından bu bağlamda bir neden olarak ifade edilmiştir. Ortaya çıkan tüm bu kodlar, katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilerek ve yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen nedenlerle ilgili okul müdürü (11), öğretmen (10) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu öğretmenler ve okul yönetim ekiplerinin kendilerini gelişim ve öğrenmeye kapatmalarını bir neden olarak göstermişlerdir. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

“Bin bir zahmetle değerli bir öğretim görevlisini ilinize, ilçenize davet ediyorsunuz... Alanda kabul görmüş, yıldız olmuş akademisyenleri getirdiğiniz zaman bunlara değer verecek topluluğu bulamıyorsunuz. Hak edildiği gibi dinlenilmiyor... ‘Ya yine mi konferans düzenlendi? Ya işte bizim çocuk vardı bakıcı da onu alacaktık, okey oynayacaktık.’ durumuna düşüyoruz. Kendinde bilgi eksikliği hisseden adamlarla bunu yaparsınız ilgi görür... Kişilerin bireysel olarak öğretmen olarak idareci olarak bir kere ne olduklarının farkında olmaları lazım. ...” M1

“... Etrafımdaki öğretmenlere baktığımda kendilerini yenilemediklerini görüyorum... Elimizde müfredat kitabımız var, o bize rehber. Öğretmen dersine hazırlanacak mesela, kimisi neyse onu

alır harfiyen uygular Kimisi de bunu geliştirmeye çalışır, değişik yönlerle yöntemlerle öğrencinin durumuna göre anlatır, bir şekilde zenginleştirir... bir de toplum olarak değişikliklere çok kapalıyız, öğretmenlerde bunu çok görüyorum. Ama ben kendi açımdan kendimi geliştirmek için elimden geleni yaparım yeni bir uygulama bir değişiklik olduğunda da onu hemen reddetmem, anlamaya çalışırım... Üniversiteyi bitiriyoruz, öğretmen oluyoruz, kendimizi hiç yenilemiyoruz müfredat değişiyor ama biz değişmeden devam ediyoruz.” M2

“... Biz biraz yeniliklere karşı mesafeliyiz. Mesela Eba diye bir sistem var bakanlık tavsiye ediyor, öğretmenlere girin diyor. Öğretmenlere ısrarla söylüyoruz, anlatıyoruz. Sene sonunda kullanım dakikalarını istiyoruz... bazı öğretmen diyor ki ben aslında hiç girmedim. O da bilimsel bir kaynak sonuçta... orada iyi örnekleri görebiliyorsunuz. Ama öğretmen önemsemiyorum diyor.” M3

“Bir kere öğretmenlerin olumsuz önyargıları var değişime yönelik. Bizde de var görüyoruz mesela toplantı yapıldığı zaman bilimsel bilgiyi bilen de var bilip gereksiz gören de var, öğretmenin kabuğunu kırmak, bu etkinliklere gönüllüce katılmalarını sağlamak kolay olmuyor. Biz de şöyle bir unsur var, atanana kadar. Atandıktan sonra bırakıyor kendisini. Bizim en büyük yaşadığımız sıkıntılardan birisi bu. Öğretmen olabilmek için o kadar çalışıyoruz sınavlara giriyoruz. Ama bu azmi öğretmen olduktan sonra göstermiyoruz. Mesleğimde daha etkili nasıl olabilirim, bu öğrenciye daha nasıl faydalı olabilirim.” M3

“... Mesela üniversiteyi bitiriyor arkadaş öğretmen oluyor ama ondan sonra git gide zayıflıyor. Okulundaki diğer örnekler baskın oluyor, yani yapmayanlar yapanlara olumsuz örnek oluyor.” M4

“... şey gibi düşünüyor yani normal devlet memuru mesaisi... ‘mesai bitince koşarım eve giderim... okul ile olan irtibatım biter, eğitime de kapalıyım, yenileşmeye de kapalıyım. 20 yıl önce öğrenmiş oldum bilgileri halen aynı şekilde veriyorum’ demeye başlar.” M7

“... Okuldaki rutinlerin dışında bir şey yaptırmakta zorlanıyoruz öğretmene. Diyelim ki Tübitak bilim fuarı gibi bir etkinlik yaptığımız zaman gözlemliyoruz. Bazı öğretmenler olayın dışında çemberin içine çok girmek istemiyor. Öğrenmeye yanaşmıyorlar. Bazıları gerçekten o kadar sahipleniyor ki çok hevesli... Bazen bakarsınız en sıkıntılı okullarda öyle öğretmen grupları oluşur ki araştırma yöntemlerini kullanarak bir problemi çözüm üretmek için çok çok istekli bir grup görürsünüz. Bazen de artık merkeze gelmiş veya aman bu yaştan sonra da bu araştırmanın bana veya öğrenciye ne faydası olacak şeklinde düşünen bir kitle de var maalesef... Bazı öğretmenlerimize bu konuda ulaşamıyoruz. Kapalı bir kutu gibi... ‘artık nasıl olsa 657 ye tabi oldum. Devlet beni garantiye almış’ diye düşünenler var... Memur mantığı ile hareket ediyor... Üçten sonra da öğrencinin derdiyle dertlenelim şeklinde düşünmüş olsa kullanırlar zaten...” M8

“... Sahada ise değişime direnç olabiliyor. Mesleki tükenmişlik yaşayan, emekliliği bekleyenler vs. sahada fazla problem yaşanıyor. Kendilerini kapatıyorlar...” M9

“... mesaisi 14.30’da bitiyor beşe kadar ertesi gün hazırlığını yapması gerekiyor. Ama işte bazı öğretmenler o saati bir yatış saati gibi gördükleri için bu hale geldi. Bunu angarya olarak görüyorlar. Bazı öğretmenler okulda fiziksel imkân olmadığını söylüyorlar oysaki insan isterse imkânın kendi yaratır. İmkân yok bahanesidir.” M10

Yukarıdaki görüşlerde de ifade edildiği üzere okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler öğretmenlerin bir kısmının mesleğe girdikten sonra kendilerini yenilemediklerini, gelişim ve öğrenmeye istekli ve açık olmadıklarını, değişime ve yeniliklere direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişime önem verme etkili öğretmen davranışları arasında yer alan önemli bir bileşendir (Şişman, 2013). MEB’in belirlediği öğretmen yeterliklerinde de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri; “*Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergilemesi, öğrenci,*

meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurması, öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılması..." (2017) ifadeleriyle açıklanmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin kendini geliştirmeye, değişime açık olmamaları KATB'nin kabul görmesi konusunda engel olduğu öğretmenler tarafından da düşünülmektedir. Örneğin Ö6, "...Başarılı, kendini geliştiren, alanındaki, diğer alanlardaki, dünyadaki gelişmeleri takip eden öğretmenlerimiz de var ama çoğunluk, kendi okulu içinde kendini en iyi öğretmen, en iyi yönetici gören eğitimcilerden oluşuyor. Bu anlayış da kişinin kendini geliştirmesinin, çeki düzen vermesinin en önemli engellerinden..." ifadeleriyle düşüncesini açıklamıştır. Bu görüşe benzer düşünceleri içeren bazı öğretmen görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

"Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birçoğu kendini yeni bilgiye, araştırmaya, güncellemeye kapatmış durumda. Çok fazla okuyup araştırmıyoruz. Herkes süreci ezbere bilgilerle ya da o anda meslektaşlarla tartışarak ortaya çıkmış, bilimsel temeli olmayan bilgilerle yönetmeye çalışıyor. Bu da sonuçları öngörülemez bir durumu ortaya çıkarıyor... Kişinin araştırma ve öğrenme isteği bu durumu doğrudan etkiliyor. Aslında bu mesleği bu insanların seçmesi lazım..." Ö2

"Öğretmenlerin kendilerini bu yönde geliştirme eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum. Lisans eğitimlerinden sonra yeni yaklaşımlardan uzak olmaları öğretmenlerin halk arasında "alaylı" diye tabir edilen türden meslek icra ettikleri görünümüne sahip..." Ö6

"... Başarıyı sahiplenip başarısızlıkta bu sınıf neden böyle bu okul neden böyle ben nerede yanlış yapıyorum demiyorlar. Acaba ben bu özelliklerimle kendi okulum olsa kendimi kabul eder miyim demiyorlar. Herhangi bir eğitim etkinliğini ev, aile vb. nedenlerle erteliyorlar, katılmıyorlar..." Ö7

"... Mesleğin ilk yıllarında farkındalık da daha fazla oluyor, Daha idealist oluyor genç öğretmenler. Üç beş yıl bu şekilde sürüyor, daha özenli konuları hazırlıyor, teknik araştırıyor... Bir müddet sonra kendini geliştirmiyor, sıradanlaşıyor... Sahip olduğu bilginin yeterli olduğunu düşünüyor. Oysa ki dünya çok hızlı değişiyor saniyede kaç milyon bilginin üretildiğini farkında olmuyor." Ö15

"... Ayrıca kuramsal bilgiyi, bulguları bulmak, anlamak, uygulamak biraz daha emek ve çaba gerektiriyor. Uğraşmak, çabalamak istemiyorlar. Çoğunluk işini minimum derecede yapıp çıkma derdinde. Yöneticiniz sadece kuralları uygulamaya çalışan biriyse yapmak sizin araştırma temelli yaptığınız önerilere "şimdi iş çıkarma, başımıza iş açma" diyorsa işiniz zor demektir. Bireysel çabalar da çünkü bir yere kadar götürüyor, sonra pes edebiliyor ne yazık ki insan." Ö8

"Öğretmenlerin bıkkınlıkları, ..., ders dışındaki şeyleri 'iş yükü' olarak görmelerinin bu kopuklukta büyük etkisinin olduğunu düşünüyorum. En önemli değişken bence öğretmen. Öğretmen iyi olursa eğitimin de iyi olacağı kanaatindeyim. Öğretmenler iç odaklı değil, dış odaklı çalışıyor. Her zaman sistem problemleri, bakanlıkta sorunlar var. Kendim için ne yapıyorum, kendime yatırım yapıyor muyum bu yok, bilimsel çalışma okuma falan..." Ö9

"... Bazı öğretmenler dersime girip çıkayım memur zihniyetiyle hareket ediyor. Mesela bu yıl liseye geçiş soruları çok tartışıldı zor diye. Aslında zor değildi, bizim öğretim tekniğimizle uymuyordu, aslında programla da uyumluydu, programlarımızda aslında çok sıkıntı yok... Uygulamada sıkıntı var. Öğretmenler bunun farkında olsalardı başarı da yüksek olurdu. Mesela ben anlatmıştım okulda... dilbilim açısından çocuklara çıkarımlarda bulunmayı öğretirsek

faydalı olur demiştim. Daha çıkarım, önerme nedir bilmeyen öğretmenler var. Ama çocuklara hep çıkarım soruyorlar, önerme soruyorlar, bütün sorular onun üzerineydi...” Ö11

“... çoğu öğretmen de özellikle yaş skalası yüksek olan öğretmenler öğrenmeye çok kapalı oluyorlar, gençler daha istekli oluyor...” Ö12

“...eğitimciler de mezun oldukları andan itibaren de eğer lisans üstü eğitim yapmamışlarsa, kendilerini çok fazla geliştiremiyorlar, mevcut bilgi dağarcığını bir şekilde tüketene kadar kullanmaya devam ediyorlar. Yani sorun buradan kaynaklanıyor.” A2

“...bunun kişisel sebepleri de olabilir, eğitim sisteminden kaynaklanan sebepler olabilir ama daha çok kişisel sebepler ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin bir kısmı öğrenmeye ve geliştirmeye kendisini kapatabiliyor. Mesleki gelişimini çok fazla önemsemiyor... Eğer değişmeye kendisini kapatmış ise öğretmen öğrenmeye açık değil ise, bir şekilde ona dokunamıyorsunuz, tesir etmeniz çok güç oluyor ama öğrenmeye, gelişme isteği olan birisine de engel olamıyorsunuz ...” A4

“... uygulamada olanların içinden gelen bilimsel araştırmalardan yararlanma yönünde bir istek, motivasyonu olduğunu görmüyoruz. A5

“... Uygulamacılar da ciddi bir tükenmişlik olduğunu düşünüyorum... Bu da kendilerini öğrenmeye kapatmalarına neden olabiliyor...” A8

“Öğretmenlerimiz, öğretmen oldukları bilgi beceri ve donanım ile emekli oldukları için, kendilerini geliştirmeye hiç çaba harcamıyorlar. Okul müdürleri de aynı, değişen hiçbir şey yok, onlar da kendilerini geliştirmeye açık olmadıklarını düşünüyorum...” A10

Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğüne engel olan diğer bir neden okul müdürü (9), öğretmen (12) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından dile getirilen uygulayıcıların KATB’ye ihtiyaç duymamalarıdır. Burada vurgulanan öğretmenlerin ve okul yönetim ekiplerinin mesleki uygulamalarında “ben yaptım oldu” anlayışı ile hareket etmeleridir. Katılımcı görüşlerine göre bu durum; uygulayıcıların mesleki gereklerin farkında olmama ya da mesleki rolleri arasında araştırmalardan yararlanmayı görmemeleri, kendilerinde eksiklik hissetmemeleri, alışkanlıkları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Oysaki öğretmenlerin tutum ve davranışları ile her açıdan profesyonel yönelimli olmaları gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

“... ihtiyaç duymuyor, bir eksiklik hissedeceksiniz. Bir öğretmen ya da bir idareci bir problemi çözemediği zaman yastığa başını koyamıyorsa, uykuları kaçırıyorsa çözüm üretmek için yol araması lazım. Nasıl arayacağını nereden bulacaksınız bunu bilimsel araştırmalara bakacaksınız da oradan bulacaksınız.” M1

“Uygulamacıların ihtiyaç duyması önemli, bu iş öyle olmaz diyen bir öğretmene siz bütün kaynakları önüne serseniz de o iş olmaz, akademisyenlerin yanımda uygulayıcıların da talep etmesi gerekiyor... işin gerekliliği olarak görüyorlar mı, bilimsel bilgide nedir ki kardeşim o iş öyle olmaz yani bir öğretmene bütün kaynakları önüne açsanız da bu iş olmayacaktır...” M6

“... bazı yöneticiler ‘ben burada işlerimi sürdüreyim rutinim aksatmayayım, yeter’ anlayışı ile bakanlar var... Diğer bir şey de öğretmen baş edemediği şeylerle karşılaştığı zaman sebep olarak hiç kendisini düşünmüyor ya da görmüyor ya. Bende bir yetersizlikten dolayı bu sıkıntıyı da karşılaşıyorum bunun için ne yapmam lazım gerek? Çaresini hiç düşünmeden suçlayıcı davranarak oradan gitme yollarını arıyor tayin ile...” M7

“Uygulayıcıların önyargıları olumsuz tutumları... ve ihtiyaç duyma çok önemli yani en başta öğretmen veya idareciler gerçekten de buna benim ihtiyacım var diyebilmeli. Benim mesleğim bunu gerektirir diyebilmeli ama maalesef... tüm öğretmenlerde aynı isteği göremiyoruz... öğretmenler bunu mesleki bir gereklilik olarak görmüyorlar...” M8

“Biraz bilimsel bilgiye ulaşmaları için araştırma yapmaları gerekiyor, bunu da mesleğe bakış açısı etkiliyor, ihtiyaç hissetmesi etkiliyor... Bir de böyle rutine alışınca insanlar, bilimsel bilgiler farklı çalışmalar yapmalarını gerektiriyor, çaba harcamaları gerekiyor, o da zor geliyor diye düşünüyorum. Rahata alışıyor herhalde bazı arkadaşlar. Rutini devam ettirmek istiyorlar...” M11

“...Buradaki öğretmen arkadaş öğretmenliği dert edinecek, idareci olan idareciliği dert edinecek. Yukarıdaki öğretmeni yetiştiren arkadaşlar da gerçekten nitelikli kaliteli ne diyeyim değerlerine sahip öğretmen arkadaşlar yetiştirecek, ... Para için yapılacak bir meslek değil yani. Çok para kazanmıyoruz. Sadece para bazında düşündüğümüzde yaptığımız işin karşılığı yok çünkü. ...Öğretmenlik kolay bir meslek değil yani insana bir şey öğretmek, sürekli kendini güncel tutmak kolay işler değil. Şimdi bir devlet memuru masa başında bir bilgisayarda işi vardır, 8-5 gider işini yapar biter. Ama öğretmenlik öyle bir meslek değil...” M11

“... diğer bir boyutta biz yöneticilerden ve öğretmenlerden kaynaklanıyor. Talep de görmesi lazım... genel itibarıyla devlette atandıktan sonra çalışmak, kitap okumak, eğitime katılmak zaman açısından, maddi açıdan, emek açısından fedakârlık istiyor. Burada bir performans sistemi de olmadığı için, birisi bunu yapmak istediğinde, ne için yapar. Biri anlam için yapar, kendini geliştirmek için, bir şeyler öğrenmek istiyorsa içsel motivasyonundandır. Daha iyi olabilmek için alanında, bir şeyleri iyi yaptığında mutlu olduğu için yapıyor. Diğeri, yani çoğunluğu ise ödül ve cezadan dolayı yapar. O da olmadığı için...” M13

“... Öğretmen ve yöneticilerin alışkanlıkları, atalet, değişime dirençli oluşları ve kendilerinin en iyi öğretmen ya da yönetici olduklarına ve uyguladıkları yöntemlerin, mevcut bilgilerinin en iyi yöntem olduğuna ilişkin gerçekçi olmayan inançlarından dolayı ihtiyaç duymadıklarını düşünüyorum...” Ö6

“Zaten profesyonel de davranmıyorlar, dışardaki vatandaşın önce yaptıkları tatili kendileri anlatıyorlar. Öğretmenler odasında araba satışı, yemek tarifi, örgü modeli konuşuyorlar seminer zamanlarında. Her zaman değil ama genelde böyle seminerler. Başarıyı sahiplenip başarısızlıkta bu sınıf neden böyle bu okul neden böyle ben nerede yanlış yapıyorum demiyorlar. Acaba ben bu özelliklerimle kendi okulum olsa kendimi kabul eder miyim demiyorlar... Öğretmenliği az emek harcayarak para kazanma aracı gibi görüyor bir kısmı. Sınıfta farklı uygulamalar yapan sayısı az, bu benim işim diyen de az.” Ö7

“Kişisel faktörlerin önemli olduğunu düşünüyorum. Bireysel bazda görevini en iyi şekilde yapmak isteyen, okulundaki sıkıntılardan rahatsız olan ve çözüm bulmak isteyen, öğrencilerine hem akademik başarının önemini hem de bireysel değerleri aşılacak isteyen öğretmen ve yöneticiler zaten bir arayış içinde oluyorlar. Bu anlamda kuramsal ve araştırma temelli bilgilere bir şekilde ulaşıyorlar. Prosedürlere ve sorunlara takılmıyorlar. Çözüm odaklı hareket ederek sıkıntıların üstesinden geliyorlar. Böyle bir kişi eğer okul yöneticisiyle bir süre sonra okul içinde de böyle bir kültürü oluşturabiliyor. Okulda paylaşımcı ve destekleyici bir tutuma sahip olduğunu görüyorsunuz. Öğretmenleri projelere teşvik etme, ekstra çabaları için ödüllendirme, öğrendiği bir kuramsal bilgiyi uygulamada destekleme vs. Tutum ve düşüncesi olumsuz olan yöneticilerin örgüt personellerini etkilemesi mümkün değil.” Ö8

“Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin araştırmaya, bilimsel bilgiye değer verdiklerini düşünmüyorum. İhtiyaç hissetmiyorlar ve bunun geçerliğine olan inançları zayıf. Ya da şimdiye kadar öğrendik öğreneceğimizi bu saatten sonra artık yeter, çok çalıştık, bırakalım artık... Daha tecrübeli olanlar evet ihtiyaç duymuyorlar, geçerliğine inanmıyorlar peki genç kesim neden inanmıyor dersiniz, onlarda da bir yorgunluk, bıkkınlık, tembellik, bunu okurken geçireceğim zamanı başka şeylere harcarım, gezerim. Zaman ayırmakla ilgili bir problem var onlarda da zaman ayırmak istemiyorlar. Mesleğin maddi koşulları daha iyi olsaydı bile bence yine bilimsel araştırmalara önem vereceklerini düşünmüyorum... Bu biraz öğrenmeye açık olmayla ilgili,

merak duygusu, araştırmayı sevme, bunlar olmadığı müddetçe ya kitabın başına ya araştırma için bilgisayar başına ya da bir kütüphaneye ihtiyaç duymuyor diye düşünüyorum.” Ö9

“Okul müdürleri ve öğretmenler alanlarında ne olmuş ne bitmiş ne araştırılmış diye merak etmiyor ki, buna ihtiyaç duymuyor.” Ö14

“... Diğer taraftan ihtiyaç duymuyorlar. Daha çok kendi tecrübeleri, deneyimleri, arkadaş meslektaş uygulamalarından öğrenme şeklinde oluyor... Belki ihtiyaç hissetse bile “bununla mı uğraşacağım, ne gerek var, kim okuyacak” şeklinde savunmalar geliştirdiklerini düşünüyorum.” Ö15

“Mesleğe çoğu öğretmen profesyonel bakmıyor. Tabi bazıları çocuk, aile diyerek de okulu hiçe sayıyorlar. Eksiklik görmüyorlar. Öğretmenler odasında öğle araları bir saatlik molada günlük dedikodular mevcut. Acaba eğitimde hangi yenilikler var, çocuklarda neyi uygularsak etkili olur gibi bir konuşma asla geçmez. Bu yüzden öğle araları çok sıkıcı. İşlerini yaparken zorlandıklarını düşünmüyorlar, çünkü umursamıyorlar... okumuyorlar da maalesef tecrübesi olanlar deneyimlerine güveniyorlar mesleğin başında olanlarda duyarlı olanlar var ama genel itibariyle yenilerde alan eksikliği mevcut.” Ö16

“Her değişim insanlarda tedirginlik, korku ve kaygı yaratır... bu bilgiyi kullanabilmeleri için ek külfet gerekiyor. Kendilerini yenilemeleri gerekiyor. Zaman ayırmaları gerekiyor Alışık oldukları yöntemlerden uzaklaşmaları gerekiyor. Bir de şey var alışılmış olanın bir sonucu var. İyi ya da kötü bir sonuç var. Yeninin iyi ya da kötü bir sonucu yok. Diğerinde yok. Bir de çevre baskısı var TEOG var LYS vs. var... Ve risk aldığında bir çocuğun yaşamını altüst edebilmesi korkusu var. Dışsal belirleyiciler var. İşte bu yüzden de öğretmenler bu konuda çok kolay yeni yöntemleri uygulamaya yatkın değildirler. Korkarlar yani...” A2

“... bunun da zaten bir araştırma temelinde bilimsel bir yaklaşımda olması gerektiğini de düşünmüyor. Mesela işte öğretmenlerden böyle bir şey beklenip beklenmediğini öğretmenler çok da biliyor gibi gözüküyor. Öğretmenlerin rol ve görev tanımları içerisinde okul ile ilgili eylem araştırmaları yapmak, okulu geliştirmek gibi bir sorumluluk elbette var ama öğretmenler bunun ne kadar farkında; değil. Okul temelli mesleki gelişim ya da okul yönetim gelişimi ekipleri, kalite çemberleri bunların hep okullarda öğretmenlerin bir şekilde eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirme ile ilgili ilişkilendirildikleri uygulamalar. Ama gerçekçi mi çoğu zaman iş üreten, araştırma üreten, bilgi üreten, sorun çözen şeyler değil, daha çok bir prosedürün yerine getirilmesi gibi kâğıt üzerinde kalan bir görevlendirme olabiliyor...” A4

“... Bilginin üretilmesi konusunda önemli mesafeler aldığımızı düşünüyorum. Ancak bu bilginin tüketilmesi kullanılması anlamında bir miyopluk var, yani göremiyorlar. Öğrenme miyopluğu diyebiliriz buna. Bütün dünyayı kendi yaptığınız, kendi uğraşınızdan ibaret görürsünüz. Oysa dış dünya çok farklı, bunu görmekte zorlanıyorlar... Yararlanma yönünde bir istek, motivasyon olduğunu görmüyoruz. İşte gidiyorsunuz bir seminer veriyorsunuz, ‘Hocam çok teorik konuşuyorsun’ diyor. Yani bir şeyin teorisini anlamadan o şeyin uygulamasını anlayamazsınız. Şey diye düşünüyor oradaki müdür ya da üst düzey bürokrat. ‘Ben bunu bu şekilde yapıyorum, işliyor’. Dolayısıyla benim yaklaşımım doğuyor. Bu akademi ile uygulama arasında, akademi ile okul arasında ya da kuram ile uygulama arasında o boşluğu ya da o gap dediğimiz şeye işaret ediyor.” A5

“Geçenlerde katıldığım bir toplantıda şunu yaşadım... Bir alt başlıkta şunu tartışıyoruz. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları arasında ne vardır? Ben boyutların arasında bir de öğretmenleri denetleme, izleme, mesleki gelişimini gözlemlleme var dedim... diyor ki ‘hocam ona gerek yok, derse girmeye gerek yok ben bilirim. Anlarım hangi öğretmenin iyi öğretmen olduğunu.’ Halbuki benim söylediğim bilimsel bir şey... iletişim kuruyor mu, öğrenci ile göz teması kuruyor mu, adıyla hitap ediyor mu gibi gibi bir sürü şey var. Öğretmene uzaktan bakıp bu iyi diyemezsin, sezgisel anlamda bu işi götürebileceğini düşünüyor. Halbuki burada bir bilgi birikimi var bu işin daha bilimsel esaslara göre nasıl yürütülebileceğini ilişkin bir sürü bilgi var ama gerek yok hocam diyor.” A6

“... Zaten öyle bir kaygısı yok. Gününü geçiriyor, okulda “idare ediyor”, ya da dersine öyle giriyor, çıkıyor. Öğrenci öğrenmiş, öğrenmemiş derdi yoksa, bir şeyi dert edinirseniz,

öğrenirsiniz. Ayrım yapmıyorum dert edilmiyorsa hem uygulamacı hem akademisyen, dert edinmiyorsan öğrenmezsin. Aslında temel sorun bu, toplumsal sorunları, okulun sorunlarını, eğitimin sorunlarını, oradaki çocukların halini dert ediniyorsan, bir şey yapıyorsun; dert edinmiyorsan, yapmıyorsun...” A8

“... Yapılan araştırmalar tamamen değerlidir, faydalıdır ama bu araştırmalardan bizim faydalanma düzeyimiz düşüktür. Öğretmen olsun yönetici olsun en üst düzeye kadar yapılan araştırmalardan faydalanmazlar pek... Nasıl karar veriyorlar? Daha çok kendisinin ya da model olarak aldığı öğretmenin yaptığını alıyor. Ben şimdi bizim okuldan bölümden mezun olan öğrencilere soruyorum ‘Sınıf yönetimi dersi aldınız mı?’ Evet hocam, diyorlar. Peki işinize yaradı mı? diyorum verdikleri cevap aynen şöyle: ‘Yok hocam hiçbir işimize yaramadı, mesleği burada öğreniyoruz.’ Peki sınıf yönetimi dersi kitaplarının içinde yazarların dışında başka bir yönetim var mı? Yok... Sınıfı neye göre yönetiyor bu adam, kendi kafasına göre yönetiyor... Aman, orada yazılanları okusak ne olacak, nasıl olsa uygulamayacağız. Bundan dolayı buna yaklaşmıyorlar, bu yüzden kuram ve uygulama arasında bu kopukluk var... İşte sınıfta şiddet olmayacak, ödül ceza olmayacak. Öğrenciyi incitici bir davranışta bulunmayacaksınız; kontrol edebileceği kadar ödev yüklemesi yapacaksınız...” A10

Okul müdürü (9), öğretmenler (11) ve akademisyenlerin (7) çoğunluğu tarafından uygulayıcıların KATB’ye ve akademisyenlere yönelik olumsuz tutumları uygulayıcı kaynaklı bir diğer neden olarak gösterilmiştir. Bu düşüncenin gelişmesinde yapılan araştırmaların uygulamaya bir faydasının olmadığı düşüncesi, uygulayıcıların araştırmaları sıkıcı bulmamaları, iyi örneklerle karşılaşmamış olmaları, araştırmaların karmaşık, anlaşılabilir şeyler olarak algılanmaları gibi nedenler ileri sürülmüştür:

“Araştırma yöntem ve tekniklerini, bilimsel bilgiyi... Bu saatten sonra veya bu yaşta ne olacakmış ya bu insanlara bugüne kadar birçok araştırma yapılmış, işte bu araştırmalar sonunda raporlar oluşturulmuş, bunlar değişmemişler ki bu saatten sonra değişecek mi şeklinde düşünenler var... Tabii bunlar bireysel. Tüm öğretmenleri de bunun içine almak istemiyorum ama şimdi bireysel olarak da olsa bunları görebiliyoruz” M8

“Ugulayıcıların bilimsel bilginin pratiğe katkısı konusundaki inanışları yok, bu olumsuz etkiliyor.” M14

“... yapılan iyi bir örnekle karşılaşmayanların önyargıları olabiliyor, bilimsel bilgi sanki sadece teorik, soyut kullanışlı değil gibi düşünebiliyorlar...” Ö4

“... Son katıldığım hizmet içi eğitimin ilk günü kuramsal bilgi idi diğer günler etkinlik temelli çalışmalar idi. Eğitim sonunda yapılan değerlendirmede tüm katılımcılar kuramsal bilgi almaktan çok sıkıldıklarını belirttiler. Böyle bir lüksümüz var mı şaşıyorum.” Ö6

“Araştırmaların ya da kuramsal bilgilerin uygulamada karşılık bulamaması da etkiliyor. Uygulama yani gerçekler bizim lisansüstü eğitimde öğrendiklerimizden çok uzak ne yazık ki. Bazen prosedürler, bazen de çözüm odaklı yaklaşamaması, sorunlara takılıp kalma kuramsal bilgiden yararlanma hususunda engel oluşturuyor. ‘Bu kadar çalışma yapıyorsunuz ne faydası oluyor? MEB bunları dikkate alarak mı sanki yönetmelik çıkarıyor?’ şeklinde zaten kuramsal bilgilere bir önyargıları da var. Yöneticilerime liderlik vasıflarından bahsedecek olsam gülüyorlar ya da arkadaşlarıma farklı öğretim etkinliklerinden bahsettiğimde müfredat öyle istemiyor ama deyip kolaylarına kaçanı yapmaya devam ediyorlar.” Ö8

“... Bunun ötesinde kuramsal ve araştırma temelli bilgiye değer vermemektedirler... Lisansüstü eğitimin bu bağlamda olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum...” Ö13

“... bir de araştırmalara karşı olumsuz bir algı var, işe yaramazmış gibi ya da nasıl anlaşılacak gibi...” Ö16

“...Bizim zihnimizde, bilimsellik; zor, karmaşık istatistikler olunca oluyormuş gibi bir yanlış algımız var. Aslında çok basit istatistik verilerini her gün kullanıyorlar, buradan sonuçlar çıkarıp ne yapabileceklerini görmek önemli. Okulumda kaç tane öğretmen var? Cinsiyet açısından bir denge var mı? Bu dengesizlik sorun yaratıyor mu acaba? Öğrencilerin geldikleri sosyo-ekonomik gelir grubu, gibi... bundan bir kısa sonuç çıkartmak gerekiyor. Eylem araştırması yapmak aslında... benim bir sorunum var, buna nasıl çözüm getirebilirim? Üç, beş öğretmen toplandık, yönetici toplandık, bunu bir araştıralım. Şöyle bir uygulama yapalım, sonucu test edelim, bir gözlem yapalım, notlar alalım... Aslında bu basit bir şey, araştırma, karmaşık değil, bizim dışımızda gelişen bir şey değil. Bizim uygulamalarımızı, bizim geliştireceğimiz bir yöntemle test etme, analiz etme, sonuçlarını görme, değerlendirmedir aslında...” A3

“...Sorun iki taraftan da kaynaklanıyor. İşte uygulamacılar okuldaki öğretmenler ve okul yöneticileri problemleri ya da buradaki araştırmaları okulun anlaşıldığı şeyler olarak görmüyor. Uygulamaya ışık tutan şeyler olarak görmüyor çoğu zaman ve uygulamacı kuramcı ya da akademisyenler bunların da uygulamadan çok çok kopuk olduğunu yazıların içeriği ile çok bilimsel olması gerekçesiyle okunup anlaşılmasının ve uygulanmasının güç olduğunu düşünüyorlar. Tutumları olumsuz yönde olabiliyor...” A4

Eğitimin çıktılarının uzun erimli olması da uygulayıcıların KATB’ye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini A4, *“Eğitimdeki yapılan araştırmaların sonuçlarının uygulamadaki karşılıklarının ortaya çıkması uzun zaman alıyor. Yani mesela bir model gördünüz bir araştırma yapıyorsunuz sonucunda uygulama yapacaksınız, eğitimin çıktıları uzun erimli, uzun erimli olduğu için de çıktının çok fazla ölçülüp bir değerlendirme şansı olmayabiliyor...”* ifadeleri ile açıklamıştır. A4 ayrıca bazı öğretmenlerin kalıp yargılarla hareket ettiğini aşağıdaki cümleleriyle belirtmiştir:

“...genellikle öğretmenlerde öğrenilmiş çaresiz var. Bunlardan bir şey çıkmayacağı, sistemde fazla birçok şeyin değişmeyeceği, her ne yapılsa yapılsın Bazı şeylerin iyileşmeyeceği yönünde kalıplaşmış yargıları oluşmuş, bir şeylerin değişmeyeceğine inanan bu düşüncesini de değiştirme konusunda çok da istekli olmayan öğretmenlerde var. Yani stereotip kalıp yargı şeklinde...”

Akademisyenlerden A10, *“Yapılan araştırmaların faydalı olacağını, bir şeylerin değişebileceğine inanmıyorlar. Çünkü o kadar işler yapılıyor, bir bakan geliyor alt üst ediyor. Öbürü geliyor başka şeyler yapıyor...”* ifadeleriyle uygulayıcıların olumsuz tutuma sahip olmasının bir engel oluşturduğunu ifade ederken A5, *“... akademiye, kurama, bilgiye ya da kuramsal bilgiye ve akademinin ürettiği şeyleri, bir olumsuzlama bir değersizleştirme... Böyle bir bilgi miyopluğu. Bu görememe sıkıntısı genel olarak. İnanmıyorlar yani, bilginin faydalı olacağına inanmıyorlar.”* ifadeleriyle uygulayıcıların KATB’nin faydalı olmayacağını inandıklarını düşünmektedir. Uygulayıcıların akademisyenlere yönelik olumsuz tutuma sahip olduğu düşünen katılımcılardan ikisinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlerde akademisyenlere yönelik önyargı ya da bilimsel bilgiye yönelik var. Ben derslere giderken akşamları gece yarısına kadar ders anlatan hocalarımız oldu yani bu insanların çalışma şartlarını gördüğünüz zaman ben kendi adıma öyle düşünmüyorum

kesinlikle... Gerçekten de büyük bir emek var, büyük bir çaba var yani bunu görmezlikten gelmek veya işte akademisyenleri göz ardı etmek gibi bir lüksümüz olamaz yine ama o ortamı bilmeyenlerde önyargı var maalesef.” M8

“... Bir de kişisel gözlemim var. Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri üniversitelere bakış açısı da çok şey gelmiyor bana ya onlar işte kendi sırça köşklerinde oturmuşlar araştırma yapıyorlar ama hiç de bizim sorunlarımızı eğilmiyorlar diye düşündüklerini düşünüyorum...” A6

Bilgi-beceri eksikliği; okul müdürü (9), öğretmen (11) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğüne engel olarak belirtilen bir başka etkidir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim araştırmalarından haberdar olması, bu çalışmaları incelemesi, istediği bilimsel kaynaklara erişebilmesi, araştırma sonucunda ulaşılan bulguları anlayabilmesi ve kendi okul ortamlarına bu bilgileri uyarlayabilme becerilerine sahip olmaları diğer bir ifadeyle araştırma okuryazarı olmaları gerekmektedir (Sezgin, 2017b). Ancak bu boyutta ifade edilen görüşler okul müdürü ve öğretmenlerin bilimsel kavramlara yabancı olduğu, KATB’ye erişme, anlama, uygulamaya yansıtma becerisi konusunda eksiklikleri olduğu yönündedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşleri özetlenerek sunulmuştur:

“... bir de bilseler uygulama şansı olur, bilimsel araştırmalarla ilgili kavramlara hâkim olduklarını düşünmüyorum öğretmenlerin, müdürlerin... biz de yüksek lisansta öğrendik bunları.” M4

“Bilimsel bilginin nerede olduğunu bilmiyoruz veri tabanlarını falan... başta kendim olmak üzere bu konuda çok eksikiz, bilimsel araştırmaları takip etme, bulma konusunda...” M6

“Yüksek lisans yapmamış olsaydım ben de bu terimleri tanıyamazdım... Makale nedir, nerededir, ne işe yarar? ... Şimdi istediğini buluyorum, anlayabiliyorum. İlk zamanlarda zorlanıyordum ama şimdi alıştım.” M7

“Ben yüksek lisanstan önce YÖK’ün o tez sayfasının olduğunu bilmiyordum. Yani bazı şeyleri bunları yaparken öğrendik işte bir nitel araştırma nasıldır nicel araştırma nasıldır bunları yüksek lisans yaparken gördük öğrendik... arkadaşların da bildiklerini sanmıyorum eğer tekrar bir master falan eğitimi almamışsa.” M8

“Bilginin pratikte nasıl kullanılması gerektiği her zaman bir problem olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak sistematik bir uygulama olmadan da uygulama gerçekleştirilemez.” M14

“... Bilimsel bilginin kullanımı için de gerekli bir bilgi birikimi olmalıdır, bu bilgiyi nasıl yorumlayacağını bilmelidir kullanacak insan. Aksi takdirde sadece söyleyeceklerine destek bulmak için kullanılır bu da bizi bilimsel gerçeğe götürmez.” Ö1

“Akademisyenler araştırmaları okul için yapıyorlar. Ama öğretmenler, müdürler daha o bilginin nerde olduğunu bile bilmiyorlar ki, YÖK veri tabanı, ya da bilimsel dergiler vs.” Ö9

“... Yüksek lisans öğretmeni de idareciyi de olumlu yönde etkiliyor, bir destek sağlıyor. Aslında bilimsel bilgiye bu devirde ulaşmak çok kolay ama biz bunu biraz daha çok lisansüstü yaptığımız için biliyoruz. Bilmeyen bir sürü öğretmen var. Makale neymiş, yayın varmış, veritabanı varmış, bilmiyor... Bilgiye bir tuşla ulaşabiliyoruz belki ama şimdi ortada bir sorun var. Öğretmen henüz buna ulaşabileceğinin farkında değil, bilmiyor.” Ö11

“... Bence lisansüstü eğitim almamış öğretmenler ve yöneticiler kuramsal bilgiyi kullanmamaktadırlar... Lisansüstü eğitimin bu bağlamda olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum...” Ö13

“... Bilimsel literatürden haberdar olma konusunda, makale okuma, tez tarama vs. öğretmenlerin, müdürlerin yaptığı şeyler değil. Yüksek lisansa başlayanlar okumaya araştırmaya bu araştırmalara nasıl ulaşılacağını öğreniyor. Tanıdığım öğretmenlerin %90'ının bilimsel bilgi konusunda farkındalığı olmadığını söyleyebilirim... Nasıl ulaşacağını bilmediği içinde bunu okuma, anlama, yorumlama becerisinin olması da beklenmez.” Ö15

“Kuramsal bilgiye sahip olma öğretmene mesleki uygulamalar açısından katkı sağlayacaktır. Ancak bu bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Örneğin öğretmen çoklu zekâ kuramına ait kuramsal bilgileri bilebilir. Ancak önemli olan bu bilgiyi kullanarak öğrenme sürecini buna göre hazırlaması önemlidir...” Ö15

“Alternatif kavram nedir öğretmenler bilmiyor, z kuşağı kim bilmiyor. Yani öğrencilerin ihtiyaçlarını, ön bilgilerini yoklayamıyorlar bence... Yüksek lisans o anlamda ciddi bir değişim oluşturduğunu düşünüyorum. Çoğu öğretmenin de olmadığını biliyoruz.” Ö16

“Üniversitelerde öğretmenlik sürecinde, eğitim aldıkları dönemlerde çok güçlü kuramsal bilgiyle, donanım ile mezun olmadıkları için, Uygulamada genellikle kişisel temayüllere göre farklılaşmalar ortaya çıkıyor. Kuramsal eğitim alsalar bile uygulama ile bağlantısı Kurulamadığı içinde transfer problemleri ortaya çıkıyor. Yani bu durumda birey bilgi açıklığını ya usta çırak ilişkisi gördüğü, yani kendinden önceki yöneticilerde ya da öğretmenler de gördüğü davranışları taklit ediyor ya da kendisine, Bir model uydurup eklektik bir model diyeyim. Böyle bir modelle süreci kurtarmaya çalışıyor.” A2

“... Bugün bir şey yaşadım, bunun kavramsal karşılığı ne? Var mı? yoksa ben bunu nasıl kavramlaştırabilirim? Bunu başka gruplarla kavramsal olarak nasıl paylaşabilirim?... Bilgi beceriye dönüştürmek içindir, uygulamaya dönüştürmek içindir. Yaptığımız uygulamalardan da yeni bilgiler üretmek için... kuramı uygulamaya dökmemiz gerekiyor. Yaptığımız uygulamayı kavramlaştırarak, bilgiye dönüştürmemiz gerekiyor...Böyle bir eğitim sürecinden geçmedikleri için, böyle bir kopukluk var ve alandaki yanlışla devam etme, onu düzeltmeme gibi bir uygulama içerisindeyiz. Bunları değiştirmemiz lazım.” A3

“... Herkesin bu tür bilimsel bilgilere erişebilmesi, okuma şansı, anlama şansı, yorumlama şansı olmayabiliyor ya da şansı olsa bile istekliliği olmayabiliyor ...” A4

“... ama insanlar bunu okuduğu zaman neresine bakması gerektiğini bilmiyor. Örneğin ben bir makaleye baktığım zaman hangi noktalar kritik oralara bakıp beş dakika da onun şeyini verebilirim.” A6

“Biraz kendisini yenilemek isteyen bir grup var, onlar biraz daha okuyor, araştırıyor, soruşturuyor; fakat bilimsel bilgiye ulaşma tekniklerini de bilmiyorlar. O konuda mesela çok ciddi bilinçlendirme gerekiyor. Tam metin makale nedir? Bilimsel makale ile memurlar nette çıkan yazıların öğretmenler sitesinde çıkan yazıların farkı nedir? Bilginin değeri ya da niteliğini nasıl ayırt edersiniz?... Bir de nasıl okuyacaklarını da bilmeleri gerekiyor. Bir makaleyi açtığında öğretmen, belki onun yöntemi onu çok ilgilendirmez. Oradaki yapılan analizlerin detayları CFA vesaire onu ilgilendiren bir şey değil. Oradan kendine yararlı olan bilgiyi alabilmesi lazım. Bir tez- makale nasıl okunur? Hangi bölümler, ya da sonuçlar, benim uygulamada işime yarayabilir? ... bilgiyi ayırt edebilme becerisi...” A8

“Uygulayıcıların yapacakları işlere yönelik kuramsal bilgi ve araştırmalara yönelik hakimiyetleri zayıf, düşük bir farkındalık seviyesindedir yani...” A10

Bilginin eyleme yansımaları için öncelikle bilgiye yönelik kavramların bilinmesi, bu bilgiye yönelik erişim kaynaklarının bilinmesi ve daha sonra bunu uygulamaya transfer edebilmek için birtakım beceriler gerekmektedir. Katılımcılar, uygulayıcıların bilimsel bilgiye erişim

ve onu kullanma konusunda beceri eksiklikleri olduğunu ve bilimsel kavramlara yabancı olduklarını düşünmektedirler. Örneğin katılımcılardan A2, öğretmen adaylarının bilgi eksikliği ya da bilgiyi uygulamada kullanma becerisi eksikliği gibi nedenlerle mesleğe başladıktan sonra bu bilgi açıklığını meslektaşlarından edindikleri bilgilerle telafi ederek hareket ettiklerini ifade etmiştir. Bunun da daha önceki bulgularda konu edinilen eğitim sisteminde bilginin uygulamaya transfer edilemeyeceği gibi bir anlayışın ve eğitim sisteminin bireyleri bu şekilde yetiştirmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Borg'un (2009) araştırmasında da bilgi ve kaynaklara erişim sorunlarının öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında okul müdürü (9), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından dile getirilen bir başka neden lisansüstü eğitim eksikliğidir. Lisansüstü eğitim okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması adına önemli bir araç olarak görülebilir. Lisansüstü eğitimin, uygulayıcıların eğitimsel araştırma bilgisine saygısını artırdığı ifade edilir (Hemsley-Brown, 2004). Lisansüstü eğitimde amaçlanan bireylere bilimsel araştırma yapma, çalışma alanlarında uzmanlaşma, bilgi üretme ve sentezleme gibi becerileri kazandırmaktır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Aşağıda yer verilen katılımcı ifadelerinde özellikle okul müdürlerinin çoğunluğunun yüksek lisans eğitiminden sonra hem alanları hem de bilimsel araştırma yöntemleri konusunda farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerindeki ortak vurgu yüksek lisansın farkındalık geliştirmede önemli bir araç olduğu ve bu eğitimi almayan uygulayıcıların bu farkındalığının olmamasının beklenen bir durum olduğudur. Üniversitelerde 2006 yılından sonra “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” derslerinin uygulanmaya başladığı düşünüldüğünde bu yıldan önce mezun olan uygulayıcıların yüksek lisansa başvurmamışlarsa farkındalıklarının düşük olabileceği söylenebilir.

Mesleki hayatında aldığı yüksek lisans eğitiminin önemini vurgulayan M7, önceden bilimsel bilgiye ihtiyaç duymadığını ve bu süreci yaşamamış öğretmen ve okul müdürlerinin de kuramsal ve araştırma temelli bilgi konusunda hem farkındalıklarının olmadığını hem de okuma ve araştırma eylemlerinin olmadığını düşünmektedir: “... önceden bilimsel bilgiye erişim ihtiyacı duymuyordum. Bunlarla tanışmamış olsaydım, yüksek lisans yapmamış olsaydım haberim bile olmazdı. Hiçbir öğretmen ya da idarecinin de ben ulaşanı, kullananı görmedim kendi özel ilgisi yoksa.”. Diğer bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“... yüksek lisans yaptıktan sonra benim eğitime bakış açım değişti. Hani derler ya kabuğuna sığmama... Hatalarımı gördüm, doğru yaptığımı zannettiğim bazı yanlış davranışları mı ne olduğunu fark ettim... Mesela özellikle çatışma yönetimi ile ilgili çok şey öğrendim ne yapmamam gerektiğini... bir yönetici problem olmadan önce problemi çözecek problem olduktan sonra işin içinden çıkmanız zor... bunun için yüksek lisansı isteyerek yaptım...” M2

“... YÖK tez tarama motorunun bize açık olduğunu, kolaylıkla erişebildiğimizi bile, yüksek lisans sürecinde öğrendik, bilmiyorduk ki...” M6

“Yüksek lisans yapmamış olsaydım bende bu terimleri tanıyamazdım. Öğretmenler odasındaki arkadaşlarımla “ne kadar cahiller hiçbir şeyden haberi yok” diyemiyorum, normal diyorum. Çünkü ben de sonradan öğrendim... Bir hocamız “kongre var” dedi, bir tane bildiri hazırladık, gittik o havayı teneffüs ettik. Orada ne olur? Ne yapılır? sunumu Aytaç Açıklalın ile yaptım, ilk sunumum... öğretmen olmamdan dolayı ve bu işler ile uğraşmam da dolayı beni onurlandırdı, bildirimdeki yanlışlarımı söyledi ... yine katıldıkça da bu işin nasıl profesyonel yapıldığını öğreniyorsunuz... orada Cidden bu isimlerin duayenleri ile tanışıyorsunuz... karşılıklı etkileşimde bulunup aslında ne kadar az şey bildiğinizi öğreniyorsunuz. Daha sonra gelip dilimizin döndüğünce Arkadaşlarımıza çevremize anlatmaya çalışıyorsunuz... mutlaka bir kazanımınız oluyor.” M7

“Ben yüksek lisanstan önce YÖK’ün o tez sayfasının olduğunu bilmiyordum... işte bir nitel araştırma nasıldır, nicel araştırma nasıldır, bunları yüksek lisans yaparken gördük, öğrendik.” M8

“... Aslında bilimsel bilgiye bu devirde ulaşmak çok kolay ama biz bunu biraz daha çok lisansüstü yaptığımız için biliyoruz ama bilmeyen bir sürü öğretmen var. Makale neymiş, yayın varmış, veri tabanı varmış, bilmiyor. Bu eğitimleri artırmak olumlu etkiler diye düşünüyorum...” Ö11

“...Bence lisansüstü eğitim almamış öğretmenler ve yöneticiler kuramsal bilgiyi kullanmamaktadırlar. Bunun ötesinde kuramsal ve araştırma temelli bilgiye değer vermemektedirler. Lisansüstü eğitimin bu bağlamda olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum...” Ö13

“Alternatif kavram nedir öğretmenler bilmiyor, z kuşağı kim bilmiyor. Yani öğrencilerin ihtiyaçlarını, ön bilgilerini yoklayamıyorlar bence... Yüksek lisans o anlamda ciddi bir değişim oluşturduğunu düşünüyorum. Çoğu öğretmenin de olmadığını biliyoruz.” Ö16

“Müdürlerin yüksek lisans yapmaları da aslında çok büyük bir farkındalık oluşturuyor bilimsel yöntemle bu sorunları çözmeye adına, büyük bir kısmında şu an yüksek lisans yok, tezsiz yüksek lisans bile yok...” A9

Deneyime dayalı bilgiye güvenme, kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen okul müdürü (8), öğretmen (11) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından dile getirilen bir başka nedendir. Katılımcılar, uygulayıcıların mesleki uygulamalarında bilgi kaynağı olarak KATB’yi tercih etmediklerini, daha çok kişisel yaşantılarından ya da meslektaşlarının deneyimlerini öğrenerek hareket ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben derim ki her öğretmenler kurulunda, meslek hayatınızda geçirdiğiniz sürelerle sonsuz saygı duyuyorum hepinizden öğreneceğim çok şey var diye başlıyorum. Ama elin oğlu çekirgeleri yarıştırebiliyorsa, sınıfta öğrenemeyen öğrenci yoktur. Burada maksat her öğrenciyi tam anlamıyla öğrenir hedeflere tam manasıyla şekilde sonuca varır şeklinde demiyorum, yerinde saymaz diyorum... Onun nasıl öğrendiğini öğrenmemiz lazım... bunun için de kendimizi geliştirmemiz lazım demek ki eksiklerimiz var bir yerlerde. 20 yıllık bilgiyle ancak bu kadar oluyor.” M1

“Olması gereken bir defa, karar verme sürecinde bilimsel bilgilerin kullanılması gerekiyor... bilimsel bilgi her zaman olmalıdır, bunun yanında kişinin tecrübesi daha önce yaşadığı olaylar daha etkilidir... En azında mevcut yapıda deneyim daha çok kabul görüyor diyebilirim.” M3

“... Tamamen deneyimlerini kullanıyorlar, bu zamana kadarki mesleki birikimlerini kullanıyorlar... Tabi o daha kolay. Bir sıkıntı ile karşılaştığı zaman öğretmenler odasında anlatılır, diğer meslektaşları bu sorunu nasıl çözebilirim söylerler. Bu da önemli, bu da olması gereken bir şey ama bir eğitimcinin de bir konuda araştırma yapabilmesi gerekiyor.” M7

“Biz kolay olanı seçiyoruz, dinlemeyi, yaşanmış tecrübelerden öğrenmek daha kolay geliyor. Oysaki o onun yaşadığı tecrübedir, ortam kişiler zamanlama farklı, her tecrübe aynı sonuçlarını doğurmaz.” M9

“Eğitimciler sorunlara kısa yoldan çözümler istiyorlar, daha az emek harcayarak. O yüzden deneyim tercih ediliyor...” Ö1

“Eğitim sistemi içerisinde sorunlardan biri, öğretmenlerin kuramsal temelli yaklaşımdan uzak oldukları, yaş ortalaması yükseldikçe tüm yaklaşımlar kendilerinin ya da bir başka meslektaşlarının yaşadıkları örnek olay üzerinden olmasıdır.” Ö6

“Mikro düzeyde okullarda yararlanıldığını düşünmüyorum. En azından kendi görev yaptığım okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin okullara gönderilen dergileri bile okuduğunu tartıştığını uygulayama yansıttığını görmedim. Tüm öğretmenler ya da müdürler için geçerli olmasa da çoğunluğu için geçerli olan şey deneyim. Deneyim onlar için en güvenli bilgi kaynağı.” Ö7

“Deneyimle karar veriliyor... Biz günü kurtarma derindeyiz... az önce dediğim gibi, çok tecrübeli olanların kuramın geçerliliğine inancı yok, okulda kendi kurallarını oluşturmuş, ilkeleri oluşmuş, yeni gelenlerde biraz dinlenelim diyorlar tembellik var. Bu anlamda kopukluk olduğunu düşünüyorum... Dersini anlatıyor belki ama sınıf yönetimine ilişkin olsun, artık okul içindeki iletişim, kişiler arası ilişkiler ya da öğrencilerle olan ilişkilerini geçmiş yaşantılarından yola çıkarak yürüttüklerini düşünüyorum... Bir sınıf yönetimi nasıl sağlanmalı, bir öğrenciye yönelik görüşler nasıl olmalı ya da bir okul nasıl bir kültüre sahip olmalı gibi konularda kendileri deneyimlerle öğreniyorlar...” Ö9

“...Öğretmenlerin kuramsal bilgiyi ya da yapılan araştırmaları baz alarak ders anlattıklarını çok düşünmüyorum. Daha çok kendi tecrübelerini esas alarak dersi işlediği kanısındayım...” Ö15

“Bizde problem çözme algoritmasında bir sorun var. Deneme yanılma yolu ile problem çözmeye çalışırız. Geçmişte yaşanan bir şeye bakarız bir örnek görmeyi severiz, biz problemi anlamadan çözmeye çalıştığımız için kuramsal bilgiye de çok ihtiyaç olmuyor. Yani kuramsal bilgiye kimin ihtiyacı olur problemi farklı boyutları ile anlama isteyen birilerinin ihtiyacı olabilir. Biz bina yanıyor onu söndürelim derindeyiz, öğrenciler okul terki yapıyor, okul devamsızlığı bir sorun değil mi? Sorun. Peki bununla ilgili kuramsal bir çalışma var ve ben bunun üzerine çalışıp elinizdeki verileri analiz etsem falan, aslında birçok şey bulacaksınız. Bulduğum zaman aslında kuramdan çok pratik sonuçlar çıkabilir.” A1

“... Herkes bilimsel bilginin gerekli ve yeterli olduğuna dair olumlu tutuma sahiptir ama bilimsel bilgiden yararlanma, yapma ya da araştırma konusunda tembellik yani biz bir şeyin varlığına gerekliliğine inanan ama o varlığı yaratmak için ya da ondan yararlanmak için strateji belirleyen bir toplum değiliz. Ama deneyimler daha kolaydır, çaba istemez...” A2

“... Benim sezgilerim var, tecrübelerim var, benim bu konuda öğrenmişliklerim var, ben bu okulu çok rahat idare edebilirim o bilime karşı. Negatif değil belki ama işte uzaktan seveyim gibi bana fazla dokunma gibi. Bu da olumsuz bir tutum demeyim ama olumlu tutumu içine almayan bir şey gibi... davranış sonuçları tarafından kontrol edilebilen bir şeydir. En kötü öğrenme deneme yanılma yolu ile önemlidir. Halbuki bilim diyor ki sen hiç uğraşma biz bunu araştırdık sen sınıfında şu davranış sergiler sen sınıf kontrolünün daha rahat sağlarsın bu yaş grubunda bu daha çok işe yarar ama lisede daha farklı davranış biçimi sergilemen gerekir...” A6

“Kuramsal bir bilgi olmadan verecekleri kararlar neye göre olacaktır? Doğaçlama olacaktır, büyüklerinden gördüklerinden doğru yanlış öğrendikleri ile ya da sezgiye göre olacaktır. Yani bir çeşit iman kuvveti ile... Mesela müdür okulda ne yapıyor? Öğretmenler odasında, beş dakika geç gelen bir öğretmeni görüyor, öğretmenler de oradayken neden geç kaldın diye bağırıp çağırıp gürüyor. Derdi diğer öğretmenlere de mesaj vermek. Peki bir öğretmenin yaptığı kusurdan dolayı diğer meslektaşlarına ceza verme, uyarma, ikaz etme gibi bir yetkisi var mı? Yok. Kuram da bunu söylüyor: ‘Bir kişinin yaptığı yanlış davranıştan dolayı diğer örgüt elemanlarını töhmet altında bırakmayın.’ diyor. İşte bunu bilmediği için müdür bu şekilde davranıyor...” A10

Okul müdürü (9) ve öğretmenlerin (9) çoğunluğu, akademisyenlerin (2) ise ikisi tarafından öğretmen ve okul yönetim ekipleri kaynaklı nedenler arasında toplum olarak okuma alışkanlığının düşük olması gösterilmiştir. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

“... Mesela öğretmenlerimiz okumuyorlar bile. Samsun okuma saati başlatıldı, iyi oldu ama öğretmenler yine de okumuyorlar. Üniversiteden mezun olalı 18 yıl olmuş, yüksek lisans yapmazsan, eğitimle ilgili kitap okumazsan, konferansa gitmezsen, üniversitedeki bilgin ile her yıl aynı şeyleri dön dön dön anlat, kendini geliştirme olmadan. Öğrenci merkezli eğitim ama öğrenci merkezde mi, bence hayır. Kimse kusura bakmasın.” M2

“... öğretmenlere öğrenci koçluğu yapılacak dediğim zaman önce bunu kendim bilmem gerekir diye bununla ilgili araştırdım nedir ne değildir... Öğrenci koçluğu ile ilgili ne kadar kitap varsa aldım... bu kitaplardan onlara da bahsettim. İstediginizi okuyabilirsiniz hem de birlikte bir değerlendirme yapabiliriz dedim, altı tane branş öğretmeni vardı, bir kişi aldı kitabı diğer beş kitap bana kaldı...” M3

“... öğretmenlerimizin bugün en büyük sorunu okuma konusunda geriyiz. Okuma deyince daha çok popüler kitaplar okunuyor, bilimsel kaynaklar değil...” M4

“... biz toplum olarak okumayan bir milletiz, öğretmeni idareciyi okumaya, araştırmaya yönelik teşvik edici uygulamaların olması lazım...” M5

“Ben bu konudaki en büyük eksikliği başta insanların okumakla ilgili özüne bağlıyorum. Gerçek manada okumayı sevsen. En basitinden mesela biz burada sınavları yapıyoruz, imza karşılığı yönerge veriyoruz ki okusunlar diye... ama bize gelen sorularda orada yer alan şeyler soruluyor, okumuyoruz...” M6

“... Özellikle hem toplumumuzda öğrencilerde ve öğretmenlerde okuma alışkanlığı çok az olması bence...” M8

“... bir öğretmen adayı üniversitede 15 günde bir kitap okusa mezun olmadan en az 100 kitap okuması lazım. Mezun oluyor atanıyor yine okumuyor. Böyle bir öğretmen öğrencilerinden kitap okumasını istiyor. Çocuklar söylenenleri değil ayak izlerini takip ediyor...” M13

“Öğretmen arkadaşların okuması için Ankara Üniversitesinden dergi istedim ve 30 civarında eğitim fakültesi dergisi gönderdiler. Okuyorlar mı sanmam... Hiç kimseyi de okumaya zorlayamıyorsunuz. M14

“Zaten kişi başına toplam kitap okuma süresinde nerede olduğumuz belli ülke olarak. Ulaşsa bile okumayı sevmiyoruz uzun uzun yazılan araştırmaları. Dolayısıyla çok da yararlanılmıyor araştırmalardan... Ben seviyorum okumayı ama kendimi de katarak söyledim... Okuduklarımı derslerde öğrendiklerimi merak edip araştırdıklarımı derslerimde ve yöneticilik zamanımda uygulamaya yansıtmaya çalıştım ama sınırlı düzeyde kaldı tabii.” Ö7

“Araştırma üretimi açısından sorun olduğunu düşünmüyorum. Sorun okul müdürleri ve öğretmenlerin bunları okumamaları, ihtiyaç duymamaları...” Ö16

“Bizim ülkemizde kitap okuma oranı %1. Yani kitap okuyan bir toplum değiliz. İkincisi yazılı dokümanları takip eden bir toplum değiliz...” A2

“Bu kopukluğun nedenlerinin ilki okuma alışkanlığının olmaması olduğunu düşünüyorum... Sınıfta bir çocuğun istenmeyen bir davranışını, nasıl çözeceğini bilmediğin zaman yapacağın bir şey vardır: bağırıp çağırıp şiddet uygulamak. Ama bilimsel olarak altı yedi basamaklı bir çözüm yöntemi uyguladığı zaman, belki de işin yüzde yetmişini çözeceksin. Bilmediği için bağırıp çağırıyor...” A10

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen unsurlar konusunda bazı okul müdürleri ve bir akademisyen iş yoğunluğunu dile getirmişlerdir. M3, bürokraside başarılı bir okul müdüründen beklentilerin daha çok okulun fiziksel yeterlikleri ile ilişkilendirilmesinin okul müdürlerinin zamanlarının büyük kısmını bu tür işlere yoğunlaştırmasına neden olduğunu düşünmektedir. M4 ve M8 okul sorunlarının yoğunluk oluşturduğunu belirtmiş M11 ise kalabalık bir okulda görev yapmanın zorluğundan bahsetmiş ve bu anlamda bir engel olarak gördüğünü ifade etmiştir. A4 kodlu akademisyen de benzer şekilde hem öğretmenler hem de müdürler için okulun rutin işlerinin zaman almamasının uygulayıcılar için bir engel oluşturabileceğini belirtmiştir:

“...Biz yöneticilerin teknik anlamda yaptığı işler belki daha az önemsiz görünüyor ama dışarıdan bakıldığında da okulun fiziksel görünümü, özellikleri daha önemli görülüyor. Bir kaymakam geldiğinde mesela bununla bizi değerlendiriyor. Sizin bu okulda bir vizyon oluşturma çabanız falan bunlar gözle görülmediği için pek kıymeti olmuyor... hizmetlim de olmadığı zamanlarda bile... Kaymakam gelip bu işler hala neden bitmedi diyebiliyor... Ben bunları yapmak zorunda değildim, kimse bana neden yapmadın demez. Ya da okula geldiğimde lavobalar eskidi o yüzden değiştirmek istedim. Sürekli il milli eğitimle yazıştım. Yemekhane kötüydü yenisini yapmak için uğraşsam daha az yorulurdum. Yazın Kaymakam Bey geldiğinde de bu okulun inşaatı neden bitmedi diye sormazdı çünkü okulda inşaat olmazdı. Çok kötü derdi, evet derdim, bildirdim ama yapılmadı. Okul kaynakları ile bunu yapmak zor derdim. Ama ben ne yaptım şartları zorlayarak okulu daha iyi hale getirmeye çalıştım. Çalıştığımız zaman riske giriyorsunuz.” M3

“... Biraz böyle okulun işte fiziksel sorunları ile uğraşmak bizi boğuyor. Son zamanlarda okul müdürlüğüne çok sorumluluk bindi. İş güvenliği konusu mesela acayip sorumluluğumuz var. Çocuğun, personelin başına en ufak bir şey gelmemesi konusunda mevzuat bizi biraz bunaltıyor. İş okul müdüründe bitiyor. Giden bir yazı okul müdürünü ilgilendiriyor, beni arıyorlar. Bu yazı niye geç geldi ya da şurası yanlış olmuş, uygun değil diye. O yüzden böyle işler bizim daha çok mesaimizi alıyor.” M4

“... Tabii ki müdür rehber olmalı, yol gösterici olmalı ama bazen maalesef rutine takıldığımız için bunları uygulamada zorluk yaşıyoruz. Bir sürü sıkıntılarımız oluyor, onlar da çok zaman alıyor. Bazen burada tabii bizi işte Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri engelleyebiliyor, bazen arkadaşların hazır bulunuşlukları etkiliyor. Hani keşke araştırma sonuçlarını, kuramları gerçekten de layıkıyla okullarda uygulayabilsek kesinlikle eğitimde büyük reformlara yol açacağına inanıyorum...” M8

“Bizim 7.30'da dersimiz başlıyor 18.10'da bitiyor. Bir rutine girdiğimiz zaman okulların açık olduğu zaman biz günü kazasız belasız bitirme derdindeyiz. 2200 tane öğrencimiz var. Çocuğun kayıp bir tarafına bir şey olsa onun hesabını burada veliye anlatmanın sıkıntısını biz yaşıyoruz. O yüzden sürekli bir stres okulların açık olduğu dönemler. O yüzden bu dönemlerde çok şey

yapamıyoruz açıkçası... Öğrenci sayısı çok fazla, tabii öğretmen, personel sayısı da. Bunlar zamanımızı çok aldığı için bu defa sizin kendinizi geliştirmeye yönelik ayıracağınız zaman azalıyor. Mesela 20 öğretmenle aynı okulda çalışsaydım... Daha fazla vakit ayırabiliyorsunuz araştırmaya, okumaya ya da kendinizi dinlemeye ve başka işler yapmaya. Şimdi biz burada sabah geldiğimizde başlıyoruz artık velilerle iletişime geçmeye. Akşam kadar boş kalmıyoruz. Sürekli böyle..." M11

"... iş yükü, zamansızlık, öğretmenlerin tamamlamaları gereken müfredat, öğrencilerin sınav baskısı, okulun gündelik ve rutin işlerinin yoğunluğu, özellikle okul yöneticilerinin Bürokratik işlerinin fazlalığı, bunların bu tip meseleler gerek okul müdürleri gerek öğretmenler açısından kuramsal ve araştırma temelli bilgilerin uygulamaya aktarılmasında sorunlar oluşturulabiliyor." A4

Yukarıda ifade edilen görüşler dışında bir okul müdürü (M11) ve iki öğretmen (Ö6, Ö12) yaş değişkeninin bu anlamda bir neden olabileceğini ifade etmiştir:

"Öğretmenler bazında belli dönemin öğretmen arkadaşları ile ilgili sıkıntılarımız var onlar artık geleneksel yapıdan gelmişler. Onlara yeni şeyleri anlatmakta sıkıntılar yaşıyoruz Aslında orada da şöyle bir sıkıntımız var bu 60-65 yaşla ilgili..." M11

"Geçenlerde öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans yapacaklarına ilişkin bir haber okumuş iki arkadaşım paylaştı ve bu fikre çok tepkili idiler. Gerekçe olarak öğretmenlikte çok uzun sürelerinin kalmadığını emekli olmak istediklerini bu işleri gençlerin yapmaları gerektiğini belirttiler..." Ö6

"Yaşın çok önemli olduğunu düşünüyorum bilgisayar kullanmayı bilmiyorlar, flashtaki bilgiyi bilgisayara atmayı bilmiyor, geliyor bana yaptırıyor. Bu yaştan sonra ben nasıl öğreneyim diyor, ya bunları 65 yaşına kadar çalıştırıyorsanız ki bunların sayısı gerçekten fazlaysa bunlara yönelik Milli Eğitim'in bir şeyler yapması lazım." Ö12

Bir okul müdürü (M1) okul içi rekabeti "... Bir öğretmenin şubesinden çok fazla varsa öğretmen sınıfta herkese öğretmeye çalışıyor. Bir rekabette varsa, üretebilmek için de araştırmak zorunda geriye kalan öğrencilerini ortalamaya yaklaştırabilmek için, o zaman öğretim yöntem tekniklerini araştırıyor. Eğer ki kaliteli bir okuldaysa" ifadeleriyle neden olarak açıklamıştır. Bir akademisyen (A6) ise öğretmen adaylarının sosyo kültürel sermayelerinin sınırlı olmasının bir neden olabileceğini şöyle belirtmiştir:

"...Türkiye'de öğretmen yetiştirmek için fakülteler kuruluyor 80'den sonra yaygınlaşıyor. Derdimiz öğretmen yetiştirmek, şimdi üniversite sınavlarına baktığımız zaman buraları çok uzun yıllar akademik yönden düşük başarılı, köylü kasabalı, taşra ya da ...alt gelir grubundan öğrenciler geldiği için dolayısıyla aileden aldığı bir kültürel sermayede yok..."

"Mesleği isteyerek seçmeme" de iki akademisyen (A5, A6) tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen bir neden olarak görülmüş, Türkiye'de öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin farklı mesleklere yerleşemedikleri için tercih ettikleri belirtilmiştir:

"Türkiye'deki kültür nedir, en azından öğretmen olun. Hiçbir şey olamıyorsanız öğretmen ol ne demek... işte klasik öğretmen algısı var ya, çok az çalışan. Bu biraz cinsiyetle ilgili streotipleri de yansıttığımız, genellikle kadına layık. Niye, çünkü daha fazla eve zaman ayırır filan. Şimdi böyle bir anlayışın hâkim olduğu bir kültürde maalesef bu şeyi yaratamıyorsunuz. Önce bu

anlayışın değişmesi lazım. Yani devlet yan gelip yatma yeri değildir, öğretmenlik yan gelip yatma yeri hiç değildir... kusura bakmayın sınıfta ne yaptığınız, öğrencinize ne öğrettiğiniz de bizi ilgilendiren bir şey...” A5

“... soruyorum ben bazen lisans derslerinde çocuklara kaçınıcı tercihinizdi burası diye, çok başka şeyler istiyormuş da işte olmamış, öğretmen olabiliyormuş, puanı ona yetmiş. Şimdi bu insan kerhen, gönülsüzce girmiş. Ne yapayım, hayatımı bununla idare ettireceğim... yoksa öğretmenlik mesleğinin kutsiyeti, maneviyatı, mesleğin o değerlerini içselleştirerek gelmiyor. Eskiden mesela köy enstitüleri sonra öğretmen liseleri falan oralardan yetişmiş kuşaklarda öğretmenlik mesleğinin değerleri o kadar içselleştirilerek anlatılıyor ki, eski öğretmenlere bakıyorum diyor ki biz mandolin çalardık, sanattan anlıyor. Biz kitap okurduk diyor, bir sanat, estetik zevki olan insanlar bunlar. Halbuki şimdi bakıyorum öğrenci işte puanı buraya yetti, matematik öğretmeni olabilir, hayattaki duruşu buna uyuyor mu noktasında sorun var. Üniversite düzeyinde de insanlara yeni bir değer aşılayamıyorsunuz. Çünkü böyle şeyler oturmuş, bu insanlar üniversiteden mezun oluyor, öğretmen oluyor, düşündüğü şey maaşımı alırım nasıl geçinebilirim. Genellemeyeyim yine ama kendini adanmış öğretmenler var gerçekten işini çok seven...” A6

4.2.5.2. Okul Müdüründen Kaynaklı Nedenler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen öğretmen ve okul yönetim ekipleri (Okul müdürü ve müdür yardımcıları) kaynaklı nedenler yukarıda açıklanmıştır. Bu nedenlerin yanında ayrıca salt okul müdürlerinden kaynaklı nedenlerde bulunduğu yapılan analizler neticesinde ortaya çıkmıştır. Bunlar okul müdürlerinin “Eğitim yönetimine ilişkin yönetsel farkındalığının olmaması” ve “KATB’nin önemsendiği ve kabul gördüğü bir örgüt kültürü oluşturmama” şeklindedir.

Okul müdürlerinin eğitim yönetimine ilişkin farkındalığının olmaması okul müdürü (10), öğretmen (13) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Okul müdürleri, yüksek lisansta kuram ve kavramları öğrendiklerinde eylemlerini isimlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda yer alan görüşlerde ayrıca okul müdürünün yönetsel kavramlara hâkim olması gerektiği ancak birçok yöneticinin bu konuda eksikleri olduğu ifade edilmiştir.

“Biz mesela bazı şeyleri uyguluyoruz ama adını bilmiyor olabiliyoruz. Bunu da ne zaman fark ediyorum, mesela bir şey okuduğumda kendi davranışlarımızı isimlendirebiliyorum...” M3

“Kuramsal bilgi konusunda biraz geri kaldığımı düşünüyorum hem öğretmen hem de müdür açısından düşündüğümüzde özellikle de müdürler açısından. Bu mesleği iyi yapmak istiyorsak bunun temelini bilmek zorundayız...”

“Eğer ben yönetici olduysam yönetimle ilgili kavramları bilmek zorundayım neden, mesela bu kuramları falan okurken şu bana uyuyor, ben şöyle yapıyormuşum falan diyoruz, ama çoğumuz bilmiyoruz, bilmeden mesleğe giriyoruz...” M5

“Aslında belki yaptığımız uygulamalarımız bir kurama dayanıyor ama biz bunun adını bilemiyoruz. Ama yaptığımız iş oluyor aslında, mesela yüksek lisansta bir kavram gördüğümde uygulamalarım düşünüp işte bizde böyle yapıyormuşuz dediğim oldu...” M6

“... Bilerek ya da bilmeyerek kullanıyoruz biz bunları bazıları bilmeden kullanıyor ama önemli olan bilerek kullanmak. Örneğin yöneticide tipler var karizmatik, otokratik falan gibi... bir sürü yönetim tipleri var. Belki yönetim anlayışı da değişti yeni nesil eğitim yöneticisi anlayışı, eskinin otoriter liderlik anlayışına kimse itibar etmez, öğretmenler odasını arkanıza alamazsanız, eğer sizin en büyük desteğiniz öğretmenler odası ise iyi bir lidersizdir, bunlar mutlaka birbiriyle örtüşmeli...” M7

“Kuramsal bilgiye sahip olmak önemli, şimdi her şeyin bir alt yapısının olması lazım... İşte yönetici olacaksın önce bu konu ile alakalı bir altyapısının olması lazım. Sadece yönetici olarak düşünmeyelim meslek olarak düşünelim. Yani bir kişi bir mesleği yapacaksa onunla ilgili temel bilgi olan kuramsal bilgiye sahibi olması lazım...” M11

“Okul müdürlerinin mutlaka yönetim bilimi ile ilgili eğitimden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. İdarecilerin tutum ve davranışları öğretmeni öğrenciyi, memuru, veliyi, olumlu veya olumsuz etkilemekte.” Ö4

“...Çevremde gördüğüm o kadar çok müdür ve müdür yardımcısının yapılan bu çalışmalardan ve gelişmelerden haberdar olmasını isterdim ki... Çoğunda bildiğiniz karadüzen gidiyor... Kuramsal bilgilerden biraz haberdar olan ve bildiklerini uygulamaya çalışan okul yöneticisi hemen belli oluyor zaten. Yeri geliyor ortamın huzuru için insiyatif kullanabiliyor, okul başarısının artması için çeşitli fedakarlıklarda bulunabiliyor, her daim motivasyonu yüksek tutmaya çalışıyor vs... O yüzden okul yöneticilerinin yöneticiliği öğrenecekleri yüksek lisansın şart olması gerekiyor.” Ö8

“Kuramsal bilgilerinin zayıf olması da etkili. Müdür olmuş ama yönetim alanında hiç eğitim almamış kişiler var. Hatta bence bunun lisansı bile olabilir. Yönetim eğitimi almış, eğitimin sorunlarını bilen... bir öğretmen üç yıl çalıştı diye müdür olmaması lazım. Beni bile bir yıl çalıştım diye bir okulda müdür yapacaklardı. Ben bu yeterlikte olmadığım için kabul etmedim. Kabul etseydim ne olacaktı, eğitim yönetimi ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum. Belki bir bakış açım var ama yönetime ilişkin bilgim yok... müdürün kuramsal bilgiden kopuk olması, araştırma becerisinin olmaması gerekli eğitimi almadığı için oluyor ve dolayısıyla bu okula öğretmenlere de yansıyor.” Ö9

“Bir şey ortaya koyabilmeniz için bir şey bilmeniz gerekiyor bir şey bilmeden öyle bir ortamda yaratmanız mümkün değil bunun da zaten hocalardan da bilirsiniz bir hocanın dersine girersiniz birikimi çok fazladır orada yarattığı ortamla bilgisi düşük olan birinin durumu çok farklı tabi çok önemli bir yöneticinin ilk basamaktaki bilgiye sahip olması ve ona göre bir ortam yaratması. Kavramsal boyutu daha çok ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bir insanın bir etiketi ağırlığı olabilmesi için koskoca okulda ortamı yaratabilmesi için diğerlerinden ekstra ekstra bir şeylere sahip olabilmesi gerekiyor o ekranında sanırım bilgi olması lazım orada daha etkili gibi...” Ö12

“... okullarda kültür meselesi, okullardaki işlerin işleyişi bilimsel bakış açısı ile geliştirilebileceğine ilişkin yeterince bir bakış açımız da yok, inancımız da yok aslında. Şunu düşünmüyoruz yani, okullarda bilimsel çalışmaları yapıyoruz, bilimsel bir iş yapıyoruz okullarda, bu bilimsel işi geliştirmenin yolu bilimsel çalışmalardan faydalanmaktır diye bir inanç türünden bir algı oluşmamış. Bu oluşmayınca da bilime, araştırmaya, araştırma temelli bilgiye, bilgi üretme ve bunun kullanımına dönük farkındalık da gelişmiyor...” A4

“Ortalama bir okul müdürüne gidip ziyaret ettiğinizde atıyorum biz güncel olarak eğitim yönetimi dediğimizde eğitim liderliği dediğimizde öğretimsel liderlik diyoruz, işte dağıtılmış paylaşılan liderlik diyoruz vesaire. Bunlar ülkenin gündeminde yok. Ama bu tarz liderliğin, mesela öğrenmenin, öğrencinin başarısında, öğretmenin motivasyonunda çok etkili olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar var. Bürokrasinin nasıl yapılandırılması, işletilmesine dair bir sürü çalışma var. Müdürlerimizin çoğu bundan bihaber. Milli Eğitim bürokrasisinin çoğu bundan bihaber. Yani Milli Eğitim bürokrasisinin kendisine has bir anlayışı ve bir görüşü var onun dışına

çok fazla çıkamıyorlar. Dolayısıyla o üretilen bilginin uygulama etkisinin son derece sınırlı olduğunu düşünüyorum.” A5

“... Mesela düşün ki yönetim süreçlerini bilmiyor. Yönetişim, bir karar alacak karar alma nedir, nasıl alınır, hangi durumlarda. Mesela danışarak karar alırsam hangi sonuçlar ortaya çıkar, ani gelişen durumlarda hızlı karar almam gereken durumlarda... Şimdi bunları bilse kötü mü, örgütleme, eşgüdümleme koordinasyon bunların farkında olmadan ben müdür oldum, mevzuatta ortada buna göre yönetirim, diyor. Ama yönetemiyor işte. Türkiye’de eğitim sistemi neden böyle, işte bir nedeni de niteliği olmayan yöneticiler, yani yönetime ilişkin farkındalığı yok. Onlar farkında olmadıkları için yöneticiliğin ayrı bir meslek olduğunun... Öğretmenin psikolojisini anlamıyor, iletişim becerileri zayıf...” A6

“Kavramlarda çok ciddi sorun var... idarecilik yapmıyor ama yaptığı şeyin idarecilik olduğunu zannediyor, eğer biz idareci yetiştireceksek o zaman işin psikolojik, insani, sosyolojik boyutuna gerek yok, mevzuatı bilsin resmi görevlerini yapsın, düşünmesine gerek yok. İki gün üst üste çocuğu hasta olduğu için izin alan soruşturma açsın, uyarı göndersin ama işte eğitim öyle bir şey değil, eğitim tamamen duygusal ve insani bir iş. Biz burada cam fabrikası değiliz, bardak üretmiyoruz... bu söylemin farkında değiller. Sen araştırma açısından ortaya çıkardığı kuramda diyorsun ki, okul yöneticisinin insani yönü var, okul yöneticisinin sosyal yönü var, Diyorsun ve burada birtakım stratejileri kullanılabilir diye önerilerde bulunuyorsun. Ama ulaşmak istediğin uygulamacı kendini sekreter olarak görüyor, ya da öyle adlandırılıyor.” A8

“... Mesela müdür okulda ne yapıyor? Öğretmenler odasında, beş dakika geç gelen bir öğretmeni görüyor, öğretmenler de oradayken neden geç kaldın diye bağırıp çağırıp gırlıyor. Derdi diğer öğretmenlere de mesaj vermek. Peki bir öğretmenin yaptığı kusurdan dolayı diğer meslektaşlarına ceza verme, uyarma, ikaz etme gibi bir yetkisi var mı? Yok. Kuram da bunu söylüyor: ‘Bir kişinin yaptığı yanlış davranıştan dolayı diğer örgüt elemanlarını töhmet altında bırakmayın’ diyor. İşte bunu bilmediği için müdür bu şekilde davranıyor... bilmiyor çünkü, bu bilgiyi görmemiş...” A10

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen ve okul müdürü (8), öğretmen (11) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından okul müdüründen kaynaklı olduğu belirtilen ikinci neden okul müdürünün KATB’nin önemsendiği ve kullanıldığı bir okul kültürü oluşturmamasıdır. Aşağıdaki görüşlerde katılımcılardan bazılarının bu konudaki görüşleri özetlenerek yer verilmiştir:

“... ödül almayan öğretmen ne için çalışıyor? Ben onu motive ettiğim için, yön tayin ettiğim için, kurumumuzun vizyon ve misyonunu aktardığım ve buna inandığı için, kurum olarak çocuklarımızı daha ileriye nasıl taşıyacağımıza inandığı için çalıştı... bazen güzel bir söz ödül olur. Kişilerin ödül olarak sizden ne beklediği önemli. Kurum amirinin kişilik özelliklerini bilip ödüllendirme, motive etme kuramlarını ve uygulanmasını bilmesi lazım...bu okul başarılı oluyorsa öğretmen için bunun ödül olması lazım. Kâğıt üzerindeki, maddi ödüllere kaldıysanız yandınız... mesela bakın burada onlarca başarı belgesi, üstün başarı belgesi var. Ama öğretmen diyor ki biz hedefimize ulaştık hocam onlara gerek yok diyor. Bir kâğıt parçası için yapmıyor bir şeyleri. İşte kurum kültürü budur. Demek ki ben öğretmenime bunu verebilmişim. Müdürün etkisi önemi işte burada ortaya çıkıyor.” M9

“... bir makamdan güç alanlar var bir de makama güç verenler var. Bir sınıfta öğrenciler Anaokulu olsun veya lise üniversite olsun, ders aldığınız hocayı düşünün hocanın yetkinliğine göre tutum ve davranışlarınız değişiyor. Sınıfta da öyle okulda da öyle. Eğer okul müdürü vizyoner öğretmenin önünü açan, destek veren, rehberlik yapan kişiler olmalı. Okul müdürlerinin yetki azlığı vs. nedenleri sürmeleri makamdan yetki almaları ile alakalı. Evet bazen daha iyi olmasını bekleyebiliriz bu konuda ama okul müdürünün rol model olması Vizyon sahibi olması gerekir. Siz yetkinliğe sahipseniz öğretmen bu yapması gerekenleri yapmadığında farklı açıdan mağdur olacağı durumları bilirse yine çalışır. Tamam tüm yetkileri müdüre verdim,

ne yapacaksın bugünden farklı olan ortaya ne koyacaksın... onun için böyle düşünülmesini çok sağlıklı bulmuyorum.” M13

“Eğer müdür okulunda bir öğrenme kültürü oluşturamazsa öğretmenlerden beklemesi faydasız olur. Müdür önce kendi önem verdiğini örnek olarak ve okula yansıtarak hareket etmeli...” M14

“Okulumda genel olarak araştırma temelli bilgi pek kabul görmez, insanlar kendi işlerine karışılmasını sevmezler ve aşırı tepki verebilirler... Eleştiriye, gelişime ve değişime açık bir kültür pek yok... okul müdürümüz bizleri teşvik eder yani kısmen diyebilirim fakat örnek olunmaz. Bu konuda ihtiyaç duyulan özellikle öğretimsel liderlik tarzı bir yaklaşım göremiyorum... Okul yöneticilerinin de yönetsel süreçleri yürütebilmek için kuramsal bilgiye ihtiyaçları vardır. Liderlik yapacak bir okul müdürü kuramsal bilgisini kullanarak kendine takipçiler kazanabilir. Aynı zamanda bu bilgiyle günlük pratik uygulamalarını daha etkin hale getirebilir. Mesleki uygulamalarında başarılı olabilmeleri ile kuramsal bilgiye sahip olma arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.” Ö1

“...Okul müdürünün anlayışı okulun anlayışı haline geliyor bu nedenle okul sistemi içerisinde en önemli rol müdürde, bu da müdürün yeterliği kadar olabiliyor... Çünkü yöneticiler çoğunlukla herhangi bir yeterlik alanına sahip değiller.” Ö6

“...Okul kültürünün genel olarak belirleyicisi olan okul yöneticileri zaten neredeyse tamamen yeniliklere ya da yapılan bir çalışmanın sonucuna göre bir karar almaya kapalıdır. MEB’den gelen emirler sadece uygulanıyor. Böyle bir okul ortamında tabi ki bireysel çabalar da yetersiz kalıyor... Öğretmenleri ya da personeli ikna etmede daha fonksiyonlu olabiliyor. Ama genellikle çok eksik. Liderlik vasıflarını okudukça, öğrendikçe yöneticilerin %90’ının bu vasıfları taşımadığını görüyorum...” Ö8

Okul ortamının, müdürün tutum ve davranışlarının öğretmenlerin araştırma temelli bilgi kullanımını etkilediği konusunda Ö2’nin, “... *Okul ortamında tek başına çaba gösteren birinin diğerleri çabalamadıkça çabalarının yetersiz kaldığını görmesi de olumsuz etkiliyor... Meslektaşların özellikle de okul müdürü önemserse senin de önemseme ve uygulama ihtimalin artıyor.*”; Ö4’ün, “*Okul müdürü çok önemli, onun önemsemesi öğretmenlerin işini daha bilimsel yapmasında da haliyle etkili.*” ve Ö9’un “*Bütün öğretmenler olmasa da birçok öğretmenin kendini, müdürün eğitim/bilim anlayışı, etik/ahlaki değerlerine göre şekillendirdiğini söyleyebilirim. Müdürün bir konuya ilişkin bakış açısı ve bunun sonucunda aldığı kararların öğretmenlerin anlayışlarını, uygulamalarını etkiliyor.*” ifadeleri örnek gösterilebilir. Bu kapsamda değinilen bazı görüşler de şu şekildedir:

“Bir okul müdürü okuldaki her şey. Temelde bir okul müdürünün anlayışı, vizyonu okulu mutlaka etkiliyor. Bu anlamda çok önemli. Kendi nasıl bir vizyona sahipse yönetim anlayışı da o ölçüde oluyor. Eğer araştırma temelli çalışıyorsa, bunu mutlaka öğretmenlere öğrencilere yansıtıyor... müdürün kendini geliştirdiğini görünce ona güveniniz artıyor. Öğretmenleri daha iyi değerlendirebiliyor ve eksiklerini daha doğru görüyor.” Ö9

“Bizim okulda Müdür Bey kendi açısından öğretmenlerin de başarılarını değerlendiriyor ve tepki alsa da başarısını değerlendiriyor. Ona göre sıralama yapıyor hem öğrencilerden aldığı sonuçlar hem de sene sonunda sınavdan işte Ayşe öğretmenin Türkçe’de ne kadar yaptıklarını bakıyor sene sonunda. Bu öğretmen daha başarılıymış gibi onu bu şubeye alayım gibi kararlarını

bunlara göre verdiği oluyor. Hep bir veriye göre hareket ediyor. Eğer bizim okul farklı bir idarecide olsa farklı bir müdürün elinde olsa çok daha kötü bir duruma düşebilirdik ki biz bunu gördük. Müdür Bey'in kalp rahatsızlığı olduğunda tam bir sene uzak kalmak zorunda kaldı. O dönem okulu çok zor toparlamıştık biz. Tekrar döndüğünde tekrar toparladı okulu. Okulumuz zor bir okul. Müdürümüz kendi açısından bilimsel çalışıyor. Memnuniyet anketleri yapıyor öğrenci öğretmen veli. Onları tek tek yapıyor, inceliyor, öğretmenlerle tek tek konuşuyor ona göre bir sonraki seneye önemleri alıyor..." Ö12

"... Milli Eğitim Bakanı ne yapsın şimdi, Türkiye'de on binlerce okul var bunların başında bire bir uygulamayla bire bir haşır neşir her gün öğrenciyi gören her gün öğretmeni gören okul müdürü kendi bilgisi anlayışını, uygulamasını geliştirip, geliştirmedeği sürece biraz zor düzelir bu işler Türkiye'de. O okul ona emanet, o kültürü oluşturmada da doğrudan sorumlu..." A5

"...Yani bir şeyin temelini bilgiyi kuramı koymada onun üstüne uygulama yapamazsınız, istediğiniz kadar sıkılın, siz öğretmenin motivasyonunun temellerini anlamak zorundasınız. Bunun içinde 20 tane motivasyon kuramı okumak varsa ve anlamak varsa bunu yapmak zorundasınız. Yani ne demek bir okul müdürünün kuramdan sıkılması... böyle bir şeyi kabul etmiyorum! Okul müdürü kuram bilecek, aynı zamanda entelektüel olacak... benim okuduğum lisenin sayısı 3000 idi. 3000 kişinin müdürsünüz. Her anlamda yönlendirici, liderlik yapmanız lazım. Kültürünü böyle oluşturmanız lazım. Bakıyorum böyle bir kapasite yok maalesef bizim müdürlerimizde." A5

"... Okullarda biraz gözlem yaparsak kopukluk olduğunu görüyoruz derin düşünmeye gerek yok. Burada kurum kültürleri devreye giriyor, okulda müdür mevzuat var ona göre yönetiyor, öğretmenin bağlılığı, vatandaşlık davranışımı falan gibi bunlarla pek uğraşmıyorlar, yani kopukluk çok net görünüyor..." A6

"... ama maalesef biz okul yöneticilerimize okulun yöneticiliği değil, yöneticiliğin okulu var deriz ama bir okullu yapmadığımızdan dolayı bu var, bilmiyorlar. Bu yönetim süreçlerini, veriye dayalı yönetim süreci, bilgiyi alma, bilgi toplama, bilgi dayalı eylemler vs. bunlar bilinmeyince yaşama da geçmiyor yani okullarımız insanların kendi aldıkları eğitime göre kendi kafalarına göre yönetiliyor sorunumuz burada... öğrenen bir örgüt kültürü de oluşturamıyor dolayısıyla..." A9

Okul müdürlerinin yukarıda değinilen eğitim yönetimine ilişkin farkındalığının olmaması ve KATB'nin önemsendiği ve kabul gördüğü bir örgüt kültürü oluşturmamalarından kaynaklı sorunlar kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında etkili bir neden olarak ele alınmıştır. Güçlü bir okul kültürünün, etkili okul özelliklerinden en önemlisi olduğu ve öğretmen performansını etkilediği belirtilmektedir (Buluç, 2013). Bu araştırmada da her üç katılımcı grubun çoğunluğu okul müdürlerinin bu bağlamdaki önemine dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan okul müdürleri, yüksek lisans sürecinde öğrendikleri kuram ve kavramlar ile eylemlerini isimlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda yer alan görüşlerde ayrıca okul müdürünün yönetsel kavramlara hâkim olması gerektiği ancak birçok yöneticinin bu konuda eksikleri olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın nicel bölümünde öğretmen görüşlerine göre örgütsel faktörlerin kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım ile pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Ancak araştırmanın nitel bölümünde bireysel faktörle gibi okul

bağlamının da çok önemli olduğu okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler tarafından dile getirilmiştir.

Alanyazında araştırma sonuçlarını kullanımla ilgili bireysel faktörlerin araştırma kullanımının yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Cousins & Walker, 2000; Davidson, 2011; Lysenko, 2010). Bazı araştırmalar ise bilgi kullanımının önündeki engelin, bireylerin dirençlerinden çok kurumların öğrenmeyi teşvik etmeyen kurumsallaşmış kültür kökenli olduğunu ortaya koymaktadır (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Uygulamada değişiklik yapmak için cesaretlendiren mesleki bir kültürün sunulması araştırma kullanımında önemli görülmektedir (Ratcliffe vd., 2005). Araştırma kullanımı konusunda yayılımın gerçekleştiği bağlamı önemseyen Cousins ve Leithwood (1993), okul geliştirmenin bir örgütsel değişim süreci olduğunu, okulların sosyal sistemler olduğunu ve bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını ve bu sebeple sosyal öğrenmenin gerçekleşmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Yazarlar, sosyal öğrenmeyi teşvik etmek için okul geliştirme bilgisinin paylaşılması gerektiğini ve uygulayıcıların okul geliştirme ile ilişkili proje ve faaliyetlere dahil olmaları gerektiğini önermektedirler. Witherow'un (2011) elde ettiği bulgular da kültürün ve okulun bağlamının önemini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı araştırmalar okulların öğretmenlerin araştırmacı kimliği geliştirme konusunda yeterli desteği sunmadığını ortaya koymuştur (Fürüzan, 2011).

4.2.5.3. Akademisyenlerden Kaynaklı Nedenler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen akademisyenlerden kaynaklı nedenler; bireysel nedenler ile üretilen bilginin özelliği olarak iki başlıkta incelenmiştir. Bireysel nedenler akademisyenlerin; sahaya uzak olma, bilgiyi aktarma biçimi, kariyer odaklı çalışma, nitelik, kişisel tavır gibi birtakım araştırmacı kimliğini oluşturan özellikleri kapsamaktadır. Üretilen bilginin diğer bir ifadeyle KATB'nin özellikleri arasında; araştırmanın amacı, dili, türü ve sonucu ile ilgili nedenler belirtilmiştir.

Araştırmaların amacıyla ilgili okul müdürü (8), öğretmen (13) ve akademisyenlerin (8) dile getirdikleri sorunlar Tablo 58'de görüldüğü üzere, araştırmaların saha problemlerinden uzak olmasıdır. Katılımcılar araştırmaların amaçlarının, okul sorunlarına özgü olmamasını, uygulamaya yönelik kullanışlı bilgi üretilmemesini bir neden olarak göstermişlerdir.

Araştırmanın yöntemi ile ilgili okul müdürü (7), öğretmen (6) ve akademisyenler (6) tarafından ifade edilen nedenler, nicel çalışmaların özellikle de tarama çalışmalarının fazla olması, eylem araştırması gibi çalışmaların az olmasıdır. Anket tekniği ile toplanan verilerin uygulayıcılarda bıkkınlık oluşturduğu ifade edilmiştir. İki akademisyen (A1, A10) ise bu kapsamda araştırmalarda ulaşılabilir örneklem tercih edilmesini bir sorun olarak göstermişlerdir. Araştırmalarla ilgili bir başka neden araştırmaların sonucu ile ilgilidir. Bazı okul müdürü (7) ve öğretmen (7) ile az sayıda akademisyen (2) araştırma sonuçlarının işe yarar, uygulayıcılara yol gösteren bilgiler ortaya koymamasını ve somut, uygulanabilir öneriler sunmamasını akademisyenlerin ürettikleri bilgiden kaynaklı nedenler olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda ayrıca bir akademisyen (A1) ile üç öğretmen (M1, M9, M10) araştırmalarda genelleme yapılmasını bir neden olarak göstermişlerdir.

Tablo 58

Üretilen Bilginin Özelliklerinden Kaynaklı Nedenler

Tema	Kod	Katılımcı (n = 16)	n
Araştırma amacı	Uygulamaya yönelik olmaması, saha problemlerinden uzak	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
		M1, M3, M5, M6, M9, M12, M13, M14	8
		A1, A2, A3, A4, A5, A6 A8, A9	8
Araştırma yöntemi	Araştırma türü (Tarama, durum çalışması vs. yapma eğilimi, eylem araş. az, nicel, anketler yoğun)	M5, M9, M10, M11, M12, M13, M14	7
		Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15	6
	Ulaşılabilir örneklem tercihi	A2, A4, A6, A7, A8, A10	6
		A1, A10	2
Araştırma sonucu	Somut öneriler sunulmaması	M1, M5, M9, M10, M11, M12	7
		Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12,	7
		A3, A8	2
	Genelleme hatası	A1	1
		M1, M9, M10	3
Araştırmanın dili	Anlaşılabilirlik	M2, M3, M4, M6, M8,	5
		Ö1, Ö7, Ö14, Ö15	4
		A3, A4, A8, A9	4

Son olarak araştırmaların dili ile ilgili bazı okul müdürleri (5), öğretmen (5) ve akademisyenler (4) araştırmaların anlaşılır olmamasına vurgu yapmışlardır. Araştırmaların teorik algılanması, istatistik ağırlıklı olması gibi nedenler bu kapsamda belirtilmiştir. Araştırmalarla ilgili bu sorunlar alanyazında daha önce ulaşılan bulgularla tutarlılık göstermektedir (Armağan ve Yıldırım, 2015; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Castle, 1998; Cousins & Leithwood, 1993; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Honig & Coburn, 2008; Karataş vd., 2014; Kısa, 2016; Sarı, 2006; Shkedi, 1998; Stone,

2002; Vanderlinde & van Braak, 2010; Turan vd., 2016; Yıldırım vd., 2014; Zeuli, 1994). Hemsley Brown & Sharp (2003) eğitim uygulayıcılarının araştırmalara erişim zorlukları, araştırmaların dili ve sunumu, bulguların istatistiksel analiz ağırlıklı olmasının kullanım konusunda isteği azalttığını belirtirmişlerdir. Bir başka araştırmada da öğretmenlerin araştırmaların faydalılığına inanmamalarından dolayı araştırmaları takip etmedikleri tespit edilmiştir (Yıldırım vd., 2014). Farklı çalışmalarda da bazı okul müdürlerinin araştırmaları gerçekçi bulmadıkları (Armağan ve Yıldırım, 2015); kullanılabilirlik, erişilebilirlik, anlam belirsizliği ve güvenilirliğin araştırma kullanımını etkilediği (Honig & Coburn, 2008); eğitim araştırmalarının sadece birkaç ikna edici, kesin sonuç verdiğini ve uygulamaya dönük çok az sonuç verdiğini (Broekkamp & Hout-Wolters, 2007; Karataş vd., 2014) tespit edilmiştir. Araştırma bilgisinin değeri, ilgililiği ve güncelliğinin (Hemsley-Brown, 2004); araştırmaların ilgisiz, yararsız ve fazlaca teorik olarak görülmesinin (Shkedi, 1998) ve bilginin algılanan gelişmişliği, yerel ihtiyaçlara uygun olarak ayarlanması, değeri, ilgililiği, güncelliğinin (Cousins & Leithwood, 1993) araştırma kullanımını olumlu yönde etkilediği alanyazında çeşitli çalışmalarda görülmektedir.

M9, “...Okullarda işe yarayacak bilgilerin üretilmesi lazım... Böyle bir amacın olması lazım. Bir araştırmaya baktığımda şurada işime yarar diyebilmeliyim... Böyle reçete gibi yani.”; M5, “...Araştırma yaptık yaptık. Bir yaraya çözümü oluyor mu? Mutlaka bir derde deva olması lazım. Benim beklentim bu, bizim ülkemizin probleminin bu olduğunu düşünüyorum, bilimsel olarak katma değeri olan ürünler üretemiyoruz.”; M14, “Araştırmalar var olan bir sorunun çözümüne yönelik, açıklama beklenen, eksikliği hissedilen özgün konular üzerine kurulmalıdır. Yapılan araştırmalar özellikle Türkiye de birbirinin aynısı sadece örneklem ve evren değişikliği yapılarak tekrar düzenlenmektedir...” ifadeleri ile üretilen bilginin uygulamaya yönelik ve kullanışlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin daha kullanışlı, uygulayıcıların işine yarayacak araştırmalar yapmaları gerektiğini düşünen M13 de düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

“... Mesela şu anda öğretmenler odasına gidelim. Ben bunun yüzlerce örneğini yaşadım. ‘Hocam, ben bir anket yapmak istiyorum, bana bir anket doldurur musunuz?’ diye sorduğumuzda hiç kimse doldurmak istemez. Hatırınız kırılsın diye biri doldurur... Ama, ‘Sizin işinize yarayacak bir sürü yöntem ve tekniklerim var. Bu yöntem ve teknikleri sizinle paylaşabilirim, ister misiniz?’ dersiniz, herkes ister, sizi kapış kapış alırlar... Bunu yapıyor muyuz? Yapamıyoruz. İşte bunu yaptığınız zaman, transfer edip pratikte uygulanabilirliği, kendisine fayda sağladığını gören herkes size kucak açar ve yalvarır gelin diye. Bu defa siz bir okuldan öbür okula gitme ihtiyacı duymazsınız, öğretmenler size ulaşma ihtiyacı hisseder...”

Akademisyenlerin ürettikleri bilgiden kaynaklı nedenlere yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö4, “...Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilerin ancak uygulanabilir olduğunda işlevsel olduğunu düşünüyorum. Nitekim tezimle ilgili araştırma yaparken birçok öğretmenin araştırmanın sonunda ne olacak, sorusu ile karşılaştım.”; Ö5, “Ülkemizde özellikle okullardaki mevcut ve geliştirilebilir uygulamalara yönelik çalışmaların hala yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ancak MEB’in bu konularda iş birliği yapması da şart...”; Ö8, “Akademisyenlerin araştırmalarda öncelikli amacı var olan problemlere yönelik okula bir yansıması olan araştırmalar yapmalarıdır... Uygulayıcılara katkı sağlamak gibi bir amacı olmayan bir araştırmanın yapılaş amacı sorgulanmalıdır.”; Ö15, “... Okul bir laboratuvar sonuçta... Çözüm üretme, sonuca yönelik çalışmalar üretilmiyor akademisyenler tarafından. Daha çok tarama araştırmaları yapılıyor. ... Eğitim araştırmalarının okula katkısı, faydası var mı? ...” ve Ö7, “... Yapılan bilimsel araştırmaların çoğunluğunun muhataplarına ulaşmadığını düşünüyorum. Bunda salt kuramsal bilgiye katkı sağlaması yeterli diye düşünen araştırmacıların... payı olduğunu düşünüyorum. Araştırmacıların bu tavrını da ... bilim için bilim mi toplum için mi düşüncesine de bağlayabiliriz bence...”.

Aşağıda görüşlerine yer verilen akademisyenlerden A3, Türkiye’deki araştırmaların yapılma gayesini sorgulamış, bir soruna yönelik olmamasını, işe yarar öneriler sunulmamasını kopukluğa bir neden olarak ifade etmiştir. A8’in düşünceleri A3’ün görüşlerini desteklemektedir. A4 de okul sorunlarına özgü, uygulamaya yönelik araştırmaların az olmasını ve çalışmaların anlaşılabilirliği konusundaki düşüncelerini aşağıda yer verilen şekilde açıklamıştır.

“... Ama bir de Türkiye’de yapılan araştırmalara baktığınızda, yeni bir şey de söylemiyoruz aslında... Öyle bir sorun da var. Tamam birtakım reçeteler var. Etkili okul müdürü nasıl olur? Etkili eğitim yöneticisinin özellikleri. Birtakım stratejiler, uzun reçeteler var ama, herhangi bir okulda Türkiye’de yerel düzeyde ihtiyaçlara bakıp da o ihtiyaca yönelik bir çözüm ürettik mi? Orada çok ciddi sorun var. Araştırmalara baktığımda, önerilere bakıyorum, o önerileri vermek için o araştırmayı yapmaya gerek yok. Okul yöneticilerinin x konusunda eğitime ihtiyacı var, bunun için bu araştırmayı yapmana gerek yok. Yani çok böyle standart kullanılan öneri kısmı, ben alerji geliştirdim. Tezlerde de makalelerde de aynı sorun var. Yeni bir şey söylemek gerekiyor. Yani verinin sana bir şey söylemesi lazım. O veriden, literatürde baktığında, gerçekten yeni bir şey söylüyor olabilmen lazım. O zaman bu çalışmayı neden yaptın?” A3

“... Akademisyenlerin de üniversitede bu bağlamda yazdıkları çizdikleri şeylerin de anlaşılır olması, okulda bir karşılığının olması eğitim sisteminin ciddi bir sorununa cevap bulması, dişe dokunur, bir konuya ışık tutması, yani bir uygulama kaygısı olan, uygulamaya dönük, uygulamada gerçekten okulun gerçek sorunlarını ele alacak çalışmaların olması gerekiyor... Eğitim sistemi ve okulun gerçek sorunlarına ışık tutacak konuların olması gerekiyor...” A4

“... Biz de onların hayatında uygulamayı düzeltmeye yarayacak bir şeyler yapmıyoruz, eylem araştırması yapan kaç kişi var. Türkiye’de bana bir sayar mısın, eylem araştırması yapıp da sonucunda bir iyileştirme sağlayan Kaç akademisyen var? Özellikle de eğitim yönetiminde, çalışmaların çoğu tarama, biliyorum zaten, artık durum belli, Durum çalışması, tarama çalışması. Ben kendime de kızıyorum ama alışılmamış bir olguyu çalışıyorsun. Tamam orada yaparsın tarama çalışması, artık öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin tarama çalışmasının neyini yapıyorsun artık belli yani. Binlerce çalışmalar yapılmış ama motivasyonlarını düzeltmeye yarayacak çalışma ve girişim var mı, müdahale çalışman var mı? ...” A8

Akademisyenlerin ürettikleri KATB’nin dili ile ilgili A9, “*Bir kısım uygulayıcıların mesela tutumları da olumsuz. Çünkü anlaşılır bulmuyorlar, haksız da sayılmazlar tabi. Makalelerin dili anlaşılır gelmeyebiliyor...*” ifadeleriyle bilimsel araştırmaların anlaşılabilirliği konusunda uygulayıcıların olumsuz tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. A9 bu konuda Türkiye’de akademisyenlerin yazma konusunda belirli bazı kalıpların dışına çıkamadığını, yurtdışındaki çalışmalarda daha rahat bir yazma tarzı olduğu için akıcılığının da olduğunu belirtmiştir:

“Bir de Türkiye’de yapılan araştırmalarda garip bir sistem var... Çünkü bir araştırmada bazen keyifle yazmamız, okumamız gerekiyor ama belirli şablonları, kalıpları kıramıyoruz, batıda yapılan bazı araştırmalara bakıyorsunuz ki son derece güzel akıcı bir şekilde ilerliyor. O yüzden araştırmanın niteliğini düşüren unsurlardan bir tanesi de Türkiye’deki bilimsel kültür... O anlamda biz eğitimi sistem yaklaşımı açısından, çok yönlü çerçeveli bir taslağını ve tasarımını ortaya koyarsak, burada da birtakım kaygılar akademisyenlerin kafasından kaldırırsak sanki daha bir nitelikli araştırmaların ortaya çıkabileceğini düşünüyorum...” A9

Çalışmaların anlaşılabilirliği konusunda A3, “... *Biz araştırmayı verirken, çok karmaşık ve soyut, ancak rakam olunca araştırma oluyormuş gibi, istatistik olmazsa araştırma olmazmış gibi böyle karmaşık bir yapıya sokup, soyut yapıya sokup yaşamdan uzaklaştırıyoruz. Böyle gören yönetici, öğretmen uzak duruyor... Çok bilemeyeceği, anlayamayacağı bir formata sokuyoruz.*” ifadeleriyle akademisyenlerin yazım tarzı nedeniyle anlaşılır olmayan çalışmalar ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Bütünlüğü engelleyen nedenler konusunda araştırmaların yöntemi ile ilgili dile getirilenler; nicel çalışmalarda anket uygulaması sebebiyle uygulayıcı ile sıcak bir iletişimin kurulamaması ve tarama çalışmaların fazla olması, deneysel çalışmaların çok az olmasıdır. Öğretmenlerden Ö12, “... *Tezleri inceliyorum mesela yaşam doyumu ile ilgili çoğu tarama çalışması, hepsi birbirinin aynısı ...Birinin bana verdiğinden diğeri daha fazla ne verebiliyor... Okuyana yeni bir şey bir fayda sağlamıyor çoğu çalışma, yeni bir şey önermiyor...*” şeklindeki ifadesinde araştırmaların tarama tekniği ile yapılmasını ve önerilerini eleştirmiştir. Akademisyenlerden A7, A10’un görüşleri şu şekildedir:

“... Genelde nitel araştırma yöntemleriyle akademik çalışmalarımı yürütüyorum. Bu sebeple uygulayıcılarla doğrudan temasımız sıklıkla olmakta hatta görüşme ve gözlem türü veri

toplamada daha da yakından temasımız olmaktadır. Olumsuz tepki ilk başlarda görüyoruz çünkü akademik çalışmalardan oldukça sıkılmışlar, teneffüslerde veya bürokratlarla mesai sonrasında sizlere zaman ayırmak istemiyorlar, gerekçeleri ise yine sayfalar dolusu Likert türünden soruya cevap vermek istememelerinden kaynaklı olarak. Ancak nitel araştırmalarda uzun süreli etkileşim olmasından ve bunun ilerleyen safhalarında tarafların birbirlerine daha güven temelli ilişki kurmalarından kaynaklı olarak katılımcılarda zevk almakta ve çalışmanıza daha da anlamlı katkı sağlamak için çaba harcamaktadırlar.” A7

“Bu daha çok grupla yapılan çalışmalar var ya... Deneysel ya da yarı deneysel yapılan çalışmalar. Bunlar daha faydalı biliyor musun? Ama bizim bu nicel çalışmalar var ya o aradaki bağı koparmış. Anket falan görmek istemiyorlar. Nitel çalışmada yok yok işte yapamıyoruz.” A10

M5, “... *Araştırmaların önerileri somut olmak zorunda. Çalışmanın önerisi olmazsa zaten durum tespiti yapmış olur önce olmak zorunda. Yani bir çalışma yaptınız oradan bir sonuç çıkarmak zorundasınız... Maalesef birçok çalışmada böyle...*”; Ö4, “... *Önerilerin uygulamada karşılığı olması, işe yarar olmasını önemli görüyorum. Ama uzun görünsün diye bir dizi öneri sıralıyorlar...*” şeklinde açıklamada bulunurken Ö2 araştırmaların önerilerine yönelik:

“... Bazı araştırmalarda önerilerin hep aynı olduğunu, okuyucunun ilgisini çekecek, fayda sağlayacak öneriler sunmadıklarını görüyorum. Ütopik öneriler sıralayan bir araştırma sadece okunup geçilir ve amacına ulaşamaz. Ancak uygulamaya dönük öneriler her zaman okuyucu tarafından dikkate alınır, hafızalara kazınır, yer yer okuyucu tarafından uygulamaya konur ve böylece araştırma amacına ulaşarak bir nitelik kazanmış olur.”

A1 ise diğer görüşlerden farklı olarak, “... *Fakir okullarda araştırma yapıp zengin okullara genelleme yapıyorsun. Türkiye’de hangi özel okulda araştırma yapılmış iyi özel okullarda, genellikle araştırmacılar ulaşılabilirlik diye bir kriter var, ulaşılabilirliği örnekleme alıyorlar. Bunlar üzerinde çalışmalar yapılıyor, genelleme gidilmeye çalışılıyor.*” ifadeleriyle araştırmaların genellenebilirliği sorununa dikkate çekmiştir. Ulaşılan tüm bu bulgular akademisyenlerin ürettikleri bilgiden kaynaklı sorunlar olarak tespit edilmiştir. Akademisyenlerin bilimsel bakış açılarından kaynaklı olduğu belirlenen kodlara yönelik bilgilere aşağıda sırayla yer verilmiştir.

Okul müdürü (10) ve öğretmenlerin (9) çoğunluğu ile akademisyenlerin tamamı bütünlüğü engelleyen önemli bir unsurun akademisyenlerin sahadan uzak olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda akademisyenlerin; okulu yeterince tanımamaları, alan tecrübesi olmadan akademisyenliğe başlamaları gibi sorunlar dile getirilmiştir. Katılımcılardan bazıları akademisyenlerin okulları yeterince tanınmadıklarını şu şekilde açıklamışlardır:

“Okulların öyle bir yapısı var ki, burada bulunmadan, yaşamadan bir şeye fayda sağlamak zor. Akademisyenlerin de o yüzden buraları bilmeleri lazım... Mesela önceki yıllarda veli ziyareti yapıyorduk. Çünkü bunu yaptığımız zaman öğrencinin hangi şartlarda yaşadığını görmüş oluyoruz. Çocuğa neden kitap okumadın, ders çalışmadın diye sorduğumuzda, onun sobalı evde yaşadığını bilmemiz lazım... Biz bunları bilmeden nasıl çözüm üretemezsek akademisyenler de aynı şekilde...” M3

“... Çok problem yaşıyoruz çeşit çeşit. Devamsızlık mesela, baba diyor ki: ‘Ben pavyonda çalışıyorum sabah beşte eve geliyorum ve uyuyorum, sekiz buçukta çocuğu kaldıramam.’ ‘Peki anne?’ Diyorum. ‘Kaç sefer dövdüm göndermedi, şimdi gideyim bir daha döveyim’ diyor. Anlatabiliyor muyum? Olay bu... Böyle aileler ile uğraşıyoruz ama işte... Sahayı görmeleri lazım akademisyenlerin, şu yaşadıklarını bilmiyorlar. Bu atmosferdeki öğretmenlerin nasıl zorluklar yaşadıklarını bilmiyorlar, etkileşim halinde bulunması lazım.” M7

“Akademisyenler sahadan uzaklar, biraz kampüsten dışarı çıkarak sahayı tanımaları gerekiyor. Sonuçta amaç burası için bir şey yapmaksa burayı tanımadan, buraya gelmeden bir yaraya derman olunmaz... Burası sorunlarla dolu, öğrencisi, öğretmeni, velisi... Mesela okullarda değerler eğitimi kapsamında sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Hep bu zamana kadar eğitim boyutu değil de öğretim boyutuyla ilgilenmeye çalıştık. Velilerimizin de beklentisi o yani. Ama eğer benim akademik başarımla iyiyse dışardan iyi okul diye algılanır burayı tanımayan eğitim boyutundaki sorunları da göremez çözüm de üretemez...” M11

“... bize üniversitede birleştirilmiş sınıf uygulamalarında neler yapabileceğimizi anlattılar. Fakat birleştirilmiş sınıf ortamında bulunmadık. Bunu anlatan kişilere soruyoruz birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapmamış.” M10

“... bence eğitim fakültesinde çalışan her hocaların önce bir beş yıl devlette çalışması lazım. Ne oluyor ne bitiyor, sınıf yönetiminde ders verenlerin de üniversitedeki sınıf yönetimine değil, ilkokulda ortaokulda bir derse girip onu deneyimleyip gözlemlemeye de ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.” M13

Okul müdürlerinden M9, “*Hocalarımızın çok fazla odalarına kilitlendiğini düşünüyorum. Sadece tez ve anket çalışmaları yaptıklarında gelmelerini itici buluyorum. Öğretmenler üzerinde bıkkınlık oluşturuyor.*”; öğretmen katılımcılardan Ö15, “... *Mesela bazen bir şey bulduğunu iddia ediyor akademisyen, aslında her zaman olan bir şey okulda. Okuldan kopuk olduğu için bilmiyor.*” ve Ö13, “... *Akademisyenler okulları yeterince tanımadıkları için, okulların sorunları bilinmediği için mevcut araştırmalar okulun gerçek sorunlarına ne kadar çözüm getirebiliyor?*” ifadeleriyle akademisyenlerin okuldan uzak olduklarını, sahayı tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bazı katılımcı görüşleri de şu şekilde özetlenmiştir:

“Eğer akademisyen okuldan uzaksa okulun problemlerine de uzaktır... Araştırdığını zannettiği şey gerçekte olmayabilir. Araştırmaların uygulama ile ilişkili olması gerektiğini düşünüyorum. Neden? oturduğunuz yerden bir teori geliştirip te bulunduğunuz toplumda bir karşılığı yoksa... Bilimi neden yapıyoruz, dünyayı anlamlandırmak, insanlara yardımcı olmak, sadece düşünme anlamında katkı sunacak, bir şeyler yanlış gidiyorsa, okula faydası olmayan araştırmalar elbette faydası vardır ama bence uygulamaya dönük olması lazım.” Ö9

“Akademisyenlerin çok okullarla içli dışlı bir durumu yok. Eğitim fakültelerinden sadece öğrenciler staja geldiklerinde bir bağlantı oluyor... onu da birçoğu öğrencilerini takip etmek için gelmiyorlar bile okullara, bir dönem başında geliyor tamam. Oysaki derslerde de dinlemesi lazım öğrencileri...” M3

“Akademisyenler okulları tanımıyorlar. Alanda yeterince çalışmadan üniversiteye geçiyorlar ya da hiç çalışmadan... Tabi bunda okulların kapalı sistem olmasının da etkisi olduğunu düşünüyorum... Bir de okulda hiç bulunmadan hoca olmayı doğru bulmuyorum. Burayı tanımadan dışarıdan konuşmak da çözüm üretmiyor...” M5

“... hocalarımız okula stajyer olarak gönderdikleri öğrencileri takip etmiyor. Hocalar böyle davrandıkları için öğrenciler de formalite gözüyle bakıyor...”

“... bize staja gelen öğrenciler 14 haftanın ilk haftası başlama ile ikinci haftası tanışma ile bir haftası vize ile bir haftası final ile bir haftası son hafta ile geçiyor... kalan haftalarda uygulama becerisini asıl kazanacak? Hoca buna izin veriyor.” M13

“Disiplinlerin etkili olabilmesi için uygulamayı gözden kaçırmamak gerekiyor. Şimdi eğitim yönetiminde gözlenen temel sorun uygulama ile akademik çalışmaları atbaşı götürürseniz, kuramsal eksiklikler oluyor. Kuramsal çalışmaları öne çıkarırsak bu sefer de uygulamadan haberimiz olmuyor. Şu anki temel sorun biraz eğitim yöneticilerinin uygulamayı bilmemeleri. Okul, sınıf problemlerini çok bilmiyorlar, bazı konulara çalışmışlar, “Bunlar yapılsa iyi olur.” diye bir inançları var...” A1

“Akademisyenlerin büyük bir kısmı uygulamadan kopuk. Sırça saraylarında yaşıyor falan diye geçiyor. Genellikle eğitim fakültelerine öğretmenlik yapmadan doğrudan asistan olanlar, çok protez bir ilişki ağı ortaya koyuyor mesela. Hiç öğretmenlik yapmadan sınıf yönetimi anlatan, müfettiş olmadan soruşturmanın nasıl yapıldığını anlatan kişiler var. Bunlar bilgiyi okula, okulun çevresine transfer edemiyorlar. Bu yüzden de eğitimciler okulu çok fazla tanımıyorlar. Okulu tanımadan araştırma yapıp, proje geliştiriyorlar.” A2

“... Sahanın problemlerinden çok uzak, okullarda neler yaşanıyor, öğretmen problemleri nedir, yönetici yetiştirme... Yani biz öyle sahaya gidip okul problemlerini anlamak şöyle dursun, bir nebze onlara katkı sağladığımızı düşünmüyorum, çünkü bizim bütün derdimiz akademisyenlerin bana öyle geliyor, genellemek de doğru değil kuşkusuz, çok değeli hocalarımız var. Çok yayın yapalım, eğitimin sorunları falan çok da şey değil, bilmiyoruz, tanımıyoruz...” A6

“Kuramlar üretiliyor ama kuramlar gerçek sahaya dayalı bir üretim veya insan faktörünün tam anlamıyla işe katıldığı çizgide yönetilse herhangi bir sorun yok. Sorun şu ki; biz sahadan uzak üretim yapıyoruz. Oturuyor bakıyor bir ölçek geliştiriyor onu sahaya uyguluyoruz. Peki biz bu ölçeği hazırlarken gerçek sahayı tam olarak gözlemeye bildik mi? Yani bu anlamda bizim saha içerisinde olamamamız gibi sıkıntılarımız var...” A9

“...Akademisyen, hangi işi yapıyorsa onun mutfağından gelmiş olması önemli. Özellikle eğitim fakültelerinde, öğretmenlik yapmış gelmiş olması lazım... Eğitim fakültesinde hocalarımızın çoğu elindeki kitapla öğretmen adaylarına ders anlatıyor. Mutfığa girmemişler yemek yapmayı anlatıyorlar ama mutfığa hiç girmemişler. Mutfığa girmeyen hocaların anlattığı ders çok soyut kalır... Anlamazlar bunun gibi sıkıntı var...” A10

Akademisyenlerin araştırmalarını ortaya koyarken uygulamaya yönelik bilgi üretme amacından ziyade kariyer odaklı davranışları; akademisyenlerin (8) tamamına yakını, okul müdürü (7) ve öğretmenlerin (8) yarısı kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen nedenler arasında gösterilmiştir. Bu sorun alanyazında çeşitli araştırmalarda da dile getirilmiştir (Demirhan, 2015; Turan ve Şişman, 2013; Turan vd., 2016; Yalçın, 2015). M9’un “*Bence eğitim araştırmaları her şeyden önce sadece akademik çevrelerin bir makale, yayın yarışmasına dönmemesi lazım...*” ve Ö8’in “*Araştırmalar neden yapılıyor? Akademisyenlerin ilerlemeleri için mi, uygulamanın gelişmesi için mi? daha çok*

akademisyenlerin kendileri içinmiş gibi gözüküyor...” ifadelerinde akademisyenlerin kariyer odaklı davranmalarına dikkat çekilmiştir. Diğer bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Asıl sorunun akademisyenlerde olduğunu düşünüyorum. Niye? Lider pozisyonunda oldukları için, yoksa bir suçlu arama anlamında değil. Diğer taraf dört yıllık lisans mezunu. Ona öğrettiklerinizi uyguluyor. Ama üniversite bir Arge birimi gibi çalışıyor. Böyle olunca öğrendiklerinizi nereye transfer etmeniz lazım okula, etmiyorsanız orada eksiklik var. Örneğin gelip hocam ben sizin okulunuzda bir araştırma yapmak istiyorum, bu çalışmayı sadece bilimsel veri toplayıp benim doktora, doçentliğime fayda sağlasın değil, sizin okulunuza fayda sağlayacak. Biri bana gelip böyle dese, ‘Hocam sizin okulunuza sosyal faaliyetlerine araştıralım... Durum tespiti yapalım, geri bildirimlerle düzeltelim, geliştirelim, dört yıllık hedefler koyalım, devam edelim.’ Kim istemez bunu... Üniversitedeki hocalar bildiri sunayım, makale yazayım, araştırmamı yapayım, kendi yolumda gidelim derdinde. Oysaki ilişkilendirmesi gereken yer burası.” M13

“Esasen ben yapılan bir kısım araştırmaların konularının da çok pratikte karşılığının olduğunu düşünmüyorum. Teorik bilgiye katkısı olan ama pratik de katkı sağlamayan araştırmalar var... Çoğu araştırma akademik puan toplama motivasyonu ile yapılıyor...” Ö7

“... alandaki akademisyen de ilgi göstermiyor genellikle yükselcekler ilgi gösteriyor. ‘Benim yayına ihtiyacım var, gideyim’ diyor. Bakıyorsunuz bazısı özellikle doçent, profesörler hiç gelmiyor...” A1

“... Türkiye’de şöyle oluyor, yaptığımız araştırmalarla unvan alıyoruz. Ama yaptığımız araştırmaların sonuçları tüketilmiyor. Tüketilmeye dayanmayan bir bilim üretme anlayışımız var. Bu ciddi anlamda, biliyorsunuz biz araştırmayı tasarlarırken, süreyi dikkate alırız, ekonomik durumu dikkate alırız, harcaacağımız çabayı dikkate alırız; bu kadar emek ve çabanın tüketilmemesi ciddi bir sorun. Ülkenin kaynaklarını biz heba ediyoruz anlamına geliyor. Kendi zaman ve yıllarımızı da heba ediyoruz. Dolayısıyla daha çok toplumun sorunlarına dayalı, o sorunları açıklayan, daha uzun süre kullanacağımız kuramlar geliştirirsek eğer; bu hem toplumun sorunlarını çözer, o grubun ya da disiplinin sorunlarını çözer. Hem de sizi motive eden bir faktör olur. Yani sizin yaptığımız işin sonuçları tüketilir. Dolayısıyla bu sizin motivasyonunuzu arttıran, önemli bir motivasyon faktörü olur.” A3

“... İnsanlar çok yayın yaptılar, yayın enflasyonu, ama nitelik yok. Bunların derdi kendimi de koyuyorum, çok yayın yapmak, akademik yükselmeyi sağlamak, doçent, profesör olmak vs. ... Bir tatmin olmamışlık var, az gelişmiş ülke özelliklerini çok iyi sergiliyoruz... Halaya girer gibi dört kişi beş kişi üç kişi neyse, ya biz bunu uygulama için yapmıyor muyuz? Onun sorunlarını çözmek için... Dışardan bakan 50- 60 makale yapmış, demek ki çok çalışmış, derin bir insan falan, böyle zannediyorlar. Bilmiyor ki o makaleleri yayımlandığı dergiler kötü ünlü, paralı dergiler. Ben çok karşıyım o işlere böyle tavır olarak ya da çok yazarlı ya altı üstü bir ölçek uygulamışın gerek var mı dört kişiye diyorsun... Ben utanırım, benim üç yazarlı makalem yok. Bir tane öğrenciyken vardı... Konuya dönelim nerde okul, öğrenci sorunu. Asıl olayın özü nerde, kendi ikbalimiz için uğraşıyoruz.” A6

“... öğretim üyesi yani bir an önce doçent olayım, profesör olayım ya da teşvik alayım falan kaygısıyla yapıyor. Öyle bütün dünyayı açıklayacak, anlayacak, anlamlandıracak bir kuram yok yani. Öyle bir şey yok, öyle bir şeyin peşinde koşturuyor maalesef sistem... Türk akademisyenler kariyer kaygısı taşıyor, teşvik geldi işte saçma bir sistem. Makale yazdırır, nicel sayı tutturur ama, niteliği az olan makale... Bu kadar uluslararası konferansa gitmiyor. Ben 2006’dan beri düzenli olarak ECER’e giderim. Dört beş senedir UCEA’ya giderim. Yani en son gittiğimde ki dünyanın en prestijli eğitim yönetimi konferansı, bir tane Türk vardı tamam mı? Gitmiyorlar, ama Türkiye’de sahte konferanslar düzenleyip bunları genellikle uluslararası konferanslar diyorlar... İşte uluslararası değil, insanları kandırıyorlar... Teşvik puanı alalım yayıncımız çok olsun derdi, alanı, uygulamayı geliştirelim derdi değil bu...” A5

“Uzamsal, boylamsal bir çalışma yapıyor musun yapmazsın, çünkü uzamsal boylamsal çalışma yaptığın zaman doktoran, yardımcı doçentlik, doçentlik profesörlük atıyor. Yani beş yıllık 10

yıllık çalışma yapan var mı göster bana? Bu da çok ciddi bir sorun, onlar kendilerini denek olarak hissediyorlar, haklı olarak, doktora tezi için mi geldiniz beni kullanıyor musunuz,” A8

“... Dosya hazırlamak için yapılan araştırmalar, araştırmanın kalitesinin düşürüyor. Dosyamız dolsun, teşvik alalım... Bir bakıyorsun bir sürü eğitim araştırmaları kongreleri ortaya çıkıyor, belirli bir temadan yoksun, sebebi de işte bu... Yani şöyle söyleyelim, bu gelişme tabii ki zaman alacak, toplumun tüm kesimlerinde olduğu gibi. Akademik çalışmalarda da şey var, sebeplerden bir tanesi gelişim topyekün gerekiyor, o yüzden üzerinden yıllar geçmesi gerekiyor. Profesör bile olsa belirli bir kültürün insanı, belirli kalıpları aşamıyor. O amaçla bir akademisyenin sağlam, şöyle dört beş araştırma ve yayını ile doçentlik kriterlerini yerine getirmesi gerekirken, ne yapıyor? Dosya çok görünsün, jürinin gözünü boyayayım, bu kaygılar var işte...” A9

Okul müdürlerinin (8) çoğunluğu, akademisyenlerin (8) büyük çoğunluğu ile öğretmenlerin bir kısmı (5), akademisyenlerin bilgiyi aktarma biçimlerini kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen bir neden olarak algılamaktadırlar. Akademisyenlerin derslerde veya katıldıkları eğitimlerde kuram ve uygulama ilişkisi kurmadan anlatımda bulunmaları ve düz anlatım teknikleri kullanmaları bu bağlamda bir neden olarak gösterilmiştir.

Bazı okul müdürleri katıldıkları seminerlerde, eğitimlerde akademisyenlerin sunumlarını fazla monoton şekilde yaptığı için eleştirmiş, verimli geçmediğini belirtmişlerdir. Örneğin M2, *“Hizmet içi eğitimlerin bazısına gidiyoruz, gittiğime pişman oluyorum. Anlatış, sunum... Slayttan okumak da olmuyor yani yakışmıyor... Bilimsel olarak donanımlı olabilirsiniz ama bilgiyi karşdakine aktarmak da çok önemli. Mesela Servet Hoca, Aytaç Hoca’yı dinlemeye doyamam...”* ifadeleriyle diğer bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda yer almaktadır.

“... Çoğu konferans ve seminerlerin sıkıcı olduğu kanaatindeyim... Slayt okuma ile sıkıcılığı artırıyor. Dolayısıyla öğretmen de telefonuyla uğraşıyor. Mesela Aytaç Hoca, Doğan Cüceloğlu gelmişti, zevkle dinlemiştik... Buraya bir hocamızı davet etmiştik, sekizinci sınıflar için. Hoca geldi, sanki üniversitede karşında doçentler oturuyormuş gibi bir şeyler anlatmaya çalıştı. Çocukları durduruncaya kadar akla karayı seçtik. Ben artık hocama çıkışta ‘Keşke hocam bir espri yapsaydınız’ dedim. Maalesef öğretmenlerimizin de seviyesine inilemiyor.” M9

“... mesela bilimsel yönetimin insanın ilişkileri durumsal yaklaşımları falan anlatıyoruz ama bir tane örnek olay verip bunları bilimsel yönetim yaklaşımı göre sistem yaklaşımına göre durumsal yaklaşımlara göre sibernataya göre çözümleyin demiyoruz, kategorik edinilmiş bilgiler var bu işin akademisyenin de bile ... düz anlatım metodunun terk edilmesi gerekiyor.” A1

“... Dinlememelerinin haklı sebepleri var. Onların hiç hayatlarına dokunmayan ilginç şeylerle gidiyoruz. İlginç kavramlar kullanıyoruz, ‘transformasyonel liderlik’ diyoruz. Bakıyorlar, ama çok uzak. Oysa, o işin içindeler ve her gün bir şeyler dönüştürüyorlar. ‘Bu sizin yaptığınızın kavramlaştırılmış bir halidir. Başka isimler de şunlardır. Aslında bugün biz, sizin yaptığınız şeyin, bizim ad koyduğumuz şekliyle konuşacağız, bu verileri sizden topladım, şunları buldum. Ne dersiniz?’ diye başladığınız zaman oluyor... ‘Anlamlı fark çıktı’ ne yapayım çıktıysa çıktı. Bu bana nasıl dokunuyor? Dolayısıyla oradaki sorun öyle. Onların hayatı ile iç içe olduğunuz zaman, sizin olası hatalarınızı da söyleyebiliyorlar. İyi köprü kurduğunuz zaman, gerçek sorunu sizinle paylaşıyorlar. O zaman sizin o işi kavramlaştırmanız çok daha kolay oluyor.” A3

“... bunun önemli bir sebebi de hizmet içi/öncesi eğitimlerde, seminer zamanları falan, akademisyenlerin gidip, kitaptaki tanımları power pointten okuyarak sunum yaparsan, düz

anlatım, kredibiliten yok. Aşırı yoğun akademik terminoloji dil kullanırsan, o adam seni anlamak zorunda değil, böyle bir mecburiyeti yok... Diyelim ki okul kültürü ya da sınıf yönetimi semineri veriyorsun, sınıf yönetiminin tanımlarını yapmak çok kolaylarına gidiyor... Ama uygulamacılar düz anlatım, kitap bilgisi, bunları sevmiyorlar... Şimdi bunu eğer, uygulamacıya anlayacakları dilden uygulamaya dönük anlatırsanız aslında faydası olabilir. Ama ağır akademik dille anlattığınızda, yani okul müdürü regresyon analizinin ne olduğunu bilmek zorunda değil. Ya da işte içerik analizinin ne olduğunu bilmek zorunda değil. Okul müdürü, o araştırmanın sonuçlarına ya da orada üretilen bir strateji varsa, o stratejiyi öğrenir. Çok merakı varsa gider master, doktora yapar, işin bilimsel kuramsal kısmının da arka planını öğrenir.” A8

“Bizim akademisyenlerimizin sunum biçimlerinde bir sıkıntı var. Akademisyenler öğretmenlerin seviyelerine inerek anlatım yapamıyorlar. Anlayabilecekleri dilden bir şeyler anlatırsanız onlar hakikaten dinliyorlar anlıyorlar... Üst seviyeden konuşuyor, yani öğretmenin kullanmış olduğu akademik seviyeyi bazen aşıyor. Bazen de akademisyenler o kadar çok kuramsal bilgi aktarımında bulunurlar ki öğretmenler bu kuralları uygulamayacaklarını bildikleri için akademisyeni dinlemiyorlar bile...” A10

Bazı okul müdürleri (4) ile akademisyenlerin çoğunluğu (7) tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen akademisyenlerden kaynaklı diğer bir nedenin akademisyenlerin niteliği ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bu nitelik; akademisyenlerin bilgi birikimleri, vizyonu, sosyal geçmişleri ile ilgilidir. Tezsiz yüksek lisans döneminde karşılaştığı bazı akademisyenleri akademik anlamda yeterli görmeyen M10, “... *Eğer siz yanına gittiğinizde sizden daha fazla bilmiyorsa, okulu bilmiyorsa, oraya bir daha gitmek istemezsiniz. Çünkü siz bilgiyi sizden fazla olandan alırsınız...*” ve öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından akademisyen niteliğini eleştiren M11, “... *Uygulamanın başında siz varsınız öğretmeni yetiştiren sizsiniz. Bizi siz yetiştirdiniz öyle değil mi? Genelde akademisyenler bize kabahat buluyorlar ya okullara... Sonuçta okullara gelen öğretmenleri siz yetiştiriyorsunuz. Öğrencileri biz yetiştiriyoruz ama bizi de siz yetiştiriyorsunuz...*” şeklinde açıklama yapmışlardır. Okul müdürlerinden M13 akademik çalışmalar üzerinden akademisyen niteliğini eleştirmektedir:

“... Bir esnafsınız bir ürününüz var, pazarlamak istiyorsunuz. Sizin gibi, farz edin ki 10 tane esnaf var. Sizin ürününüzü farklı kılan nedir? Sizi tercih etmelerinin nedenleri ne olsun?... İşte hocaların sadece bilimsel çalışma yerine bence en önemlisi üniversite dışında ne kadar talep görüyor... Gittiği yerde bir seminer verdiğinde yine çağırılıyor mu? En güzel geri bildirim bu. Eğer davet ediliyorsa pratikte uygulanabilir olduğunu gösteriyor. Evet sizin söyledikleriniz bize fayda sağlıyor, lütfen yine gelir misiniz? Arz-talep... Bir sefer gittik kuramlar üzerinden bu bunu yapmıştır, şu bunu yapmıştır, biz de bunu öneriyoruz dediğinizde onun uygulanabilirliğini görmek zor... Tezlerde ne yapılıyor, okul müdürlerinin iletişim özellikleri, tamam güzel... Halbuki yeni bir model üzerinde çalışılsa, sanat çocuğa ne sağlıyor, spor ne sağlıyor, sosyal sorumluluk ne sağlıyor...” M13

Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğüne engel olan en önemli nedenlerinden birinin alan akademisyenlerinin niteliği ile ilgili olduğunu belirten A2,

akademisyenlerin sosyal geçmişlerine vurgu yapmış, dil ve yöntem yeterliklerindeki eksikler nedeniyle ortaya koyulan araştırmaların niteliğinde de problem olduğunu belirtmiştir:

“... Kalite, girdide kalite, işlemede kalite, çıktıda kalite şeklinde devam eder. Şimdi girdi kalitesi düşük olunca doğal olarak akademik çalışma alanları da sığ ve yüzeysel kalıyor. Yani alandaki akademisyenlerin büyük bir kısmının girdi kalitesinin niteliğinin düşük olması, alanda daha nitelikli çalışmaların yapılmasını engelliyor. Yani sorun kuramsal ya da uygulama düzeyinde değil, girdinin süreci daha iyi algılayamamasından kaynaklanıyor. Daha da önemli bir problem var. Alanda çalışan kişilerin dil düzeyleri, istatistik araştırma teknikleri yeterliklerinin düşük olması kısa alanda dar paslaşmalar ile özdeş devam ediyor. Bir de alana girenler genelde birbirlerine benzedikleri için, üretilen bilgi de bir şekilde birbirine benziyor...”

A6 da benzer şekilde akademisyenlerin sosyal geçmişleri ile kopukluğu ilişkilendirmiştir:

“...Eğitim bilimciler genelde zaten üst sınıflara özgü bilinç, okuma kültür derinlik falan zaten olmadığı için yani öyle Anadolu insanı, yurdum insanı, konuşmalarını falan dinlediğimde de verdiği örnekler köylerden işte...” A6 ayrıca Türkiye’de akademisyenlerin yayın üretme sürecinde nitelikten daha çok yayın sayısının fazla olmasını önemsedğini eleştirmiş ve bunun nedeninin akademisyenlerdeki nitelik sorununa bağlamıştır:

“... İkinci etmende alandaki hocaların sosyal backgroundları, o da zayıf. Şimdi bir üniversitelerin genel Türkiye’deki durumu, iki hocaların aile backgroundları, ekonomik, kültürel, eğitim anlamında söylüyorum. Ondan sonra insanlara ‘social mobilization’ yani böyle bir üniversiteye geçiş varmış, eğitim alanında biz üniversitede hoca olabilir miyiz, tamam güzel, ama o derinlik olmadığı için bu sefer ne oldu, sonucu söyleyeyim. Nitelikte bu eksikliği nicelikle kapatmaya çalıştık biz. Durmadan yayın yaptık, Durmadan yayın yaptık çünkü ne kadar çok yayın o kadar iyi bir şeymiş gibi anladık. 50 tane 60 tane 100 tane makale yayınladık. Bakıyorsun hepsi bir makale etmiyor. Nerden anlıyorsun o makalenin yayınlandığı derginin indekslerine bakınca anlıyorsun...”

Diğer bazı akademisyenlerin görüşleri de şu şekildedir:

“... Bilimsel tutum ile ilgili zihniyet ile ilgili bizde şey var... Hiçbir ihtiyaç kendiliğinden oluşmaz. Güçlü alan mensupları aslında güçlü alanın da bir işaretçisidir. Eğitim yönetimi alanında güçlü akademisyen de yok. Yani çok az. Bu da onların piyasadaki etkinliğini şey yapıyor. Yani dediğim gibi Özgür Bolat’ın oluşturduğu etkiyi, diğerleri de oluşturabilir. Bunu hem örgütsel düzeyde yapmak lazım, üniversite düzeyinde yapmak lazım, bireysel düzeyde yapmak lazım tek boyutlu bir iş değil yani.” A1

“... Türk akademisyenler bu kadar uluslararası konferansa gitmiyor... En son gittiğim dünyanın en prestijli eğitim yönetimi konferansında, bir tane Türk vardı. Gitmiyorlar ama Türkiye’de sahte konferanslar düzenleyip bunları genellikle uluslararası konferans sayıyorlar... İşte uluslararası değil! İnsanları kandırıyorlar!...” A5

“... Biraz usta çırak ilişkisi şeklinde yürüyor. Usta nasıl yetişmişse, o yetiştiği yapıya uygun program ya da uygulamayla gidiyor. Bu aldığı, kendini geliştirmemişse o şekilde devam ettiği için bütüncül bakma, farklı bakma, dünyadaki farklı uygulamalara bakma gibi bir şey olmuyor. Ya da eğitimde bizler her alanda çalışıyoruz, ama uzmanlaştığımız bir alan yok... Bugün deseler ki, nasıl bir programla yetiştirelim, hangi yeterliklere dayalı, yani bazı kişiler sadece yetiştirme üzerine uzmanlaşabilir. Bazıları lisansüstü üzerine uzmanlaşabilir. Bazıları hizmet içi eğitimde uzmanlaşabilir. Dolayısıyla biz her şeyi konuşuyoruz, ama uzman olup, literatürü, Türkiye’deki uygulamaları, dünyadaki uygulamaları derinlemesine araştıran bir yapımız yok... bu da bizim spesifik bir konuya odaklanıp, kuram geliştirmeye çalışmadığımız için. Bir gün örgüt

çalışıyoruz. Öbür gün liderlik, öbür gün başka bir şey... Dolayısıyla tamam bunların uzaktan yakından birbiriyle ilişkisi var ama; odaklanma ve uzmanlık alanı, bir alana yönelip bilgi birikimi oluşturma şeklinde gitmiyoruz. Sorun oradan kaynaklanıyor galiba...” A3

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen akademisyenlerden kaynaklı diğer bir nedenin akademisyenlerin olumsuz tavırları olduğu az sayıda okul müdürü (3) ve iki akademisyen tarafından belirtilmiştir. Örneğin; M9, “... *Maalesef bazı hocalarımız öğretmene sözle dayak atıyor. Çok soğuk geçiyor... Biz istiyoruz ki heyecanla anlatılsın, arkadaşlar buna sizin ihtiyacınız var denilsin, motive edilsin. Eğitim sistemi bu hale geldiyse sizin yüzünüzden geldi şeklinde değil...*” ve M11:

“... Aslında kopmuşuz artık hani şöyle bir hava var, üniversitede öğretim görevlisi ise ya da profesör ve doçent ise kendilerini biraz daha farklı bir şey de görüyorlar herhalde. Biz de hissediyorduk onu mesela, okulumuzda sınavlar yapılıyor geliyor adamlar mesela değişik bir modda oluyorlar. İnsanüstü bir varlık falan... Böyle yani üst tabaka alt tabaka şeyleri, kast sistemi gibi...”

ifadeleriyle akademisyenlerin olumsuz tavırlarından bahsetmişlerdir. A3 de akademisyenlerin uygulayıcılarla bulundukları ortamlarda onlara yabancı kavramlar kullanmalarının bir nedeninin egolu tavırlar olduğunu düşünmektedir, “... *Transformasyonel liderlik, diyoruz. Bakıyorlar, ama çok uzak... Bizim biraz etiket kullanma, biz üniversitelerden geldik, biz havalıyız, karşı tarafa hoş olmayan tavırlarımız var. Ön yargılarımız var. Oradan sorun olabiliyor. Dediklerimiz gerçekten onların hayatlarına dokunmuyor yani...*”. A8 de benzer bir temaya vurgu yapmış akademisyenlerin egolu davranışlarıyla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Akademisyenler de kimlik kargaşasını bir aşabilseler aslında. Çok çok önemli insanlar olduğumuzu zannediyoruz, DNA’nın şifresini keşfettik, ne oluyor kardeşim yani? Anormal, bunu sadece eğitim alanı için konuşmuyorum... Aslında kuram-uygulama kopukluğunun bence en önemli nedenlerinden bir tanesi de bu... Bir grup akademisyen kendisini tanrı yarısı falan zannediyor. Ve bu yurtdışındakilerde de var. Herkes için genellemiyorum ama büyük oranda böyle. Bilimsel araştırmalar da söylüyor. Gözlemler de destekliyor.”

Bir akademisyen ise akademisyenlerin çok fazla yayın yapma, teşvik alma isteklerinin bir nedeninin mesleğin olumsuz maddi koşulları olduğunu ifade etmiştir:

“Bir tatmin olmamışlık var, az gelişmiş ülke özelliklerini çok iyi sergiliyoruz. Türkiye’de bir profesör, bir doçent akademik teşvik puanım artsın diye makale yapıyorsa ki ben yapıyorum açık söyleyeyim. Benim aldığım para geçimimi sağlamıyor. İki tane çocuğum var, ev kredi borcum var, yani ben bu parayla geçinemiyorum. Böyle bir teşvikten de yararlanmak istiyorum. Halbuki ne gerek var. Neden buna tevessül edeyim.” A6

4.2.5.4. MEB'den Kaynaklı Nedenler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen MEB'den kaynaklı nedenlerle ilgili okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri Tablo 57'de görülmektedir. Her üç katılımcı grubunun çoğunluğu tarafından dile getirilen MEB kaynaklı nedenler; eğitim sisteminde uygulayıcıları geliştirmeye teşvik edici bir sistem olmaması, sistemde hesap verebilirliğin olmaması, yönetici atama sisteminden kaynaklı sorunlar olması, karar vericilerin KATB'den yararlanmaması şeklindedir. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerden birkaçı bürokratik engellerin bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar bilginin uygulamaya aktarılmadığı bir eğitim sistemi, sürekli değişen eğitim sistemi ve merkezi sınavlar gibi eğitimin yapısal sorunları bütünlüğü engelleyen nedenler arasında göstermişlerdir. İki okul müdürü okulların kaynak sorununa dikkat çekmiştir. Öğretmenlik mesleğinin olumsuz koşullara sahip olması da bir öğretmen ve iki akademisyen tarafından dile getirilen bir neden olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu kodlar aşağıda sırayla detaylı biçimde sunulmuştur.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen MEB kaynaklı nedenlerden eğitim sisteminde uygulayıcıları geliştirmeye teşvik edici mekanizmalar olmaması okul müdürü (8), öğretmen (12) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların bu kapsamda verdikleri cevaplarda sistemde uygulayıcıların mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için itici bir güç olmadığı, gelişim ve öğrenmenin sistemde bir anlam ifade etmediği vurgusu olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

“... Birçok çocuk harcanıyor. Yazık, günah. Öğretmeni daha iyi olmaya iten mekanizma var mı? Diyorlar ya bir çocuğun hayatındaki en önemli nokta iyi bir öğretmenle karşılaşmış olması. Ben bunu sonuna kadar savunuyorum... Vicdanımı dinleyen biriye araştırayım, geliştireyim, okuyayım der. Yoksa yok. Yüksek lisansta hocalarımızdan biri söylemişti 850 tane kazanımımız Milli Eğitimde, kaç tanesine nasıl ulaştığınızı nasıl ölçüyorsunuz, hiç ölçüyor musunuz? Var mı bakanlığın böyle bir uygulaması?” M1

“Mesela yıllık plan deriz, öğretmen yapıp getirir. Ama Maarif hareketi kapsamında bizden proje beklenir. Öğretmene diyemezsin ki proje yazacaksın. ‘Hocam, ben dersime girer çıkarım, nöbetimi tutarım, planımı veririm, kurulumu, zümremi yaparım.’ der. Ne oluyor burada iletişimde karşılıklı ilişki ile bunu yaptırabilirim... Çalışanla çalışmayan öğretmen ayırt edilemiyor. Şu anki süreçte böyle bir sistem yok. Veli ilişkisi çok iyi olan, TÜBİTAK’a altı proje yapan çok iyi bir öğretmenim var. Bir taraftan da veli iletişimi kopuk, sadece derse giren çıkan her şeyi of puf diyen bir öğretmen profilim var. İkisi aynı maaşı alıyor. Ödül teklif ediyorsun ödül de alamıyorsun. Başarı belgesi var, üstün başarı vs. var. Mesela ben bu yıl teklif ettim ama ne zaman verilir ya da verilir mi bilmiyorum. Geçen yıl da teklif etmişim bir sonuç çıkmadı. Ben okulumda çalışanla çalışmayan öğretmeni bir şekilde ayırt etmem gerekiyor,

çalışan öğretmenin de bir şekilde motive edilmesi gerekiyor içsel, dışsal. Ama müdürün sadece tebrik ediyorum, ellerinize sağlık hocam demesiyle olmuyor. Belli bir süreden sonra rutin oluyor...” M3

“... yapmayanlar yapanları olumsuz örnek oluyor. Çünkü yapanlara ekstra bir şey yapamıyoruz. Maddi bir karşılığı da yok yapanla yapmayan arasında çok bir fark yok...”

“... 30 yıl önce mezun olmuş biri ile yeni mezun olmuş birine iki öğrenciyi emanet ediyoruz. Biri diğerinden daha iyi demiyorum ikisinin de birbirinden öğreneceği şeyler var. Bir deneyim olacak biri de ondan yeni bilgi alacak. Ama bu tesadüfe bırakılmayacak bir iş. Birilerinin burada devreye girip bu konuda bu işe önderlik yapması lazım... sadece okul müdürünün yapacağı bir iş değil...” M5

“Lisansüstü eğitimin bu anlamda önemi büyük. Orada öğrendiklerimle öğrendim ben araştırmayı, taramayı... Diğer taraftan yüksek lisansın öğretmene hiçbir getirisi yok, zaten okul müdürlerine sıfır çünkü yüz yüze eğitime girmedikleri için... Öğretmensiniz eğer yüz yüze birebir eğitime gidiyorsanız, ek ders ücretin cüzi artıyor. O kadar komik bir rakam ki yüksek lisansa harcadığınız rakamı 27 yılda çıkartıyorsunuz... Haliyle öğretmen diyor ki ben bu yüksek lisansa neden para harcayayım neden zaman harcayayım neden emek harcayım. O yüzden yüksek lisanslı öğretmenlerin ve idarecilerin sayısı çok azdır hiçbir getirisi yok maddi ya da manevi anlamda sadece öğretmenin kendini geliştirmek adına özel bir çabası varsa buna yöneltir.” M7

“Sistemimizde çalışan, kendini geliştiren arkadaşların işi, iş yükü artıyor aslında...” şeklinde düşünen M11 yüksek lisans örneği üzerinden, uygulamacıların kendilerini yetiştirme amaçlı yaptıkları girişimlerinin sistemde bir karşılığı olmadığını ve bunun da motivasyonu düşürdüğünü açıklamıştır:

“Ekstradan yapacağınız şeyler, bunların hepsi de külfet... Yüksek lisansın epey bir masrafı oldu yani. Ama sonradan bakıyorsunuz bunların kıymeti yok. Bir de özel üniversitelerde de herkes belli bir ücret verip hiç gitmeden direkt diploma aldılar. Bir de puan alma girdi, haliyle insanların biraz motivasyonları düşüyor, bir şey yapası da gelmiyor insanın. Motivasyon önemli, yaptığınız şeylere değer verilmediğini hissettiğiniz zaman artık orada rutine bağlıyorsunuz... Biz de yapıyoruz ama çok şeye gitmiyor belli bir süre sonra.” M11

M13 de diğer okul müdürleri gibi eğitim sisteminde çalışan, çalışmayan öğretmen ya da okul müdürleri arasında bir farklılık olmadığını hatta çalışanların göze battığını düşünmektedir. Daha iyi işler ortaya koyduğunda daha talep gördüğünü ama bunun birtakım sorunlara yol açtığını belirtmektedir:

“... Çalışan çalışmayan müdür arasında bir fark mı, yok. Siz ailenizden, cebinizden fedakârlık yaparak bir şeyler yapıyorsun. Bin, iki bin lira verip seminer alıyorsun. Emek kaybı mı evet, ne diye koşuyorsun, sana dönüşü ne. İşte içsel motivasyonla koşuyoruz. Bu da yüzde bir iki kişide görülür. Bu da sonra sorun oluyor. Niye? Arıza oluşturuyorsun. Nasıl? Bizim okulun 200 öğrenci kapasitesi var. 700 öğrenci gelmek istiyor. 700 kişi bu defa arıza oluşturuyor, araya başkalarını sokarak öğrenci aldırıyor bu defa sınıflar oluyor 50 kişi 60 kişi bu defa sen de sıradanlaşıyorsun. Çalışmaların engelmış oluyor.” M13

Öğretmenlerden Ö1, *“Sistemde başarılı olana motivasyon olmadığı gibi arkadaş çevresinden, okul yönetiminden mobing bile olduğu zamanlar oluyor. Özellikle mesleğine yeni başlamış idealist öğretmenlerin bir zaman sonra şevkleri kırılıyor... Kendini*

geliştirenin yükseldiği bir kariyer ortamının olmaması etkili bence.”; Ö7, “... yaptığın şeylerin değerlendirmede hiçbir karşılığı yok, doktoranın bile yok. Eski yönetici atama yönetmeliğinde 12 puandı doktora yapmak, şu ankinde altı falan sanırım, yüksek lisans üç puan...”; Ö9, “Öğretmenlerin gelişimini zorlayıcı bir mekanizma aslında yok... artısı olanların da kıymeti yok.”; Ö15, “Mili eğitimde kendini geliştiren, çalışan öğretmenin bir farkı yok...” ifadelerinde öğretmenlerin sistemde uygulayıcıları gelişime teşvik eden bir yapının olmadığı dile getirilmiştir. Ö12 ve bazı akademisyenlerin görüşleri de aşağıda bulunmaktadır:

“... Bu sistemde öğretmeni gelişime zorlayan bir şey yok. Çalışan da aynı kendini geliştiren geliştirmeyen de aynı... Diğer taraftan da insanın kişilik olarak vicdanını dinleyebiliyorsa, kendini geliştirmeye açık olabiliyor, işini daha iyi yapabilmek için... Diğer taraftan bence çalışırken aldığımız geri bildirimler de önemli... Herkes işe başladığı zaman yine biraz daha idealist oluyor, bir şeyler ortaya koymak istiyor. Atıyorum, kötü bir yönetici ile çalışıyorsun bir şeyler ortaya koyuyorsunuz takdir edilmiyor eksik görünüyor yeterli gelmiyor o zaman ne yapıyorsunuz, ben artık yapmıyorum diyorsunuz. Çoğu öğretmen küsebiliyor ve kendini geliştirmeye karşı koyabiliyor...” Ö12

“... maalesef sistem böyle, sistem onları geliştirmeye zorlayan faktör değil. Girdin, torpilin varsa müdür olursun ve onu hep devam ettirirsin. Dolayısıyla, sistem seni zorlamıyor, zorlanmayınca da yapma ihtiyacı hissetmiyorsun. Motive unsuru değil. MEB’in dergisini bilsen de yöneticilik yapıyorsun, bilmesen de... maaşını alıyorsun. Seni diğerlerinden farklı kılacak bir özelliği kimse beklemiyor senden. Sistemde, onları öğrenmeye zorlayacak mekanizmanın olması lazım. Öyle bir mekanizmamız yok.” A3

“... sistem herkesi aynı görüyor... onun dışında bizim araştırmalarımızdan, veri tabanlarımızdan falan bir kısmı bihaber. Ama yani niye etsin ki onu zorlayan bir şey yok...” A5

“... insanlar ... ne işime yarayacak zaten lisansüstü eğitim yapmamın daha çok öğretmen açısından ücret maaş açısından da bir şey yok diye düşünebiliyorlar. Eskiden vardı bunlar, biliyorum, birinci nedeni bu olsa gerek.” A6

“... sistem zorlamıyor ki... Sistem ona ‘Sen hizmet içi eğitim alacaksın.’, ‘Şu kitabı okuyacaksın.’, ‘Özetini yazacaksın, bildireceksin, paylaşacaksın.’, demiyor ki. Sistem ‘Öğretmenliğe başla, emekli ol ve git.’ diyor... başarılı başarısız ayrımını yapmıyor... Kariyeri yükselecek mi? Yok. O zaman ‘Ne gereği var.’ diyor. Şimdi dış ülkeleri inceliyoruz mesela bunun ile ilgili çalışmalarımız var. Öğretmen hizmet içi eğitime gittiği zaman sertifika veriliyor; bunu gittiği birimine sunduğu zaman maaşına yansıtıyor. Özlük haklarında bir iyileşmeye, kariyerinde bir yükselmeye neden oluyor... bizde şimdi adam neden hizmet içi eğitim almaya gitsin, yazın sıcakta ya da kışın soğukta bir de cebinden para harcayarak...” A10

Bireyi eyleme yönlendiren motivasyon kaynakları içsel veya dışsal olabilir. Eğitim sistemi bağlamında düşünüldüğünde mesleğin değerlerini içselleştiren bir okul müdürü veya bir öğretmen mesleğini daha iyi yapabilmek için bireysel çaba sarf eder. İçsel motivasyona sahip birey yetiştirme bu açıdan meslekte çok önemlidir. Bunun yanında örgütlerde çalışan için dışsal motive unsurlarının varlığı da çalışanı motive eden önemli bir unsurdur. Örneğin öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları olması kariyerini yükseltmek isteyen öğretmen

için itici bir güç olabilir. Burada katılımcıların vurguladığı nokta; davranışsal yaklaşımlardan daha çok bilişsel yaklaşımlarla ilişkilendirilebilir. Diğer bir ifadeyle davranışçı bir yaklaşımla ödül için bir şeyler yapılmasından ziyade, fazla çaba sarf edenlerin emeklerinin karşılıklarını almaları gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bu çabayı sarf edenler zaten içsel motivasyonla hareket etmektedir. Dışsal bir motive unsuru da uygulayıcılar tarafından farklı şekillerde beklenmektedir.

Okul müdürü (9), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından belirtilen diğer bir MEB kaynaklı neden eğitim sisteminin genel yapısı içinde hesap verebilirlik mekanizmasının olmamasıdır. Katılımcıların buradaki ifadelerinde eğitim sisteminde işini iyi yapmayana, kendini geliştirmeyene bir geribildirim veya yaptırım olmaması, çalışanların yaptıkları işlerden sorumlu tutulmamaları ile ilgili açıklamaların olduğu görülmüştür. Örneğin okul müdürlerinden M1, “... Bazı öğretmenlerimiz var sınıfta birkaç öğrenciyi ön plana çıkarıyor seçiyor diğerleri arka planda kalıyor... Öndeki üç beş öğrenci ile ders işliyor... Uyarıyorsun, ama çözüm nerde. Bu öğretmene bir yaptırım yok, şikâyet eden yok, öyle bir mekanizma yok.” ifadesiyle açıklamada bulunmuş ayrıca mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlik yaparken yaşadığı bir anıyı paylaşarak o yıllardan bugüne sistemde denetleme açısından bir farklılık olmadığına dikkat çekmiştir.

“... Dördüncü sınıfta bir sınıfı aldım ilk müdür yetkililikten sonra... Çok da iyi bir öğretmenin sınıfı olduğunu duyarak aldım... Yatılı bir okul. Arka sırada öğrenciler var. Beş, altı tane kız çocukları, okuma yazma bilmiyorlardı dördüncü sınıfta düşünün... Öndeki öğrencilerle ders işlemiş öğretmen. O sınıfa standart şekilde eksikliklerini tespit ediyorsunuz bir seviye tespitle, bu da bir araştırma, çocukların hangi alanda açıkları var bunu tespit ediyoruz okuma yazma bilmeyen çocuklarla karşılaşıyorsunuz... Bunları hızlıca okuma yazmaya geçirdim. Zihinsel engelli değililer çünkü... Şimdi o sınıftaki öğrencilerden birçoğunu ben hastanelere gittiğimde sağlıkçı olarak görüyorum... üniversiteye gitmişler. Ama görmezden gelseydim de sana kimse neden görmezden geldin diyen yok. Böyle bir sistem içerisinde çalışıyoruz.”

Okul müdürlerinden M8 eğitim sisteminde hesap verebilirliğin olmadığını şu şekilde açıklamıştır:

“Birilerini sorumlu kılmak gerekiyor. Şimdi özel sektöre baktığımız zaman özel okullarda eğer bir başarısızlık varsa bunun faturası birilerine kesiliyor. Bu okul lideri olur veya öğretmen olur. Ama bu maalesef devlet kurumlarında böyle değil kesinlikle bir başarısızlık varsa bu nedir Millî Eğitim Bakanlığı'ndan başlayıp müsteşarlar genel müdürler bir hesap verilebilirliğin olması lazım kesinlikle, biz de öyle değil...”

Eğitim sisteminde başarılı öğretmene bir artı ya da tercih edilmeyene bir geribildirim olmamasını M10 ve M11 önemli bir sorun olarak görmektedir:

“... Birinci sınıflarda öğretmen tercihi talep eden velilerimiz oluyor. Bunu hoş karşılamıyorum. Bu defa çalışan başarılı öğretmen 40 öğrencisi oluyor diğerinin 15 öğrencisi. Adam gidiyor başka şeylerle uğraşıyor okul dışında... Tercih edilmeyen öğretmen bundan rahatsızlık duymuyor. Ben bu konuma düşsem mesleği bırakırım. Ama adam rahatsız olmuyor. Arkadaşınızı tercih ederken sizi tercih etmiyorlar bu çok kötü bir şey. Burada bir problem var... Rahatsız olana daha rastlamadım. Kendi rahatsız olmadığı gibi sistem de bunu kabul ediyor, neden böylesin diyen yok.” M10

“... Okulda projeler yapıyoruz, bu projelerde de genelde bu işten anlayan, kendini bu yönde geliştiren arkadaşlara daha çok iş düşüyor. Hiçbir şeye, etliye sütlüye karışmayan adam kenarda duruyor yani. O hiçbir şey yapmıyor, sistemde ona bir yaptırımımız olamıyor.” M11

Öğretmenlerden Ö1, “*Dersini iyi anlatan, öğrenciyi takip eden kişi diğer öğretmenlerden tepki görebiliyor... İşin ilginç tarafı işini umursamayan öğretmeni uyaran yok sistemde, yaptırım da yok.*”; Ö7 “*Sistemde hesap verme durumu yok, kendini geliştirene engeller varken, kendini geliştirmeyene ödül gibi uygulamalar var...*”; Ö13, “*... bütün öğretmenler sınıfta 40 dakika kalıyor, ama nasıl geçiriyor o süreyi... Bunu denetleyemiyoruz...*” ve Ö16’nın “*Sistemde bir yaptırım yok, hatta kendini geliştirmek isteyenlere de gerekli izinler verilmiyor maalesef yeteri kadar okul yönetimi, ilçe tarafından...*” ifadelerinde eğitim sisteminde bireylerin mesleki uygulamalarının sonuçlarında sorumlu kılınmadığı, sistemde hesapverebilirlik sorunu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda yer alan akademisyenlerden A3, “*... yeterlik içinde bu işi yapmazsanız, ya da denetim ve hesap verebilirlik kısmı olmazsa, bu istismarlar sürüp gider.*”; A7, “*... Eğer siz bir şeyler yapmaya çalışanlarla, hiçbir gelişme ve yenilenme ihtiyacı hissetmeyen ve bundan da rahatsız olmayan çalışanı aynı şekilde görürseniz değişen bir şey olamayacaktır. Yani eğitimde iyi örnekler diyebileceğimiz kişi ve olayların sayısının artırılması için bunlara ihtiyaç bulunmaktadır.*” ve A9’un “*... devlet sana o kadroyu vermiş, o statüyü tanımış ve sana belirli bir ücreti veriyor... insanlar işini yaptı diye yükseltilmemeli, işini iyi yapıyor diye ödüllendirilmemeli işini yapmayanların hesabı sorulmalı...*” ifadeleri de benzer şekilde sistemde hesapverebilirlik vurgusu yapmaktadır. A5’in “*... eğitim yöneticilerinin, okul müdürü olabilir, taşra yöneticileri olur, merkez yöneticileri de olabilir, sorumluluk yüklememek için hiçbir nedenimiz yok. Çünkü eğitimde başarısızız. Herkes bunda sorumluluk sahibi... sistemde takip etme, hesap verip sorumlu kılma mekanizmaları yok.*” ifadeleri ve aşağıdaki açıklaması hesap verebilirlik eksikliğine dikkat çekmektedir:

“... size okul veriyorlar, okul yıkılsa da kimseye size hesap sormuyor... Bu hesap vermeme meselesi insanları biraz boş vermişliğe itiyor. Bu okul yönetimleri, biraz ‘Ya ben kendimi bu konuda nasıl geliştirebilirim?’ En azından bu soruyu sorar, sağa sola gider işte ya diğer müdürlerle de konuşur veya akademiye gider, MEB’nden eğitim talep eder. Böyle bir sistem

olmadığı için şimdi bütün okullarımız başarısız. Türkiye'de fen sorusu çözme ortalaması beş, matematik ortalaması dört olan bir sistem başarılı değildir. Dolayısıyla biraz sorumlu tutmalıyız. Bir kere işin doğasına aykırı hiçbir şeyden hiçbir şekilde sorumlu değilim, ama en üstteyim. Yani otorite kullanma yetkisi, kaynak kullanma yetkisine sahipsiniz... Bütün yetkiler sizde, ama sonuç odaklı bir sorumluluğunuz yok. Ne ala dünya!” A5

Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler, eğitim sisteminde bir hesap verme mekanizmasının olmamasını önemli bir sorun olarak ifade etmişler, bu mekanizmanın olmamasını kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen bir neden olarak göstermişlerdir. Bunun nedeninin hesap verebilirliğin çalışanlarda sorumluluklarını yerine getirme konusunda teşvik edici bir güç oluşturacağı düşüncesi olduğu söylenebilir. M10'un *“Birinci sınıflarda öğretmen tercihi talep eden velilerimiz oluyor... Tercih edilmeyen öğretmen bundan rahatsızlık duymuyor... Kendi rahatsız olmadığı gibi sistem de bunu kabul ediyor, neden böylesin diyen yok.”* ifadelerinde de görüldüğü üzere sistemde veli tarafından tercih edilmeyen öğretmene bir yaptırım olmadığı üstelik öğretmenin bundan rahatsızlık duymadığı belirtilmiştir. Hesap verebilirlik ve denetimin eğitim sisteminde var olan bu anlayıştaki öğretmenler ve okulun etkililiğinde kendini sorumlu görmeyen okul müdürleri için önemli derecede gerekli olduğu söylenebilir. Eğitim bir kamu hizmetidir ve uygulayıcıların bu bağlamda paydaşlarına hesap verme sorumluluğu vardır. Bununla birlikte hesap verme sorumluluğunu çok sıkı bir denetim anlayışı olarak kavramsallaştırılmaması ve baskı aracı olarak kullanılmaması gerektiği de belirtilmelidir.

Hesap verebilirliği, astların yerine getirmesi beklenen sorumluluklar ve bunlara erişme konusunda üstlerine gereken açıklamaları yapmaları şeklinde ifade eden Erdağ ve Karadağ (2017) hesap verebilirliğin, öğrenci başarısını artırma amacıyla okul kapasitelerinin geliştirilmesinde bir dış kontrol mekanizması olarak işlev görebileceğini ifade etmiştir. Eğitimde hesap verebilirlik daha çok okul başarısı üzerinden tartışılmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 184). A5'in *“... Türkiye'de fen sorusu çözme ortalaması beş, matematik ortalaması dört olan bir sistem başarılı değildir. Dolayısıyla biraz sorumlu tutmalıyız...”* ifadelerinde de belirttiği üzere eğitim sisteminde bir başarısızlık varsa bu durumdan birilerinin sorumlu olması gerekir. Ancak araştırma sonuçları eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamaların yeterli düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir (Bülbül, 2011; Bülbül ve Demirbolat, 2014; Yıldırım ve Yenipınar, 2019). Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi, okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi gibi konularda yöneticilerin hesap vermesi gerekir (Ertan Kantos ve Balcı, 2011). Daha fazla

“hesap verebilirlik baskısı” hissedenen müdürlerin denetimlerle iletilen kalite beklentilerine daha duyarlı, paydaşların denetim sonuçlarına verdikleri tepkilere karşı daha duyarlı ve iyileştirme faaliyetleri konusunda daha aktif olduğu (Altrichter & Kemethofer, 2015), hesapverebilirliğin öğrencilerin test puanlarını artmasını sağladığı (Chiang, 2009; Reback, 2008) yönünde bulgular ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bir diğer araştırma sonucuna göre de eğitim yönetiminde hesap verebilirliğin gücü öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyebileceği tespit edilmiştir (Elstad, Christophersen & Turmo, 2012). Eğitim yönetiminde bilgi üretimi ve araştırma temelini nasıl geliştirileceği ile ilgili yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin, daha önce hiç olmadığı kadar mesleki söylemin bir parçası olarak veri kullandıkları belirtilmekte ve bu değişimde hesap verebilirlik temelinde gerçekleştirilen reformların önemli etkisinden bahsedilmektedir (Anderson & Jones, 2000).

Tablo 57’de görüldüğü üzere okul müdürü (9), öğretmen (12) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen MEB kaynaklı diğer bir neden yönetici atama sistemindeki sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu süreçte liyakatin dikkate alınmaması, hazır bulunuşluk sağlanmadan göreve atama yapılması gibi sorunların ifade edildiği görülmüştür.

“... Müdür yardımcılığı sınavını kazandım, en uzak köylerden birine gittim ama kimse bana müdür yardımcılığı ile ilgili bir eğitim vermedi. İki günlük bir eğitim verdiler, bir şeyler anlatıldı, gittik. Şimdi müdür olduk, o da öyle. Milli eğitim müdür yardımcıları geldi bir şeyler anlattı ne kadar faydalı oldu? Olmadı bence. Ama mesela geçen yaz yapılan yönetici akademisi çok hoşuma gitti. Aytaç Hoca, Servet Hoca gibi çok değerli hocalar geldi, uzmanlık alanları ile ilgili bilgiler aktardılar. Orada kendimizi yenileme şansımız oldu... Sınavı kazanıyoruz sahada öğreniyoruz. Sonuçta bilerek gelmiş olsak zaman kaybetmeden daha verimli uygulamalar yaparız... Yöneticiliğin bir okulunun olması mutlaka gerekiyor.” M3

“... Müdür atamada bir yüksek lisans şartı olsaydı ben daha farklı olacağını düşünüyorum. Bir işi doğru yapmak var bir de doğru işi yapmak var...” M4

“... 30’den fazla sertifika almışımdır. Ama bunların hiçbirinin kıymeti harbiyesi yok. Yönetici atamalarında bunlara bakılması lazım. Niye bu kişi akşam evinde oturmamış bunlarla uğraşmış, sürekli kurs almış bunun bir farkı var diğerlerinden, ama bu ülkede bunlar hiçbir zaman görülüyor...” M5

“... Mülakatların nasıl yapıldığını biliyorsunuz. Kendinizi ne kadar geliştirseniz geliştirin doktorası olan arkadaşlar vesaire var onlar bile mülakatlarda 40-50 alırken iki tane siyasi tanıdığı olan insanların yüz alması...” M11

“... derslerde öğrendik, müdür olmak için neler gerekli, hocalarımız müdür olabilmek için şu şu şartlara sahip olmanız lazım dedi. Ben bu anlamda kendimi geliştirmek için yedi yıl emek harcadım. Şu kadar kitap okudum, AB projesi yaptım, ikinci lisans yaptım. Sonra dediniz ki bunların hiçbirinin anlamı yok. Sen müdür olmak için ‘mı’ gibi yap yeter...” M13

“Kuramsal ve araştırmaya dayalı bilgi okul sistemi içerisinde ve okul yönetimi sistemi içerisinde girmesi gerekiyor. Bu mevcut yönetici atama kriterleri ile mümkün görünmüyor... yöneticiler liyakata göre atanmalıdırlar. Çünkü yöneticiler (çoğunlukla) herhangi bir yeterlik alanına sahip değiller. Yönetim kuramlarını bırakın kendi branşı ile ilgili yeter düzeyde bilgi sahibi değiller.” Ö6

“... Biz de mülakat uygulamasının mülakatın doğasına uygun yapıldığını düşünmüyorum... Mülakatın %40 mevzuat %60 lık kısmı iletişim, ikna, temsil kabiliyeti vb. açılardan kişinin değerlendirilmesini içeriyor... mesela sınavda sorulan üç soruyu net bir şekilde doğru cevaplayan, eğitim yönetiminde doktora yapan kişiye mülakatta barajı aşacak kadar bile puan verilmezken diğerine, sorulan soruları cevaplayamadığı halde mülakattan önce x sendikaya gidip üye olan referans bulan kişi 90 alabiliyor...” Ö7

“... Müdür olmuş ama yönetim alanında hiç eğitim almamış kişiler var. Hatta bence bunun lisansı bile olabilir. Hem yönetim eğitimi almış, eğitimin sorunlarını bilen, bir öğretmen üç yıl çalıştı diye müdür olmaması lazım. Beni bile bir yıl çalıştım diye bir okulda müdür yapacaklardı. Ben bu yeterlikte olmadığım için kabul etmedim. Kabul etseydim ne olacaktı, eğitim yönetimi ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum. Belki bir bakış açım var ama yönetime ilişkin bilgim yok... müdürün kuramsal bilgiden kopuk olması, araştırma becerisinin olmaması gerekli eğitimi almadığı için oluyor. Ve dolayısıyla bu okula öğretmenlere de yansıyor.” Ö9

“Okul yöneticiliğine gelen kişinin öncelikle bilgisi, becerisi olacak ki öğrenme ortamı oluşsun. Bilimsellik değer görsün. Teşvik etsin... liyakat o yüzden önemli. Ama maalesef duyuyoruz çevremizden mülakatı iyi geçmemiş, soruları cevaplayamamış, okul yönetim anlayışı Taylorist olan ama sendika desteği alan kişiler çok yüksek puan alabiliyor...” Ö14

“Müdürler liyakatle seçilmezse nitelikli olmazsa personel de saygı göstermiyor. Her sonuç her kapı liyakat ve adalete çıkıyor. Dağın etrafında dolaşıp duralım zirveye adalet ve liyakatle çıkabiliriz...” Ö15

“Okul müdürü atama sisteminde torpil söz konusu, sendika ve torpil, liyakate göre değil yani maalesef. Atamalar gelişime ve yönetme yeteneğine göre olmalı, güncel eğitim programından haberdar, akademik kadar sosyal gelişime de önem veren müdürler atanmalı, lisansüstü eğitimi, eğitim yönetiminde olmalı kesinlikle...” Ö16

“Seçme, atama meselesi Türkiye’de özellikle eğitim yöneticileri için konuşmak gerekirse maalesef 2010’lardan beri süre geldiğimiz sistem iyi yöneticiyi bulma ve atama kaygısından çok başka şeylere yönelik. Basına da yansıdı, sendikalar da dile getirdi vesaire... Liyakat, özellikle okul müdürü seçiminde çok önemli bir şey, yani okul müdürü seçiminde bakacağımız bazı kriterler var, ulusal literatürde de var, uluslararası literatürde de var. Otursunuz bakarsınız... Ondan sonra mülakat yapma ya da yazılı sınav yapma fark etmez, önemli olan neye baktığınız ve bunu objektif bir şekilde bakmak. İnsanlar mülakata karşı çıkıyorlar neden mülakata karşı çıkıyorlar çünkü liyakatla ilgili olmayan, okul müdürlüğü ile ilgili olmayan bazı sorular sorulabilir ve bu kusura bakmayın ama okulun da eğitimin de ülkenin de geleceğini tehlikeye atıyorsunuz...” A5

“... Millî Eğitim Bakanlığı kendi yönetici atama seçme işlemlerinde lisansüstü eğitim almayı sadece bir tercih nedeni, ek puan üzerinden değerlendiriyor... Oysaki yönetici seçmede bu alanda en az bir yüksek lisans eğitimi olması gerekiyor.” A6

“... liyakat temelli atama sistemi eksikliğin önemli bir neden olduğunu düşünüyorum...” A7

“Bizde yöneticilik bilimsel olarak, meslek olarak da görülmediği için, yani okul müdürü, teknik, işin yapısal kısmını kotarıyorsa, kâğıt üzerinde iyi okul müdürü gibi duruyor. Ama işin insani, politik ve sembolik kısımları da var. Yani bunları ne kadar yapabiliyor. Ya da x sendikasının üyesi olduğu için okul müdürü oluyor. İşin içinde çok fazla politika olduğu için, ne kadar temiz kalabiliriz, ya da ne kadar temiz kılınabilir? Orada da çok ciddi sorunlar var. Yani bunu bundan ayıramıyoruz, dünyada da bu böyle... ama bizimki kadar bu derece politize değil.” A8

Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında yönetici atama sistemindeki sorunları bir neden olarak göstermelerinin nedeni yöneticinin bu bağlamdaki öneminden kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürü KATB'nin önemsendiği bir okul kültürü oluşturmada son derece önemlidir. Ayrıca katılımcı görüşlerinde dile getirilen ortak vurguya göre okul yöneticiliği atama sistemine güven duyulmadığı söylenebilir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen MEB kaynaklı nedenler arasında ifade edilen diğer bir konu; okul müdürlerinin bir kısmı (5), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) geneli tarafından dile getirilen eğitim bürokrasisinde karar vericilerin KATB'den yararlanmama durumudur. Katılımcılar, eğitimle ilgili kararların KATB çerçevesinde alınmadığını, karar vericilerin yeterince KATB'den yararlanmadığını, bilimsel temellerle alınmayan sürdürülebilir olmayan uygulamaların bunun göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinden M1, Bakanlığın öğretmenlik mesleğine profesyonel bir meslek olarak bakması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcının aşağıdaki ifadeleri bakanlığın önceki yıllarda öğretmen atama politikaları ile ilgili uygulamalarının öğretmenlik mesleğine değer vermediği, kararlarını bilimsel temellerle almadığı diğer bir ifadeyle mesleğe profesyonel bakışı olmadığı yönünde yorumlanabilir.

“Bakanlık bu işe ne kadar profesyonel bakıyor... Uygulamalarına baktığınızda göremiyorsunuz, bakın nasıl seçilmiş 1996 yılında. 80 bin üniversite mezununu öğretmen yaparsanız, sizin böyle bir derdiniz yok zaten hiç konuşmayalım... Ziraat mühendisleri, orman mühendisleri... neler var neler var... özel sektör falan denemiş, hiçbir iş yapamadığı için bu işe devam ediyor, garanti meslek olduğu için... Biz eğitime bu şekilde baktığımız zaman hiçbir sorunu halledemeyiz. Amacımız bu işi profesyonel hale getirmek ama yüzbinlerden bahsediyorsunuz, şu anki eğitimin durumu buna rağmen iyi bile yani düşünürseniz...” M1

“Her gelen Milli Eğitim Bakanı veya hükümet kendisine göre yeni bir sistem oluşturuyor ve bu sisteme göre hareket etmeye çalışıyor. Diyelim ki üç beş yıl uyguluyor. Bakıyor bu uygulama tutmadı veya bir dönüt alamadılar iki üç yıl sonra tekrar yeni bir sistem yeni bir uygulama. İşte biz ortaokul olduğumuz için sürekli değişen bir sistem içindeyiz. Sürdürülebilir sistematik bir şeyler de olmuyor, sürekli değişiyor... Bu da bizde araştırma sonuçları, bilimsellik vs. ne kadar bakılıyor acaba sorusunu ister istemez düşündürüyor.” M8

“... sistemsiz değiliz, sürekli bir şeyler değişiyor... bir bakan çıkıyor şunu yapacağız diyor, öteki geliyor farklı... bu da kararların alınırken hangi dayanaklar alındığı konusunda şüphe uyandırıyor, bilimsel bir gerekçe de sunulmuyor çünkü...” M13

“...Türkiye’de geliştirilen politikalar veya uygulamalar genellikle siyasi erkin ihtiyaçları ve görüşleri kapsamında geliştirilmektedir. Araştırma temelli geliştirilen uygulamalar çok sınırlı kalmaktadır. Okullarda dahi bir sorunun çözümü için yapılacak kısa bir bilimsel çalışma yerine farklı yöntemlerle geçici veya hiçbir işe yaramayan çözümler getirilmektedir.” Ö1

“Makro düzeyde bakanlık sınırlı düzeyde yararlanılıyor bence. Ama kendi politikaları ile ters düşen araştırma sonuçlarını kimi zaman yöneticiler göz ardı edebiliyor... liyakatin olmaması da bunu gösteriyor... müdür birine ödül verecekse, üst yönetimle arası iyiye gidip ağızları ile söyleyip istiyor ve alıyor. Böyle bir ödül sistemi var. Bu kişiler hesap verme noktasında da bu ilişkileri nedeniyle çok hesap vermiyor. Ağırlıklı olarak kişisel ilişkilerle yürüyen bir ödül-ceza sistemi var. Bunlar da bilimselliğe değer verilmediğini gösteriyor.” Ö7

“Bakanlığın politikalarında veriye dayanan kararların alındığını mesleki hayatımı düşündüğümde göremiyorum. Elbette müfredat hazırlama aşamasında yararlanılıyordur ama bize ulaşan kararlarda özellikle aniden doğarlarda öyle gözüküyor. Ama genel olarak yeni yeni umudumuz artıyor...” Ö14

“... Aynı zamanda MEB, YÖK, okullara ya da üniversitelere ya da herhangi bir kuruma gönderdiği bir şeyi, veriye dayalı kaynaklarını da ortaya koyarak, niçin yapmaları gerektiğini de o araştırma verilerine dayalı olan ikna yöntemini kullanarak işe koşması gerekiyor.” A2

“Bu kopukluğun temelinde ben Türkiye’deki eğitimde, eğitim bürokrasisindeki kültürün, kurama, bilgiye değer vermeyen bir kültürün etkisi olduğunu düşünüyorum. A5

“... Tek taraflı değişim. Yapılandırmacı yaklaşım getirildi, müfredatlar değişti 2004 yılında, bunu uygulayacak öğretmen yok. Öğretmeni yetiştirmeden o müfredatı nasıl yapıyorsun? ... Her şey kâğıt üzerinde yapılmış gibi yapılıyor. Bakalım yeni bakanımızdan ümitliyiz göreceğiz. Bir kişiyle iş olmaz, ekip işi yani, kamu yönetimi temayülleri mi denir, eğilimleri bizde onun etkisi var.” A8

“... uygulayıcılar araştırmaların faydalı olacağını, bir şeylerin değişebileceğine inanmıyorlar. Çünkü o kadar işler yapılıyor, bir bakan geliyor alt üst ediyor. Öbürü geliyor, başka şeyler yapıyor. Onlar da diyorlar ki o kadar yorulduğum yorulduğum yorulduğum ne oldu? Bak. Şimdi kalktı... ‘Ne gereği vardı? İnanmıyoruz.’ demeleri ondan. Yani istikrar yok, sistem yok. Yani bir şeyin değiştirmesini istiyorsan onun sürdürülebilir hale gelmesini sağlayacaksın. Devamlı kılacaksın, devamlı kılmıyor ki, bir bakan geliyor başlatıyor miladı kendisi ile, başkası geliyor, miladın bittiği yerden başka bir milat başlatıyor... bu defa onlar da yukarıdan gelen emir ve genelgeler doğrultusunda hareket ediyorlar. Yani kuramsal bir tabanı yok orada.” A10

Okul müdürü (8), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından dile getirilen bir diğer neden öğretmen ve okul yönetim ekibine yönelik mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili sorunlardır. Katılımcılar MEB tarafından kendilerine yönelik eğitimlerin yetersizliğini, yapılanların da niteliği ile ilgili sorunlara değinmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...hizmet içi eğitimde alanımla ilgili olan yönetimle rehberlikle ilgili olan hepsini tercih ederim. Ama hiç çıkmaz. Ne kadar kızarım bilir misiniz? 20 senedir yazarım ya re’sen çıkmıştır bir iki tane oda ya tatilde çağırıştır...” M1

“Millî Eğitim Bakanlığı’nda böyle gerçekten de yetişmiş kalifiye eleman çok fazla yok. Mesela en son biz okul idarecilerine yönelik bir kapsayıcı eğitim diye bir eğitim aldık. Bir müdür arkadaş geldi gerçekten de çok çok hoşuma giderekten gittiğim bir seminer oldu çünkü bazen öyle insanlar geliyor ki eline alıyor bir kâğıdı okuyor ki bu bazen üniversiteden de olabiliyor işte geliyor ‘ya arkadaşlar kusura bakmayın bana apar topar bu görev tebliğ edildi. Ben bunu yapmak zorundayım, siz de dinleyeceksiniz.’ deyip böyle insanları zoraki can sıkı sıkı verimli olmuyor.” M8

“...biz de hizmet içi eğitimler ahabap- çavuş ilişkisi içinde yapılıyor. Tatile adam göndermek gibi düşünülüyor. Antalya’da seminer olacak, adam bakıyor işte bir bağlantısı varsa bakanlıkta falan ona çıkıyor hep aynı kişilere çıkıyor... bu tarz şeylerin böyle değil de herkese eşit sunulması lazım. Bu eğitim hakkı sonuçta... hizmet içi eğitim seminerlerinin daha işlevsel bir şekilde

verilmesi lazım... yani ihtiyaçların tespit edilip çağın ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri. Bir de bunlar verilirken mekansal anlamda da gerçekten değer veriyoruz gelişiminize katkıda bulunmak için bunları yapıyoruz izlenimi oluşturulması lazım. Bir hizmet içi eğitim seminerine Katılıyor arkadaşlar, bu okulda değil de başka bir okulda, teknik altyapı yok bilgisayar semineri yapacak, bilgisayarlar 15 yıllık. Oraya seminerlere katılmasının bir anlamı yok tuşa basmayı öğrenmek için gelmiyor... ortamın nezh olmasl lazım... seminere katılımlar diye seminer yaparsanız zaman kaybından başka bir şey olmuyor... Yalandan buraya geliyorlar imza atıp gidiyorlar..." M11

"Bakanlığın hizmet içi eğitimleri genel anlamda verimli değil. Birçok eğitime katıldım, beni mesleki anlamda değıştiren dönüştüren sayısı çok azdır... Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler yeterli değil, resmi prosedürü yerine getirme şeklinde. Özellikle hizmet içi eğitimlerden herkes yararlanamıyor, aynı kişiler ve aynı türdeki okul yöneticileri sürekli aynı içerik ve temadaki eğitimlere resen alınıyor. Online olarak başvurulun eğitimlere kontenjan yetersizliği sebebiyle katılma imkânı yok denecek kadar az. İhtiyaç duyulan her konuda eğitim verilmiyor, eğitim verilen konular sınırlı." Ö7

"Hizmet içi eğitimlerin biraz farkındalık oluşturuyor ama uygulama açısından yapıldığı saatler gün açısından öğretmenleri cezbedemiyor, ilgisini çekmiyor. Burada anlatılanlar ihtiyacımız olan şeyler ama onu öyle bir saatte yapıyorlar ki öğretmen bir an önce evine gidip çocuğuna bakmak istiyor. Öğretmenin mesai saatini aşmayacak şekilde yapmak başka bir zaman Okulu tatil edebiliyorsun ama öğretmene eğitim Vermek istediğinde Mesaiden sonra gel diyorsun. Daha çok prosedür oluyor yapmış olmak için ne oluyor...Hizmet içi eğitim veren hocalar da illaki alanında uzman kişiler oluyor ama biraz sunumları da klasik oluyor, fayda sağlamıyor." Ö11

"... Hizmet içi eğitimlerin çok etkili olduğunu düşünmüyorum sırf verilmek için veriliyor çoğunluğu bence..." Ö12

A8 ise eğitimler sırasında akademisyenlerle uygulayıcılar arasında hiyerarşı yerleştirilmesinden hoşlanmadığını ve bunun uygulayıcıları akademisyenlerden uzaklaştırdığını belirtmiştir:

"... Bir de akademisyenler ile uygulamacıların arasında saçma sapan bir hiyerarşinin olmaması gerekiyor... Biz akademisyeniz diye onlara üstünlüğümüz yok; aynı şekilde onlar uygulamacı diye bize bir üstünlükleri yok, ben bir okula gittiğimde hizmet içi eğitime gittiğimde neden protokol masasında oturuyorum? Eğitimde protokol mu olur? Anlamış değilim. Sabah kahvaltısını ben neden birlikte çalışacağım kitle ile yapmıyorum da ayrı masada MEB'deki üst düzey yöneticilerle yapıyorum. Ve her seferinde bunu reddedip gidip ötekiler ile oturuyorum... Ben uzaydan mı geldim? Artık akademisyenlerin de böyle şeylerden çıkması gerekiyor... Ben akademisyen olarak beş yüz tane müdüre eğitime gidiyorsam, onlarla birlikte tüm gün çalışacaksam, neden onlardan ayrı masada yemek yiyeyim... Kimi kimden ayırıyorsun? Tabi ki ondan sonra uygulamacılarda da akademisyene karşı önyargı oluşuyor..."

Hizmet içi eğitimler okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemli bir araç olmasına rağmen ifade edilen bazı görüşlere göre isteyen herkese verilememesi, eğitimi veren kişinin niteliği ve eğitimin yeri- zamanı, tarafların olaya prosedürel bakması, katılımın gönüllülüğe dayalı olmaması gibi sorunlar nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır.

Eğitim sisteminin yapısal sorunlarından kaynaklanan birtakım nedenler de bazı okul müdürü (3) ve akademisyenler (4) ile öğretmenlerin çoğunluğu (9) tarafından bu bağlamda ele alınmıştır. Bu kapsamda; bilginin uygulamaya aktarılmadığı bir eğitim sisteminin olması,

sistemin sürekli değişmesi, merkezi sınavların varlığının bütünlüğü engellediği ifade edilmiştir.

Eğitim sisteminin yıllardır ezberci bir yaklaşımla yürütölmesinin bütünlüğü sağalama konusunda etkili olduğunu düşönen M7, “... Biz hep bilgiyi sınavları geçmek için öğrendik. Bizim bu eğitim sistemimizin eksikliği. Bilgi var, uygulaması yok, biz sadece ezberledik. Öğrenilen bilgilerin saha ile ilişkisini kurarak almamız gerekir lisanstan itibaren hatta liseden itibaren...” ifadelerinde okullarda edinilen bilgilerle uygulamanın farklı alanarmış gibi algılandığını belirtmiştir. Benzer şekilde M11 de eğitim sisteminde bilginin öğrencilere aktarıldığı ama uygulama boyutunun eksik kaldığını eleştirmiştir. Yine A3 ve A8’in aşağıda yer verilen ifadelerinde de eğitim sisteminde bilginin uygulamaya aktarılmasının sorunlu olduğu belirtilmiştir.

“... Biz bilgiyi genelde uygulamadan uzak, teorik bilgi gibi sunuyoruz. Böyle olunca da yeterli bir öğrenme sağlanmış olmuyor... Bir binayı dikip içine de öğrencileri koyduğunuz zaman onun okul olduğunu düşünöyoruz. Belki çok öğrenci var bizde, imkanlarımız az... Diğer ölkelerde adamlar okullarda mobilyalarla ilgili bir şey anlatacaksa bunun için mobilya atölyesinde götüröyor. Sporla ilgili bir şey varsa spor salonuna götüröyor. Bizde salon da yok hiçbir şey yok yani her şey teorik. Uygulamalı çok bir şey yapamıyoruz. Uygulama çocuğun işin içinde olduğu kendisini bızatıhi yaparak dokunarak hissederek yaptığı şeyler. Biz de eksik olan bir alan.” M11

“... Çünkü biz böyle bir eğitim sürecinde gelmiyoruz. Okul öncesinden başlayarak, böyle eğitim sürecinden geçmiyoruz. Bilgi, sadece biriktirilirmiş gibi, bunun uygulaması hiç yokmuş gibi böyle bir eğitim sürecinden gittiğimiz için, örüntüler yığımdır bizim yaşamımız, böyle bir mentaliteye sahibiz. Yani bilgi, beceriye dönüştürölmek içindir. Onun için veriyoruz.” A3

“Türkiye’de eğitim sisteminde bilgi kavrama düzeyinde kaldığı için çocukluğumuzdan beri, analiz sentez düzeyinde bir ödev verdiğimizde yüksek lisans doktora öğrencisine bile korkuyla bakıyorlar...” A8

Eğitim sistemindeki değişikliklerden kaynaklı olduğu ifade edilen bazı görüşlere aşağıda değinilmiştir:

“Sistem sürekli değişiyor. Bunun öğretmenleri çok fazla etkilediğini düşünöyorum. Rayına oturan bir sistem olsa öğretmen onun üzerinden gelişme planı yapabilir, istekli olanlar. Ama bu durum istekli olanları da etkiliyor...” M8

“Mesela liselerdeki sorunların büyük kısmında MEB in oluşturmaya çalıştığı ve her sene değiştirdiğı sistemin büyük rolü var. Öğretmenler kimle çalışacaklarını, nasıl bir sisteme öğrenci hazırlayacaklarını bilmiyor, çünkü her sene değişiyor. Böyle olunca da kuramsal bilgilere, araştırmalara bakarak kendini geliştirme şansın olmuyor, müfredata zor adapte oluyorsun.” Ö1

“Öncelikle ezberci bireyler yetiştirmekten vazgeçmeliyiz. Maalesef sınav sistemi bizi buna yönlendiriyor. Belki sınavlarda ezberleyen değil de araştıran, yeni ürün ortaya koyabilen öğrencilerin başarılı olursa öğrenciyi, öğretmeni ve yöneticiyi bilimsel bilgiye daha çok ihtiyaç duyar hale getirebiliriz.” Ö2

“Müfredatı yetiştirme kaygıları, toplumun merkezi sınavlarda LGS, YKS gibi sınavlarda yarış atı gibi koşturacak öğrenciler beklemesi gibi birçok sebep hem eğitim öğretimde hem de

yönetimde bu çağdaş kuramların öğretilerinden haberdar olan ve bunu eğitim öğretim ortamına yansıtarak ilişkilendirmeye çalışanların önünde engeldir.” Ö7

“Eğitim sistemimizde öğretmenleri yoran bir şey değişikliklerin sık sık yapılması. Başta yeterli bilgilendirme yapılmıyor... sınav sistemi, çevre öğretmen üzerinde stres oluşturabiliyor. Öğretmen sisteme adapte olmaya çalışırken araştırayım, okuyayım deme ihtimali azalıyor.” Ö9

“Her sene sınavlar değişiyor, yenileniyor. Rehberlik araştırma merkezi kendince bizi bir araya toplayıp yeni sınav sistemi ile ilgili bilgi vermeye çalışıyor. Aslında onlar da bilmedikleri için eksik bilgi veriyorlar. Hiç kimse bazı şeyleri tam olarak bilmiyor ve sık sık da değiştiği için bu konuda da kendimizi eksik hissediyoruz... çocukları o sınavlara girecek olanlara soruyoruz, onlar daha iyi biliyor... Burada da büyük bir eksiklik var eğer sınav değiştirdiyse rehber öğretmenleri alacaksın bununla ilgili eğitim vereceksin. Ortada hep bir şeyler dolanıyor yarım yamalak oluyor. Dolayısıyla öğretmenler de sorun yaşıyor.” Ö12

“MEB hazırladığı eğitim, öğretim müfredatlarını ne kadar esnetse de paralelinde yaptığı sınavlar müfredata göre ağır hazırlandığı için ve sistem sık sık değiştiği için öğretmenlerin geleneksel yaklaşımın dışına çok fazla çıkamadığını düşünüyorum. MEB’in müfredat programının yaptığı sınavlara paralel olmaması öğretmenleri zora sokuyor.” Ö14

“... Bir de çevre baskısı var. TEOG var, LYS var... ve risk aldığında bir çocuğun yaşamını altüst edebilmesi korkusu var. Dışsal belirleyiciler var. İşte bu yüzden de öğretmenler bu konuda çok kolay yeni yöntemleri uygulamaya yatkın değildirler.” A2

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen bir diğer MEB kaynaklı neden Bakanlığın merkeziyetçi yapısı ve bürokratik engellerdir. Bu etken, bazı okul müdürleri (4), öğretmenler (4) ve akademisyenler (3) tarafından ifade edilmiştir. Okul müdürlerinden M8 yönetmeliklerin zaman zaman engel teşkil ettiğini, “... *Uygulamalarımızda zorluk yaşıyoruz. Bazen burada bizi Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri engelleyebiliyor, bazen arkadaşların hazır bulunuşlukları etkiliyor.*” ifadeleriyle belirtmiştir. M8 ayrıca “... *Genel olarak kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi çok fazla kullanamıyoruz. Daha çok yönetmelik, okul kültürü ve şartları gerektirdiği şekilde davranıyoruz. Sistemin iş tanımı ya da iş yükünün buna uygun olmadığını düşünüyorum...*” ifadesiyle sistemin uygun olmamasını bir sebep olarak göstermiştir. Bunun dışında “*Son mevzuatta yüksek lisans izinleri sınıf öğretmenlerinin kaldırıldı... Şu an onlara izin verilmiyor. Sistem sana yapma demiyor ama öncelik şu; sen bu çocukları okutmak için sisteme dahil oldun... (M5)*”, “*Doktora tezimin araştırma izni için aylarca uğraşmışım... (Ö5)*”, “*Söz gelimi bir öğretmen arkadaşım doktora eğitimi için izin alamıyor ve bu konuda ilçe/il milli eğitim müdürü ile karşı karşıya geliyor. (Ö9)*” ifadelerinde lisansüstü eğitime katılım ve araştırma izni konusunda yaşanan sorunlar belirtilmiştir. Bu sorunlar bütünlüğü engelleme bağlamında bir neden olarak algılanmıştır. Akademisyenlerden A5 ise, akademi ile uygulayıcıları bir araya getirecek bir öneri sunduklarını ancak milli eğitim müdürlüğü tarafından izin verilmediğini şu örnekle açıklamıştır:

“... mesela bir teklifle gittik Milli Eğitim Müdürü’ne, bizzat ben gittim konuştum. ‘Her dönem sizden bir sürü izin alıyoruz araştırmalar yapmak için. Siz de sonuçları bizimle paylaşın diyorsunuz. Gelin, yüz yüze paylaşalım. Size sonuçları gönderiyoruz, bu sonuçlara bir şey yapmıyorsunuz. Onun yerine bir konferans, hizmet içi eğitim dönemi şeklinde bir çalışma yapalım... ulaşımı, ikramlarımızı da biz yapalım. Sizden beklediğimiz sadece, öğretmenlerinizi getirin.’ Bunu bile yapmadılar. Bizim açımızdan önemli ama onlar açısından önemli değil. Çünkü, okulun ne yaptığı ne kadar başarılı olduğu önemli değil. Kimse buna bakmıyor, kimse bunu değerlendirmiyor. Değerlendirilmediği konuda çaba sarf etmek yönetimin doğasına aykırı bir şey. Benim başka önceliklerim var diyorlar kısaca. Sonra arayıp ‘Söylediğiniz şey Bakanlık açısından sakıncalı.’ diyor. Saçma sapan bir şey yani... Sorduğundan bile şüpheliyim... Gelin en güncel bilgi, fenle ilgili bir sürü çalışma yapılıyor, yönetimle ilgili, paylaşalım diyoruz... böyle beş kişi, 10 kişilik gruplar halinde konunun uzmanı size anlatsın. Böyle bir yenilikçi bir yaklaşım. Bunu bile sağlayamadık, bu eğitimi yapamadık...”

Yukarıda ifade edilen nedenler dışında bir öğretmen (Ö5) ve iki akademisyen (A5, A6) öğretmenlik mesleğinin maddi açıdan olumsuz koşullarına, bir okul müdürü (M3) ise okulunun kaynak sıkıntısına dikkat çekmiştir. A5, “... öğretmenlere yönelik bazı sorumluluklarımız var. Bu, çalışma koşullarından tutun da onlara verdiğimiz maaşa kadar. Bunları yerine getiremiyoruz...” ifadesiyle durumu açıklarken A6 Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisini örnek göstererek maddi sorunları olan öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda çaba sarf etmelerinin zor olduğunu belirtmektedir:

“Öğretmenlerin geçim sorunu olduğu kesin. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine bakın, kendini gerçekleştirme diyoruz ama adamın evi yok, çocukları var, barınma sorunu, onları giydirme ve doyurma gibi birtakım sorunlar yani öğretmenlik böyle artık orta gelir falan değil alt gelir... öğretmen nasıl özel ders veririm de para kazanırma itilmiş. 1970’lerden seksenlere doğru öğretmen maaşları ile ilgili bir çalışma yapmışım, gide gide düşmüş milli gelirden alınan pay vesaire. Düşünce tabii insanlar başka şeylere yöneliyor, geçinemiyor ailevi sorunlar başlıyor... Çok önemli bir şey geçimini sağlamak biraz da refah... şimdi gidelim dost kitabevinden biz bir kitap alalım, ben yemin ediyorum dost kitabevinden kitap falan aldığım yok, sahaflara gidiyorum da işte ikinci el bakıyorum. Çok pahalı, bir öğretmen nasıl alacak, ben akademisyen olarak zorlanıyorum.”

Maddi kaynaklarla (kâğıt, kömür vs.) ilgili sorun yaşayan M3, okul müdürlerinin teknik konulara daha fazla zaman ayırmasının kendilerinden beklendiğini belirtmiştir:

“Biz okul olarak kaynak sorunu yaşıyoruz. Mesela okulda kağıdımız ne zaman biter, toner ne zaman biter, kömürüm yetecek mi? Kömür geliyor ama bazen yetmiyor. Bu yıl hizmetli sayım yeterli olacak mı? Okul aidatı toplayabilecek miyim gibi, sene başında bu işlerle uğraşınca öyle oturup da geniş geniş vizyon vs. düşünmüyoruz... Mesela kömürüm bittiğinde hemen alabileceğimi bilsem daha rahat hissederim... Nasıl liselerin kendi kaynağı varsa ilkokul ve ortaokulların da kendi kaynaklarının olması gerekiyor. Ben öğrenci ailesinden bir şey istememem gerektiğini düşünüyorum para anlamında. Yeterli düzeyde bir kaynağımızın olması lazım. Geçen yıllarda okul bütçeleme diye bir şeye geçildi bizim okula düşen bütçe 17 bin lira. Bu para benim okulumun kömürünü almıyor. Sonra Milli Eğitim ödüyor onları elektrik su internet faturalarını. Geçen yıl Milli Eğitim kâğıt almıştı mesela bu yıl almadı. Bu koltukta oturuyorsam bunun da çaresini bulmak zorundayım. Buluyoruz bir şekilde ama baya zaman da harcıyoruz... İş güvenliği kapsamında kapıları vesaire düzenledik hep yardımlarla yaptık...”

MEB kaynaklı nedenler genel olarak değerlendirildiğinde sistemde personeli gelişmeye yönlendirecek, teşvik edecek ya da zorlayacak, performansı daha iyi olanı ödüllendirecek, yeterli olmayanları uyaracak ve geliştirecek bir sistemin olmadığı görülmektedir. Bireyin eyleme geçmesini sağlayan içsel veya dışsal uyaranlardır. Ancak eğitim sisteminde dışsal uyaranların eksikliği söz konusudur. Eğitimde uygulayıcılar içsel motivasyonla hareket etmektedir. Bu eğitimin doğası ile uyumludur ancak genel olarak uygulayıcıların sorumluluklarını yerine getirmede teşvik edici mekanizmaların olması elzem görünmektedir.

4.2.5.5. Üniversiteden Kaynaklı Nedenler

Okul müdürü (8), öğretmen (12) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen üniversite kaynaklı nedenlerin başında öğretmen seçme ve yetiştirme sürecindeki aksaklıkları belirtmişlerdir. Bu kapsamda eğitim fakültelerine öğretmen adayı seçiminde mesleğe uygun adayların seçilememesi, yetiştirme süresinde uygulama boyutunun eksik kalmasına vurgu yapılmıştır. Eğitim sisteminde uygulama yönünün eksik olması bazı katılımcılar tarafından sadece lisansta değil lisansüstünde de olduğu belirtilmiştir. Yine öğretmen adaylarının eğitiminde bilimsel araştırma bilinci, öğretmenlik mesleğinde bilimsel bilgi kullanılması gerektiği gibi KATB'ye yönelik olumlu tutumun gelişmesi yönünde yeterli vurgu olmaması da görüşler arasında dile getirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar Türkiye'de güncel bir sorun olarak sıklıkla tartışılmaktadır (Akdemir, 2013; Aksoy, 2013; Eret, 2013; Özcan, 2011, 2013; TEDMEM, 2014; 2015; 2018). Ancak bulgularda da görüldüğü üzere başta uygulama yönü eksik olan bir eğitim sistemi olmak üzere sorunlar varlığını devam ettirmektedir. Bu sorunların çözümü adına sunulan önerilerden olan “Yeni Nesil Eğitim Fakültesi” ile eğitim fakültelerinde derslerin uygulama ağırlıkta olması, okul deneyiminin gerçekleştiği bir ortam hazırlanması önerilmektedir (TEDMEM, 2014).

Bazı katılımcıların görüşlerinden önemli görülen yerler aşağıda alıntılanmıştır:

“Öğretmenlik mesleği denilen şey fakülteden mezun olduktan sonra mı başlar yoksa Millî Eğitim Bakanlığı'na girdikten sonra mı başlar... Sıkıntı burada, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirdikleri iddiasında, bakanlık da kendi standartlarına uygun öğretmen gelmediği iddiasında burada bir kopukluk var...” M1

“... Ben sınıf öğretmenliğini bitirdim mezun oldum, okula atandım, atandığım yıl gittim birleştirilmiş sınıfta bir okulda müdür yetkili oldum. Resmi yazı yazmasını bilmiyorum. Ondan sonra ne yapılması gerektiğini bilmiyorum. Çocuğa okuma yazma öğreteceğiz fakültede gördük ama uygulamadık. Soracak kimse yok. Mesela bakanlık bir ara uyguladı. Bir öğretmen mezun olduktan sonra öğretmen refakatinde derslere girdi çıktı. Sonradan kaldırıldı... veya düz yazı ile öğrendik mezun olduk el yazısına geçildi. Cümle temelliydi, ses temelliye geçildi. Yani açıkçası biz eğitim fakültesinde öğretmenliği öğrenmedik. Bunu sahada öğrendik.... Bakıyorsunuz ortaokula atanmış bir öğretmen ortaokuldan liseye geçiş sınavını bilmiyor. Bir okul öncesi öğretmeni kaç yaş grubunun nerede nasıl çalıştığını bilmiyor.” M3

“Üniversitelerde bir kere kurum olarak, öğretmen yetiştirme konusu sorun... bu da öğretmenin seçiminde başlıyor, eğitim fakültelerine aday seçerken başlıyor. Siz fizik öğretmenliğinin puanını düşürürseniz ne olur...” M9

“... Ama öğretmenlik gün boyu süren bir meslek... sabah geldiğinizde öğrencilerle dersinizi anlatınız onları eve gönderdiğiniz ama işiniz bitmedi. Eve gideceksiniz, bir sonraki günün hazırlığını yapacaksınız, yeni bir şeyler var mı yok mu araştıracaksınız. Çünkü her gün yeni öğretim yöntemleri teknolojileri çıkıyor. O yüzden hani kolay diye öğretmenliği seçiyor çoğu insan ya da başka alternatifi kalmadığı için en son tercihi olduğu için...” M11

“... Ben de bir eğitim fakültesi mezunuyum... belki üniversitelerin en zayıf olduğu noktalardan birisi şu; teorik bilgileri biliyor, teorik bilgiler yine teorik olarak veriliyor... öğrenilen bilgi günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olacak. Yani bir eğitim fakültesinde okuyan öğrenci aldığı bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi lazım... aslında biz öğrencilere üniversitede diyoruz ki aktif öğrenme metotları bunlardır. Ama verirken pasif öğrenme metodu ile veriyoruz. Bu uymuyor. Bunu şuna benzetiyorum; ilkökul öğrencileri somut işlemler dönemindeler. Siz bu dönemde matematiği soyut işlemlerle verirsiniz çocuk buna en korkulan dersler gözüyle bakıyor... yani nedir bu, tüm araç gereçle dokunsal araç-gereçle vermeniz lazım. Üniversitede de böyle siz bilgileri öğretiyorsunuz ezbere dayalı olarak, onu bir atölyeye dönüştürmüyor üniversite...” M13

“... Bu derslerde öğrendikleri konular sıkıntılar ya da derslerde onların sıkıntı olarak gördükleri konular bu konuların üzerine gerçek hayatta çok daha farklı sıkıntılar eklenecektir. Siz bir köy okuluna gideceksiniz, tek başınıza gideceksiniz, soba yakacaksınız, adam bulamayacaksınız ev bulamayacaksınız ulaşım barınma kendinizi kabul ettirme süreci köye mahalleye öğrenciye dil probleminiz olacak belki falan filan... yani bir sürü bir sürü sıkıntılar... Öğretmen adayı hazır olmadan başlıyor bu şartlar açısından, dolayısıyla temel ihtiyaçlarda zorlanınca mesleği bilimsel olarak yerine getirme lükse kaçıyor bu defa.” M7

Öğretmen adayının hazır olmadan mesleğe başlamadığını belirten M7 aynı sorunun lisansüstü eğitimde de olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“... Bazı arkadaşlar aslında biliyorum kavramları diyor, yüksek lisans yapmış ama ben bilerek uygulamıyorum diyor. Bilerek kullanmadığını söylüyor. Yüksek lisansta bu kuramları, bu isimleri, biz tek tek ezberledik, ezberledik çünkü dersi ve sınavı geçebilmek için... bunlar ile ilgili çok uygulama alanımız yoktu, haliyle çok uygulamaya dönük çalışmadık. Yüksek lisansa kadar gidiyor belki doktora kadar sıkıntı. İlkokuldaki ezberci zihniyet neyse, yüksek lisansta da o...”

M10 öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama boyutunun eksik kalmasının mesleki hayatta birçok soruna neden olduğunu, adayların hazırlıksız göreve başladığını belirtmektedir.

“... Örneğin bize üniversitede birleştirilmiş sınıf uygulamalarında neler yapabileceğimizi anlattılar. Fakat birleştirilmiş sınıf ortamında bulunmadık... bir kavram oluşmuş ama uygulama boyutunda bunun karşılığını göremiyoruz. Oraya gittiğinizde kendi kişiliğinizden gelen şeylerle öğretmenliği yapmaya çalışıyorsunuz. Sonuçta şuraya geliyoruz bunun bize bilimsel olarak,

kavram olarak tanımını yaptırdılar. Birleştirilmiş sınıfın sakıncaları nelerdir ezberlettiler, getirilerinin neler olduğunu öğrettiler. Fakat o ortamda bulunmadınız, örnekle karşılaşmadınız... yani öğrenmiş olduğun sakıncaların sakınca olmadığını, getirilerin de bazılarının aslında götürü olduğunu görmüş olduk...”

M10 ayrıca, öğretmen olarak atandığı ilk görev yerinde yaşadığı zorluğu şu şekilde anlatmıştır.

“... Öğretmen olarak atandım Erzurum'a... Ben bir köylü çocuğuyum, bana çok uzak şeyler değil. Oranın bir köyünü çektiğimiz gittik... Birleştirilmiş sınıf, algılama düzeyleri farklı... bir sınıfta bile üç düzey öğrenci vardır; orta, alt, üst. Siz bunu 5 x 3 yapıyorsunuz... ve İstanbul merkezi, Samsun merkez gibi herkesi düşünülerek hazırlanan müfredatı uygulayın diyorsunuz. Nasıl uygulanacağını öğrendik kitaptan. Ama uygulama boyutunda bir şey görmedik. Ve ben daha ilk hafta içinde teneffüste, öğretmenler odasında arkadaşlar anlatıyor, ‘Dışarıya bakıp havada oksijen var mı, varsa biz niye görmüyoruz... nefesimizi tutarsak ne olur?... Biz burada ne yapıyoruz?’ şeklinde cümlelerle kendimizi konuşur şekilde bulduk... Tamam siz öğretmeni bilimsel olarak hazırlıyorsunuz, uygulama açısından hiçbir eğitim vermiyorsunuz... Erzurum’un en uzak köylerinden birine gönderiyorsunuz ve öğretmenlik yap diyorsunuz... Ne ile karşılaşacağımızı bize kimse anlatmadı...”

Öğretmenlerden bazıları ise; “*Üniversitelerde uygulama boyutu eksik kaldığı için öğretmenler hazır olmadan mesleğe giriyor... (Ö1), “Eğitim fakültelerinde nasıl bir öğretmen yetişiyor, hangi yeterliklerle sahaya gidiyor? Eğer şanslıysanız hocalarınız stajı falan takip ettiği için daha iyisiniz. Ama kaç üniversitede böyle. Arkadaşlara bakıyorum, soruyorum çoğunun staj programları formaliteden...(Ö2)”* şeklinde düşüncesini açıklarken

Ö8 ve Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

“... Fakülte öğrencilerinin öğretim üyelerinin gözetimi altında belli bir süre okullarda staj yapması yeterli olmamaktadır. Geçen dönem ben ve bir arkadaşım “Türkiye’de Köy Öğretmeni Olmak” isimli yaptığımız çalışmada yeni atanan öğretmenlerin köy okullarında fiziksel ortamdaki kaynaklanan birçok sorundan mustarip olduklarını ve çözüm üretmede de yetersiz kaldıklarını tespit ettik... Üniversiteler aslında sorunlara çözüm üretmelidir. Üniversitelerde üretilen bilgilerin günlük hayatta karşılık bulamaması, sorunlara çözüm üretememesi yani kuramların uygulamaya geçirilememesi üniversite okul iş birliğinin sağlanmadığını göstermektedir.” Ö8

“... Dolayısıyla öğretmen seçmeye geliyor konu. Herkesin bu mesleğe yatkın olmadığını düşünüyorum. Bir öğretmenin bu anlamda yorgun olması gibi bir durum söz konusu olmamalı. Bir öğretmenin öğrenmeme gibi bir lüksü olmamalı. Öğretmen seçilirken öğrenmeye açık mı, bu önemli... Bir eğitimci felsefesine sahip olmamanın bu kopukluğun temel nedenlerinden olduğunu düşünüyorum... uygulamadan eksik ayrıldığımız için sorun oluyor... bir de lisansta biraz farklı şekilde güdüleniyoruz. Mesela biz psikolojik danışman olarak öyle bir güdülendik ki sanki böyle bulutların üstündeymişiz gibi ama okullara atandığımızda gerçeğe uyuşmuyor. Belki bu anlamda çarpılma oluyor, ya ben nereye geldim, böyle beklemiyordum...” Ö9

“... Bilgi, beceriye dönüştürülmek içindir... Diyelim ki öncesinde yok ama biz bu lisans eğitimi sürecinde verilen bilgiyi, beceriye dönüştürecek sınıf içi uygulamalarımızın olması lazım. Bu kuramı aldık, bunun yönetimde karşılığı nedir, ne yapabiliriz? Örgüt içindeki kişilerin davranışlarına baktık, uyum süreci ile ilgili olarak siz yönetici olarak değiştirmek için ne yapabilirsiniz? Sorun çıkaran bir elemanın var, ne yaparsınız gibi... doğrudan aldığımız bilgiyi beceriye dökecek uygulamalar yaptırmamız, portfolyolar oluşturmamız gerekiyor. Alana gidince de kendini tanıtırırken ‘Ben bunları öğrendim, bu becerilerim var, bunlar da

uygulamalarım, ben bunları devam ettirmek istiyorum.’... Biz uygulamadan öğrenip onu kavramsallaştırma becerisini de vermiyoruz. Yani bugün bir şey yaşadım, bunun kavramsal karşılığı ne? Var mı? Yoksa ben bunu nasıl kavramlaştırabilirim?... Bu zihin yapısından çıkmamız lazım, bilgi beceriye dönüştürmek içindir, uygulamaya dönüştürmek içindir. Yaptığımız uygulamalardan da yeni bilgiler üretmek için... kuramı uygulamaya dökmemiz gerekiyor. Yaptığımız uygulamayı kavramlaştırarak, bilgiye dönüştürmemiz gerekiyor. Dolayısıyla bu döngüyü bilecek öğrenciler ya da profesyoneller yetiştirmemiz gerekiyor... Böyle bir eğitim sürecinden geçmedikleri için, böyle bir kopukluk var ve alandaki yanlışla devam etme, onu düzeltmeme gibi bir uygulama içerisindeyiz. Bunları değiştirmemiz lazım...” A3

“... bir araştırma metodolojisi ile yetişmiyoruz. Lisansa gelindiğinde seçmeli derslerin de bazı bölümlerde zorunlu ders olarak okutulduğu görülüyor. Yeterli değil, lisansüstü düzeyde de çok az kişi yüksek lisans ve doktora yapma şansı bulanlar, bundan ve bu dersten faydalıyor. Orda da ders ile ilgili gerçekten farkındalığı yüksek ve gerçekten iyi bir araştırmacı ve akademisyen olmak isteyen öğrenciler daha fazla faydalanabiliyor bu dersten. Herkese aynı etkiyi de yaratmıyor. Metodolojik olarak da zor ve çetrefilli bir alan olarak da görülüyor, istatistikmiş gibi algılanıyor. Halbuki araştırma yapmak araştırma yapabilecek araştırma sürecini planlamak sadece istatistik ile ilgili sınırlı bir alan değil araştırma bilimsel bir süreç problem tanımlamasından raporlaştırılmasına kadar devam eden bir süreç olduğu için, bu disiplinin maalesef biz yeterince lisans düzeyinde kazandıramıyoruz.” A4

“... uygulamacılar bir kere öyle bir kültür içerisinde yetişmiyorlar; bilimsel tutum, bilimsel araştırmanın önemi vs. ... aklımıza geleni yapma gibi bir takım tutum içerisinde olduğumuz için ve bakış açımız da bu çerçevede gelişmediği için sınırlı kalıyor... Tabii burada yetişme süreçlerinde aslında lisansta var bilimsel araştırma dersi ama kazanımlar sağlanıyor mu, şüpheli...” A9

Akademisyenlerin (6) çoğunluğu Türkiye’de üniversitelerin bilimsel kültür anlayışındaki sorunların bu bağlamda üniversiteden kaynaklı diğer bir neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda üniversitelerin stratejilerindeki eksiklikler ve üniversitelerin köklü bir geçmişe sahip olmaması dile getirilmiştir. Örneğin akademisyenlerden A6, Türkiye’de köklü bir üniversite geçmişi olmamasını bu anlamda bir neden olarak gördüğünü şu şekilde açıklamıştır:

“Bir defa Türkiye’deki üniversitelerin gelenekselleşmişliğine bir bakalım. Biz ilk üniversitemizi tanzimattan sonra kurduk İstanbul Üniversitesi. Cumhuriyet döneminde bir reform 1933 yılında, 47’de Ankara, sonra ODTÜ falan kuruldu. Bizim en eski üniversitemizin 100 yıllık tarihi yok. Bologna’ya bakıyorsun bin, Oxford, Cambridge, Harvard 1600’lü yıllarda kurulmuş, insanların bir üniversite geleneği var, önemli adamlar yetiştirmişler. Türkiye’deki üniversitelerde böyle bir gelenek yok... Türkiye’de eğitim yönetimi alanının tarihine baktığımızda üniversiteler anlamında söylüyorum, 50 yıllık bir tarihi var...” A6

Üniversite geleneğinin tam yerleşmemesi konusunda A10, “...*Üniversitenin işlevi nedir, o yüzden mi sadece burada böyle kalıyor... üniversite geleneği üniversiteden yararlanma geleneği. Üniversitenin dediğine tam olarak uyma geleneği tabii bizde yerleşmedi daha... Bu süreçlerin yerleşmiş olması lazım. Ancak bu bir zihniyet işi...*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Üniversitelerdeki bilimsel kültürle ilgili A5, “...*Üniversite bazında düşündüğünüz zaman, üniversitelerin stratejilerinin böyle bir kaygısı olması lazım... iyi bir*

kuram geliştirmek için, geliştirmeyi teşvik edecek sistemi kurgulamanız lazım. Türkiye’de YÖK düzeyinde, üniversiteler düzeyinde böyle bir sistem var mı, yok...” ve A9 da “... araştırmanın niteliğini düşüren unsurlardan bir tanesi de Türkiye’deki bilimsel kültür... İşte tutum, tutum davranışa yansıyor.” ifadeleriyle düşüncelerini açıklamışlardır.

Yukarıda belirtilen nedenler dışında iki akademisyen (A5, A10) üniversitenin akademisyenlere yayın baskısı yaptığını ve bunun bu bağlamda bir neden olduğunu şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Akademik teşvik diye bir şey getirdiler. İnanılmaz saçma bir sistem... ODTÜ’nün sistemi de çok iyi değil. Türkiye’de kaç kişi TÜBİTAK 1001 projesi alıyor?... TÜBİTAK 1001 projesi alıyorsunuz. Üç yılınızı veriyorsunuz, başarıyla sonlandırılıyorsunuz, performansına verdiği puan 3.3. Yani altı tane atıf puanı veriyor size... Onun için söyleyeyim, Türkiye’de akademisyenlerden kuram beklemeyin. Bu sistem, akademisyenlere kuram üretirmez. Makale yazdırır, nicel sayı tutturur ama, niteliği az olan makale...” A5

“... her şeyi puan, performansa bağlamışlar. O puana ulaşabilmek için de sayıyı artırmanız gerekiyor... Bir makale üzerine dursan altı ayda yazıyorsunuz ya, teşviklere bakıyorsunuz bir yılda yedi makale yazmış...” A10

4.2.5.6. İletişim ve İş Birliği Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen diğer bir tema iletişim ve iş birliği eksikliği olarak ele alınmıştır. Tablo 57’de görüldüğü üzere her üç katılımcı grubun tamamına yakını üniversiteler ile MEB ve akademisyenlerle ilgili uygulayıcılar arasındaki iletişim ve iş birliği eksikliğinin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanması önemli sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

MEB ile üniversiteler arasındaki yetersiz iletişim ve iş birliği konusunda görüş bildiren okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerden bazılarının görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur. Katılımcıların ifadelerine göre öğretmen yetiştiren bir kurumla istihdam eden kurumun sürekli birlikte hareket etmesi gerekirken aralarında yeterli düzeyde iş birliği ve iletişim görülmemektedir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra üniversitelerin mezun izlemi yapmaması da bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir (M11, A3). Bunun dışında okul müdürlerinden M1, sadece eğitim fakültelerinde değil üniversitenin genel anlamda sahadan uzak olduğunu Ziraat Fakülteleri örneği ile açıklamıştır.

“Bakanlıkla üniversiteler birbirinden çok kopuk. Kim kimdir, ne yapar bilmiyoruz. Ne iletişim var ne iş birliği. Sadece eğitimde de değil. Mesela bizim burada Tarım Lisesi var. Bunun varlığını bilen yok. Bu lisenin ziraat fakültesi ile ziraat odası ile iş birliği içerisinde olması lazım.

Üretilenleri valiliğe kaymakama götürmesi lazım. Ne kadar kaynaştırma öğrencisi varsa orada, ne beklersiniz buradan yani. Sorun var, çözüm var, çok da kolay ama kimse bunu yapmak istemiyor yapılan şeyler de takip edilmiyor.” M1

“Üniversite öğretmeni sadece yetiştirmemeli, sadece uygulama için okullara öğrencileri göndermemesi lazım... bizde biliyorsunuz üniversiteler kampüs şeklindedir, il milli eğitim valilik binasında, aralarında ne kadar ilişki var? Ben göremiyorum, niye göremiyorum? Ben bilgimi güncellemek istiyorum böyle bir talebim var...” M2

“...Üniversite ile bakanlık çok kopuk... üniversite kendi kampüsünde kalmamalı ama staj dışında ortak bir faaliyet yok genel olarak. Maarif hareketiyle ilişkiler artmaya başladı ama...” M4

“... Sürecin asıl sıkıntısı ikinci boyutta tutulan öğretmen, öğretmen yetiştirme. Öğretmen yetiştirmeyi sadece YÖK’e verdik, okullarla hiçbir bağlantısı yok. Bahçe benim, tarla benim, tarlayı eken adam bir başka yerden geliyor. Burayı ne kadar biliyor. Burayı ekecek adam neden Milli Eğitim kanalından gelmiyor. Bence burada bir kopukluk var YÖK ve milli eğitim arasında düşünüyorum.” M5

“İşin akademi kısmıyla mutfağı biraz birbirinden kopuk. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün çalışmaların öğretmen akademisi Samsun akademi kapsamında bunlar gerçekten bu sorunun farkında olduğunun bir şeyler yapılması gerektiğinin göstergesi...” M6

“... öğrenci mesela üniversiteden çıkıyor gidiyor. Bu nasıl bir öğretmen üniversite bunu takip etmiyor. MEB ile kopukluk var işte burada...biraz MEB ile YÖK arasında iş birliği olması gerekiyor. Yani hani şimdi çıktı, gitti öğrenciler atandı öğretmen oldu ama, bu öğrenciler nasıl öğretmenlik yapıyor, takip yok mezuniyet sonrasında... Yani orada önemli bir kopukluk var.” M11

“Bu konuda maalesef okullar ve üniversiteler arasında kopukluk yaşanmaktadır. Üniversitelerin okullarla daha sıkı iş birliği yapmasını sağlayacak ve üniversite imkânlarından okullarında yararlanmasını sağlayacak bürokratik engeller kaldırılmalı üniversitelerin eğitim yönetimi alanında akademik anlamda okullara destekte bulunması sağlanmalıdır.” M12

MEB ile üniversiteler arasında iletişim ve iş birliği eksikliği ile ilgili bazı öğretmenler “Üniversiteler, okullara yardımcı olmalı, iş birliği ile çalışmalılar. Sonuçta birinin girdisi diğerinin çıktısı... (Ö7)”, “Üniversiteler ile okullar birbirinden o kadar uzak ki... Mezun olduktan sonra üniversiteyle eğitimcilerin bağı kopuyor. Oysa ki iş birliği içerisinde olunması gerekiyor... (Ö8)”, “...Akademi ile okullar iç içe olması lazım. Biz şu an biz iki ayrı yerdeyiz gerçekten, onların okuldan haberi yok okullar akademiden yararlanamıyor, sadece programlarının hazırlanmasında yardımcı değildir akademi, uygulamaya yönelik bir sürü çalışma yapılıyor ama bunlar okunuyor mu?.. (Ö11)” ifadeleriyle konuya dikkat çekmiştir. Akademisyenlerden bazılarının görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir. Benzer şekilde vurgulanan ortak nokta öğretmen yetiştiren ve öğretmeni istihdam eden iki kurumun birbiri ile ilişkisinin zayıf olduğunun düşünülmesidir.

“... Aslında biz şöyle biz aslında milli eğitimden alıyoruz, öğrenciyi yetiştiriyoruz yine MEB’e veriyoruz. Biz aracı kurum gibiyiz aslında, dolayısıyla bizim iç içe olmamız gerekiyor. Orda bir başarısızlık varsa, bu bizim sorumluluğumuz; başarı varsa, o da bizindir aynı zamanda. Sadece MEB’i suçlayarak, işin içinden çıkamayız. Oradaki elemanları biz yetiştiriyoruz sonuç olarak. Dolayısıyla başarısızlığa da paydaş olduğumuzu kabul etmemiz gerekiyor. Dolayısıyla çözümü de birlikte geliştirmemiz gerekiyor.” A3

“Devletin bu idari teşkilat yapısı içine baktığımızda üniversiteler YÖK’e bağlı özerk kurumlar, MEB’e bağlı değil sonuçta. Devlet teşkilatı içerisindeki konumları başka yerde duruyor. Bunları bir araya getirecek hukuki bir zemin yok. Mesela bir örnek vereyim, derki Bakanlık benim okullarıma müdür olarak atanacaklarda aradığım ön koşul üniversitelerin eğitim yönetimi programlarında doktora yapmış olmak... ya da bir okulda müdür olacak kişi en az gitsin bir dönem o ildeki üniversitedeki eğitim yönetimi programlarında dersler alsın böyle bir zemin yok. Böyle olursa iki kurum arasında hukuki anlamda bir ilişki zorunlu olarak kurulur... İki ayrı birim, bu da devletin eşgüdüksüzlüğünün ve verimsizliğinin aslında bir tür dışı vurumu... Bu sistemsel açıdan yapısal bir sorun. Halbuki mesela 1980’lerden önce öğretmen yetiştirme işi MEB’e bağlıydı. MEB kendi personelini kendisi yetiştiriyordu... İki farklı şey, sistem açısından düşünecek olursak bunun çıktısı diğerinin girdisi haline gelmiyor, gelmediği için de yapısal anlamda üniversite ile bakanlık ve okullar arasında bir bağ kurulamıyor diye düşünüyorum.” A6

“... uygulayıcılar kuramcıların uygulamayı bilmediğini, kitaplarda yazılanların uygulamada işe yaramadığından dertleniyor. Araştırmacı uygulayıcıların ilgisizliğinden ve yardım etmemelerinden şikâyet ediyor. İletişim kanalları genelde informal yollarla kurulmaya çalışılıyor ya da bürokratik engellerle daha başlamadan sonlandırmak zorunda kalıyorsunuz işinizi.” A7

“Üniversiteler okuldan biraz kopuk, daha doğrusu bu yönü ile iş birliğimiz yok doğru düzgün. MEB ile zorunlu olan formasyon uygulama var, orada iyiyiz. Beraberiz. Başka yok. ...biz burada bakanlığa yetiştirilmiş bir şekilde öğretmeni veriyoruz burada bir girdi var, bu çıktının da kaliteli olması lazım değil mi? Biz burada Bakanlığa verdiğimiz kalitenin çıktısını izlemiyoruz. Oradan bize dönüt de gelmiyor...” A10

Bu temada değinilen diğer bir husus uygulayıcılar ile akademisyenler arasındaki zayıf iletişim ve iş birliğidir. Bu bağlamda ifade edilen görüşlerde araştırmacılar ve uygulayıcıların buluşacakları ortak bir zeminin olmaması, birlikte araştırma yap(a)mamaları, araştırmacıların yaygınlaştırma stratejilerindeki eksikleri, öğretmenlerin lisans mezuniyetinden sonra eğer lisansüstüne yönelmemişse bağ kurulamaması, bilimsel bilginin duyurulduğu önemli platformlardan biri olan kongre ve sempozyumlara uygulayıcıların yetersiz katılımı, akademisyenlerin araştırmalarını yürütürken okula gelmemeleri ya da sadece bu amaçla okula gelmeleri, uygulayıcılarla buluşmamaları gibi görüşlere değinilmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

“Üniversiteler çok okullarla içli dışlı bir durumu yok. Eğitim fakültelerinden sadece öğrenciler staja geldiklerinde üniversite ile bir bağlantı oluyor. Onun dışında bir üniversiteden hocamızı davet ettiğimiz zaman bizim okulumuza gelip zaman ayırabilmesi lazım. Aslında akademisyenlerin kaynağı okullar...” M3

“Yüksek lisansa başlamadan önce cidden akademisyenler hiç bilmiyorlar bizim ne yaptığımızı diye düşünüyordum... aramızda iletişim olmadığından birbirimizden haberdar değiliz ve önyargılarımız olabiliyor... uygulayıcıların ve akademisyenlerin birbirlerini tanımaları gerekiyor... Bilimsel kongreleri takip etseler, aslında onların ne kadar donanımlı olduklarına görecekler. Ben bu kongrelerde akademisyenleri tanıyorum... akademisyenlerin kendi üniversitedeki fanuslarından dışarıya çıkmaları, okullara ya da sahayı bilebilmeleri lazım. Birbirlerini tanımak için iki tarafın da fanuslarından çıkmaları lazım ...” M7

“Akademisyenlerin okuldan uzak olması bir boyut, diğer bir boyutta biz yöneticilerden ve öğretmenlerden kaynaklanıyor. Çünkü üniversite eğitiminden sonra üniversite ile bağımız kopuyor. İşte ben sınıf öğretmeniym, gideyim sınıf öğretmenliği bölümünde bir hocaya şunu şunu danışayım, bize destek olur musunuz? Olmuyor. Talep de görmesi lazım. Aslında biraz

karşılıklı bağlılığa dayalı. Arada iletişim yok, iletişim olması gerektiği konusunda algı yok...” M13

“... arada bir iletişim pek gözükmüyor. Bize öyle yansımıyor en azından... MEB’in YÖK ile bu konularda iş birliği yapması da şart... Her ilde üniversite kuruldu değil mi? Bu amaçla neden kullanılsın...” Ö5

“...Burada sıkıntı okullarda mı üniversitelerde mi tavuk yumurta örneğine dönüyor. Her iki tarafta da aslında sorun var, kopukluk zaten diz boyu...” Ö15

“... Dolayısıyla, alana gittiğimizde ki aynı dili kullanmamız gereken bir takımız, birbirimiz için çalışıyoruz dolayısıyla aynı dilden gitmek için onun kuramsal ve kavramsal boyutta neler olduğunu takip etmesi gerekirken, bizim de uygulamada neler olduğunu bilmemiz lazım. Dolayısıyla biz aslında etle tırnak gibiyiz. Ayrılmadan, birbirimizi besleyerek gitmemiz gereken iki grubuz. Ama biz o kısma henüz gelemedik. Sebebi ise, yanlış zihin yapımız ve yanlış uygulamalarımız.” A3

“Okulların gelmesi gitmesi vesaire gerekiyor ve bizim de gitmemiz gerekiyor. Yani biz çalışmalarımızı uygulama temelli yapıyoruz, gidiyoruz, bakıyoruz... bazı mekanizmalar geliştirilebilir. Bu mekanizmalar resmi mekanizmalar olabilir, gayri resmi mekanizmalar olabilir. Ama tabi bu tarz ciddi şeyler de bu mekanizmaların yapılandırılmış, sürdürülebilir mekanizma olması şart...” A5

“Akademisyenlerle aralarındaki ilişki kopuk oldukça... akademisyenlerin onların en azından ilk etapta; hiçbir eğitim almamış bu konuda birisine yaklaşırken, anlayabilecekleri dilden ve metotlarla yaklaşımları gerekiyor, yani olayı ısıtmaları gerekiyor. Ondan sonra kuramını öğret, onu öğret, yönlendir, nasıl öğrenebileceği konusunda rehberlik yap, burada çok ciddi sorun var...” A8

Okul müdürlerinden M2, “*Araştırmalarını yaparken uygulama süreci içerisinde olmaları gerekir. Uzaktan hiç okula uğramadan yapılmasını doğru bulmuyorum. Buraya gelseler arada bir etkileşim olur. Öğretmenler de daha gönüllü yardımcı olur... Akademik personelin üniversite sınırlarından dışarı çıkmaları lazım biraz alana gelmeleri lazım...*” ifadeleriyle araştırmaların okullara gelmeden yapılması eleştirirken akademisyenlerden A10;

“Sahaya gitmeden uygulama yapmak insanları soğutuyor, doldurmak istemiyorlar... Bunun yerine, okullara gidip, anlatıp böyle böyle dese, farklı olur diye düşünüyorum. İşte bu soğuk iletişim kanalları yerine, sıcak iletişim kanallarını kullanmak faydalıdır. Bizzat araştırmacının uygulamaya gitmesi hem iletişimi artırır, kuvvetlendirir hem de doldurmak istemeyenlerin içerisinde bir doldurma ve faydalı olma istek arzusunu uyandırmış olursunuz.”

ifadesiyle araştırmaların uygulama aşamasında hedef grupla iletişim kurmanın önemine dikkat çekmiştir. A10 ayrıca, “*Bir dosya incelemiştim, hoca bütün makaleleri üniversite öğrencileri üzerinde yapmış. Bir okul öncesine, liseye hiç gitmemiş, bunun gibiler çok, bunlar uzaklar...*” ifadesiyle akademisyenlerin araştırma yaparken daha kolay ulaşılan üniversite öğrencilerini tercih etmelerini eleştirmiş ve uygulayıcılarla doğrudan iletişim kurmamalarını bu anlamda bir neden olarak değerlendirmiştir.

Akademisyenlerin araştırma sonuçlarını uygulayıcılara transfer etme konusunda uygulayıcılara yönelik bilimsel yayınların olmaması, yaygınlaştırma konusundaki

eksiklikler, informal yollarla iletişim çabası gibi nedenlerle gerekli stratejileri kullanmamaları iki grup arasındaki iletişim ve iş birliği eksikliğine bir neden olarak gösterilmiştir. Aşağıda ilgili içeriğe sahip görüşlerden bir kısmına yer verilmiştir:

“Biz araştırma yaptık ettik YÖK’ün ilgili birimine koyduk orada kaldı değil, alana hizmet edebilmeli ve sonuca götürebilmeli... Akademisyenlerin çalışmalarını uygulayıcıları duyurabilmek için bir sistem ihtiyacı var ama diğer taraftan da hedef kitlenin yani ameliyat masasında bizim okullar var hem yöneticilerin hem öğretmenlerin biraz talipli istekli ihtiyaç duyuyor olması önemli.” M6

“Üniversitede bir hoca sınıf yönetimi ile ilgili bir araştırma yapıyor mesela ya da işte matematikte şu konuyu nasıl öğretebilirim diye bir makale yapıyor ya da tezler yapıyor. Peki bundan okulda öğretmenin haberi var mı yok, üniversite kendi çalıp kendi oynuyor kendi dünyasında.” Ö15

“... Bizim akademisyenlerimizin diğer bir yanlışı da şöyle. Mesela AB ve ABD’de bir doğrudan araştırmacılar için yazılan bir de uygulayıcılar için dergiler var... İstatistik olmadan doğrudan bir şeyin sonuçlarının uygulayıcılara yönelik yazılmasıdır. Onu sadece uygulayıcılar okuyor ve öyle alıyor. EAQ’yi akademisyenler okuyor o, oradan alıyor, Dolayısıyla ürettiğimiz bilginin, hem teori boyutuna hani significance önemini yazıyoruz ya araştırmacı ve uygulayıcılara katkı yapmak için, yaptığın araştırma sonuçlarının hem uygulayıcılara hem araştırmacılara yönelik dergilerin olması gerekiyor ki... onu yapmadığımız için kopuğuz... Hem araştırmacılara yönelik hem de uygulayıcılara yönelik bilgi üretmiyoruz. Yurtdışında Leadership var, Principle var sadece uygulayıcılara yönelik yazılmış hap bilgiler var. Herkesin alıp kullanabileceği bu şekilde dergilerimizin olması lazım.” A3

“Genel olarak Türkiye’ye baktığımızda bu tarz bir mekanizmanın da eksikliğinden söz edebiliriz. Hatta şöyle bir şey de yapılabilir bu günkü çağda, çağımız bilişim çağı, iletişim çağı. Eğitim yönetimi alanında yapılan herhangi bir araştırma, direkt öyle bir makale ağırlı kurulabilir ki, o makale sistemi düştüğü andan itibaren ilgili, diyelim sosyal bilgiler alanında bir araştırma yapıldıysa, anında sosyal bilgiler öğretmenin mailine ulaşılabilir o makale... buna benzer. Maalesef çok kopukluk var, uygulamacıların umurunda olmuyor bu sefer de “mı” gibi oluyor, ilerleme hızlı değil çok yavaş... Akademisyenlerin yaptıkları araştırmanın sonucunu, uygulayıcılara bildirmede kesinlikle çok büyük sorumlulukları var, hatta her bir araştırma sonrasında birtakım eylemleri ortaya koyması gerekir ve bunu da uygulamaya giderek, araştırmanın sonuçları şöyle bir şeyler çıktı buna ilişkin eylemler yapılabilir, o eylem adımları da kendi içerisinde farklı deneysel çalışmaya dönüştürülebilir. Maalesef dedim ya işte dosya hazırlamak kaygısıyla oluşturulan makaleler, uygulamada karşılığını bulmuyor... O yüzden araştırmacının mutlaka bulgusunu uygulama ile paylaşması gerekiyor...” A9

“Akademisyenlerin ürettikleri çalışmaları uygulayıcılara duyurmaları gerektiğini düşünüyorum ama kanalları dar... Yapılan çalışmaların çoğu raflarda kalıyor, spesifik olarak özel o konuda çalışmak isteyen birisi ancak gidiyor, yerinden alıyor, buluyor... arayan aradığını bulur dedikten sonra sizin teşhir etmenize gerek kalmıyor. Şimdi doğru mu bu düşünce? Yanlış... Biz makalelerimizi yazıyoruz, yayınlıyoruz akademik dergiler var da uygulamacılara yönelik herhangi bir yayında yok, onların daha da anlayabileceği bir dilde sadeleştirilmiş ya da online da olabilir, illa basılı olmasına gerek yok...” A10

Akademisyenlerden A5, uygulayıcıların bilimsel faaliyetlere katılımının yetersiz olduğunu düşünmekte ve bunun iki grup arasında iletişim eksikliğine neden olduğunu belirtmiştir:

“... Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi var, Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi var, bu kongrelere eskiden daha fazla müdür ve öğretmen gelirdi. Şimdi daha az geliyor. Daha az sayıda geliyor. Bunun nedenleri ne bilmiyorum. Ama mesela eşdeğerimiz olan kongrelere gittiğimizde, mesela Amerika’da, inanılmaz sayıda okul müdürü var. İnanamazsınız. Dahası, eğer Amerika’da

AERA, UCEA var, bunların hepsinde öğretmenler gelir ve çalışmalarını sunar. Bazen bir akademisyenle, bazen tek başlarına. Dolayısıyla bir bağ kurulamıyor. Türkiye’de bunun bir manası yok müdür açısından ya da öğretmen açısından. Yani bunun bir manası olması lazım.”

A8 ise akademisyenlerle uygulayıcılar arasında var edilmeye çalışılan hiyerarşiden rahatsızlığını belirterek bunun iletişim kurmanın önünde engel olarak değerlendirmiştir:

“... Biz akademisyeniz diye onlara üstünlüğümüz yok; aynı şekilde onlar uygulamacı diye bize bir üstünlükleri yok. Ben bir okula gittiğimde, hizmet içi eğitime gittiğimde neden protokol masasında oturuyorum? Eğitimde protokol mu olur? Anlamış değilim. Sabah kahvaltısını ben neden birlikte çalışacağım kitle ile yapmıyorum da ayrı masada MEB’deki üst düzey yöneticilerle yapıyorum. Ve her seferinde bunu reddedip gidip ötekiler ile oturuyorum. MEB in hizmet içi eğitimlerine yatılı kaldığınız zaman sabah öğle akşam bize ayrı bir yer ayırıyorlar. Neden kardeşim?... Kimi kimden ayırıyorsun? Tabi ki ondan sonra uygulamacılarda da akademisyene karşı önyargı oluşuyor.” A8

Akademisyenlerden bazıları (A3, A5, A10) da Türkiye’de medyanın eğitime yeterince ilgi duymamasını iletişim kanallarının darlığı ile ilişkilendirerek bu bağlamda kopukluğa bir neden olarak ele almıştır.

“... Bizde medya ilgi duymuyor, medyatik bir dil kullanmanız lazım, bu etik değil. Araştırma sonuçlarının duyurulması konusunda bir de reklama girdiği için araştırmacılar olarak etik bulmadığımız şeyler bunlar...” A3

“Türkiye’de eğitim maalesef artık işte güncel aktüel magazinsel bir olay, bir olgu haline geldi ve eğitim dediğimizde insanlar bunu bir test, bir sınav olarak algılıyorlar. İşte eğitim sorunu ortaya çıktığında, gündeme geldiğinde gazetelerde daha çok dersane kökenli girişimci iş adamı insanların görüşlerine yer veriliyor. Çok değer görmüyor biraz aslında, maalesef az gelişmiş toplumlara özgü bir durum bu yani herhangi bir sosyal yönetsel sorunun muhatabı o alandaki akademisyenlerdir. Ama akademisyenlere uzun yıllar boyunca Türkiye’de değer verilmedi ve hala bu genel eğilim var ve o açıdan dediğim gibi öyle bir kopukluk var.” A5

Akademisyenlerle öğretmenler arasında bağlantıların güçlendirilmesi alanyazında pek çok çalışmada belirtilmektedir (Biesta, 2007; Beycioğlu vd., 2010; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Rust & Meyers, 2006; Simons, Kushner, Jones & James, 2003; Everton vd., 2002; Shkedi, 1998; Vanderlinde & van Braak, 2010; Yavuz, 2009). İş birliği ve iletişim eksikliği konusunda ulaşılan sonuçlara benzer olarak Gore ve Gitlin (2004) araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki kopukluğun temel nedenini araştırmacıların bilgi üreten, uygulayıcıların ise tüketen konumunda olmalarına bağlamaktadır. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin araştırmalara katılmama nedenlerinden birisinin araştırma yapanlarla iletişimsizlik olduğu tespit edilmiştir (Çepni ve Küçük, 2003). Sarı (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yarıdan fazlası okullarında bir araştırma yapılması durumunda görev almak istemiştir. Uygulayıcıların kendilerini bilgi üreticileri olarak görmeye başladıklarında, daha fazla araştırdıkları ve bilim insanları tarafından yapılan araştırmaları daha fazla kullandıkları belirtilmektedir (Anderson & Jones, 2000). Bu anlamda Riehl ve

diğerlerinin (2000) önerdiği gibi alanda akademisyen-uygulayıcı iş birliği desteklenmelidir. Bu durum uygulayıcıların araştırmaya katılımını teşvik edeceği gibi akademisyenlerin çalışmalarının içeriklerini de etkileyebilir. Araştırmanın nicel bölümünde ulaşılan bulgulara okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim faktörlerinin geliştirilmesi gerektiği yönünde ulaşılan bulgular da nitel bölümde ulaşılan bu bulguları desteklemektedir.

4.2.6. Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Sağlamak İçin Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu başlığında son alt problem olan “Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş okul müdürü, öğretmen ve eğitim yönetimi akademisyenlerinin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanabilmesi için önerileri nelerdir?” sorusuna verilen görüşler çözümlenmiştir. Bulgular dört ayrı temada incelenmiştir. Katılımcılar kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlere, akademisyenlere, üniversiteler ile MEB’e öneriler sunmuşlardır.

4.2.6.1. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamak için okul yöneticilerine ve öğretmenlere sundukları birtakım öneriler Tablo 59’da görülmektedir. Sunulan öneriler şu şekildedir; yeniliklere ve öğrenmeye açık olma, KATB’ye önem verme, KATB’yi takip etme ve kullanma, araştırma becerisini artırmadır. Okul müdürüne yönelik öneriler ise; okul müdürünün yöneticilik eğitimi alması, okulda KATB’yi kullanması ve KATB’yi önemseyen bir kültür oluşturması, çalışanlara teşvik, destek ve yönlendirmede bulunması gerektiğidir. Ortaya çıkan her bir koda yönelik ilgili frekanslar ve katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 59

Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünü Sağlama Konusunda Okul Müdürü, Öğretmen ve Akademisyenlerin Önerileri

Tema	Kod	Okul Müdürü (n = 14)	n	Öğretmen (n = 16)	n	Akademisyen (n = 10)	n
Okul ekibine öğretmenlere öneriler	Yeniliklere ve öğrenmeye açık olma	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	14	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10	9
	KATB'ye önem verme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M13, M14	12	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	12	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A10	7
	KATB'yi takip etme ve kullanma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M13, M14	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	14	A3, A4, A5, A6, A9, A10	6
	Araştırma becerisine sahip olma	M1, M5, M7, M9, M11, M13	6	Ö1, Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	7	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9
Okul müdürlerine öneriler	Yöneticilikte uzmanlaşma	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14	12	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	12	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9
	KATB'yi önemseyen ve kullanan bir kültür oluşturma	M1, M5, M6, M7, M8, M9, M13, M10, M12, M13, M14	11	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	11	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A10	8
	Personeli teşvik etme, destek sağlama ve yönlendirme	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M14	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	14	A3, A4, A5, A8, A9, A10	6
Akademisyenlere öneriler	Sahayla etkileşim kurma	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10	8
	Üretilen bilginin niteliğine önem verme	M1, M5, M6, M7, M9, M12, M13	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	11	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10	9
	Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma	M1, M2, M6, M11, M13	5	Ö1, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15	6	A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A10	8
	Derslerde bilimsel tutum kazandırma	M7, M8, M9, M10, M11, M13	6	Ö1, Ö6, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16	6	A1, A2, A3, A4, A8, A9	6
	Paydaş sorumluluğu bilinci ile hareket etme	M4, M9, M10, M11, M13	5	-		A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9	8
	Sunumlara önem verme	M2, M3, M4, M8, M9, M10, M13	7	Ö1, Ö12, Ö14	3	A2, A8, A9	3

Tablo 59

Devam

MEB' e öneriler	Mesleki gelişim için sürdürülebilir bir sistem oluşturma	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M11, M13, M14	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	11	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10	8
	Üniversiteyle iş birliği ve iletişim kurma	M1, M2, M3 M4, M7, M8, M12, M13	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	9	A1, A2, A3, A5, A6 A8, A9, A10	8
	Nitelikli, sistematik hizmet içi eğitimler düzenleme	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M11, M13	9	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	9	A2, A3, A6, A8	4
	Öğrenmeyi teşvik ve taltif etme	M1, M3, M4, M5, M7, M8, M11, M13	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	14	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10	8
	Eğitim yöneticiliğini meslek haline getirme	M1, M3, M7, M4, M5, M7, M8, M9, M13, M14	10	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	10	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9
	Nitelikli denetim ve hesap verebilirlik sistemi kurma	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M13	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	9	A3, A4, A5, A6, A9, A10	6
	Karar süreçlerinde bilimselliğe değer verme ve kullanma	M1, M3, M8, M11, M13, M14	6	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15	10	A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10	7
	Araştırma yeterliği kazandırma	M1, M3, M11	3	Ö4, Ö11, Ö13, Ö16	4	A2, A4, A5, A6, A9, A10	6
	KATB'ye erişim desteği sağlama	-	-	Ö1, Ö5, Ö11	3	A2, A3, A6, A8	4
	Okul müdürlerinin yetkisini artırma	M4, M8, M9	3	-	-	-	-
	Rehber öğretmen sayısını artırma	M3, M5	2	-	-	A4, A5	2
	Mesleki şartları iyileştirme	M1, M11	2	Ö5, Ö12	2	A5, A6	2
	Öğretmen yetiştirmeye önem verme	M1, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M13	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15	9	A1, A2, A4, A3 A8, A9	6
Üniversitelere öneriler	MEB ile iş birliği yapma	M1, M2, M3, M4, M7, M8, M9, M12, M13	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	10	A1 A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	10
	Tezsiz-Uzem programları ile eğitim olanağı sunma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M13	10	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	9	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10	9
	Eğitim fakültelerine giriş şartlarını düzenleme	M1, M2, M3, M8, M9, M11, M13, M14	8	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16	8	A2, A3, A5, A6, A8, A10	6
	Kurumsal gereklilik olarak görme	-	-	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14	6	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10	8
	Bilimsel bilgiye erişim kolaylığı sağlama	M1, M2, M6, M7, M9, M11	6	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	8	A2, A3, A6, A8, A10	5
	Lisansüstünde uygulamaya önem verme	M7, M13	2	Ö1, Ö5	2	A1, A3	2

Okul müdürü (12), öğretmen (14) ve akademisyenlerin (9) tamamına yakını kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamak için okul yöneticilerine ve öğretmenlere “yeniliklere ve öğrenmeye açık olma” önerisini yöneltmişlerdir. Bu kapsamda ifade edilen görüşler uygulayıcıların yenilikçi olmaları, kendilerini güncelleyen, gelişime açık, öğrenmeye istekli olmaları, mesleki gelişimlerini önemsemeleri gibi özelliklere yoğunlaşmıştır.

“Öğretmen ve idareci değişime, gelişime açık olmalı. Biz diyoruz ki beşikten mezara kadar eğitim... Öğretmen bilimsel bilgiye karşı çıkmayacak, önyargılı olmayacak. İkincisi, kendisi de kabul edecek bunu, samimi kabul edecek yani göstermelik olmayacak...” M1

“... Biz devletin işini, yaptığımız işi çok önemsemeliyiz, nasıl olsa maaş alıyoruz, bu gemi böyle yürüyor nasıl olsa, dersek kaybederiz, yazık olur. Heyecanlı olmamız lazım, bir şeyler üretmemiz lazım, kendimizi geliştirmemiz lazım... ama biz ne yapıyoruz mezun oluyoruz sınıfa giriyoruz elimizde program belli bununla gir çık gir çık... Ama artık bu çağda bilgi her yerde öğreniliyor. Öğrenci okula gelmeden de bilgiyi öğrenebiliyor... bu durumla iş yürür mü? Yürümez...” M2

“Yeniliklere açık olması lazım, önyargılı olmaması lazım. Bir öğrencinin hayatına dokunması olumlu katkılar bırakması, daha iyisini yapabilmek için uğraşması... Mesela ben diyorum ki iyi bir öğretmenin en önemli ölçütü kendi çocuğuna nasıl bir öğretmenin olmasını düşünmesi. Mesela derse geç giriyor, çay ile giriyor, yeterli düzeyde konu anlatmıyor, sonra kendi çocuğunun öğretmenini eleştirebiliyor. Herkesin bir kere vicdanı ile hareket etmesi gerektiğini düşünüyorum... Ya da vaktinde derse giriyor ama cep telefonu ile uğraşıyor... yani bunun kontrolü yok, o yüzden biraz vicdan devreye giriyor... O sınıftaki her çocuğu kendi çocuğu gibi düşünmesi lazım. Böyle düşünürse zaten o zaman okur, araştırır, geliştirir kendini... aynı şey bizler için de geçerli. Biz de kendimiz karşımızda nasıl bir müdür istiyorsak öyle davranmalıyız...” M3

“... bir kere gündemi, günceli takip edecek, okuyacak, yeni gelişmeler var mı takip edecek, bunları takip edecek, okumayı bırakmayacak her eğitimci...” M4

“... Bir kere gelişime açık olmalı, gelişimin gerekliliğini inanmalı, dinamik bir süreç sonuçta ve dünya değişiyor. Yıllar evvel bir diploma almışsın, tamam, bu diploma senin burada olman konusunda hak ediş, ama bununla kalmak başta kendim olmak üzere, bir eğitimciye hiç ama hiç yakıştıramam. Toplumunun, çağın, çocuğun gerisinde kalırsınız. Bu gerekliliklere inanmak başta olmak üzere projeler üretmek önemli mesela, tabi bu proje çöplüğü oluşturmak değil, gerçek anlamda sorunlara yönelik... Bunlar olduğunda işte bilimsel süreçlerin daha fazla kullanıldığını işler hale geldiğini düşünebilirim okul kültürü anlamında... öğretmenlerin gelişime daha açık olduğu, toplumun öğretmenleri daha yüceltebildiği, eskiden sahip olduğumuz bazı değerlerin korunabildiği, üst düzey yöneticilerin de öğretmenlere bu manada daha çok destek sağladığı bir okul diliyorum.” M6

“Uygulamacıların ihtiyaç duyması önemli, bu iş öyle olmaz diyen bir öğretmene siz bütün kaynakları önüne serseniz de o iş olmaz... Akademisyenlerin çalışmalarını uygulayıcılara duyurabilmek için bir sistem ihtiyacı var ama diğer taraftan da hedef kitlenin yani ameliyat masasında bizim okullar var hem yöneticilerin hem öğretmenlerin biraz talepli, istekli, ihtiyaç duyuyor olması önemli, işin gerekliliği olarak görüyorlar mı? ‘Araştırma da nedir ki kardeşim, o iş öyle olmaz! Kendi isteği olmazsa bir öğretmene bütün kaynakları önüne açsanız da bu iş olmayacaktır...” M6

“... donanımlı gelmek lazım, iyi bir yerden başlamak lazım. Bir yere ne kadar iyi bir yerde başlarsanız o kadar az öğrenci zayıyatı verirsiniz... 20 yıl önce öğrendiklerimizin üzerine çok şeyler kuruldu. Mutlaka bunları takip etmek lazım ama Milli Eğitim Bakanlığı da burada boş durmuyor. Her yeniliği her şeyi sürekli eğitimlerle hizmet içi eğitimlerle merkezi mahalli

eğitimler ile zaten bize veriyor, ama öğretmenlerin algılarının ne kadar açık olduğunu ve değişime ne kadar açık olduğu ile alakalı bu... Öğretmen değişime açık olmalı, tabularını yıkmalı, yıkabilir. Klasik anlayıştan kurtulmalı ve çağın gerekliliklerini yerine getirmeli. Öğrencilerimizi ele alalım en basit anlamda... Çok daha farklı etkileşimleri var, çeldiriciler değişti. Önceden arkadaşları iken bir çeldirici, şimdi her şey; bütün teknolojik aletler çeldirici, elinin altında bilgisayar, internet dünyası... öğretmenin de buna hâkim olabilmesi için demek ki çağın gereklerini yerine getirebiliyor olması lazım... mutlaka yenilikler takip edilmeli, gelişimine önem vermeli.” M7

“En başta öğrenmeye açık olması gerekir öğretmenlerin ve idarecilerin... kendilerini geliştirmeye açık olmalı... öğretmenin meraklı olması, bir defa ilgili olması gerekir...” M8

“Her şeyden önce öğretmenlerimizin ön yargılarını bir kenara koymaları lazım... eğitimin her aşamasında eğitime ihtiyaç duyarak hareket etmeliyiz. Açık olmak lazım... Bütün fikirleri yanılsız dinlemek, okumak, vakit ayırmak lazım... bence eğitim lideri de her konuda donanımlı olmalı. Her açıdan, bilgi, görgü her açıdan kendini geliştirmeli. Bir eğitim lideri kendini her açıdan hitap ettiği kişilere kabul ettirir, gelişmeye açıktır, dinler, karar mekanizmalarını kullanır vs.” M9

“... Bir de yeniliğe açık olması lazım... günümüzde bilgi akışı çok fazla... Her uygulamanın belli alanda faydaları var, belli alanda dezavantajları var. Daha iyi fikirler gelirse, yapmış olduğumuz uygulamadan vazgeçip öbürünü yapabiliriz, böyle düşünüyorum ben. Ama bunun için reddettiğiniz veya kabul ettiğiniz şeyin bilimsel temelini bilmeniz, takip etmeniz lazım.” M11

“Öğretmenler, hizmet içi eğitimler ile kendilerini yenilemeli, değişime açık olmalıydılar... Gelişim için en önemli şey kişilerin istekli olması, o yüzden eğitimciler istekli olmalı...” M12

“... Eğitim bir gönüllülük işi. Yetişkin eğitiminin birinci prensibi gönüllülüktür. Kişi istiyorsa ona bir şey verebilirsiniz. Zorla şekil olarak onu buraya diktense de dünyanın en iyi eğitim bilimcilerini getirseniz de kişi kapalıysa bunu veremezsiniz. Bunun için kişi istekli olacak... Şimdi bir ilgi alanımız var bir etki alanımız var. Bir okul olarak 100 müdüre sorun herkes bahane üretme konusunda bin tane bahane üretebilir. Okul olarak bizim ilgi alanımız nedir? Millî Eğitim Bakanlığı'nın sistemi, sınavlar, yerleştirme bir sürü. Ben bunu günlerce tartışsam bir çözüm bulabilir miyim? Bulamam. Peki, benim etki alanım nedir? Bu okuldaki öğrencilere, öğretmenlere dokunabilir miyim? Kesinlikle dokunabilirim. Öğretmen sınıfına dokunabilir mi? Kesinlikle... O pencereden bakmak lazım. Evet, bir sürü bürokratik işlerimiz var, bir sürü beklenen işler var. Peki, benim asıl varoluş amacım ne? Bu okulun öğrencilerini hayata hazırlamak değil, hayatın içini buraya sunabiliyorsam. Onu çok yanlış buluyorum, okul çocuğu hayata hazırlar. Burası başka bir yer mi de hayata hazırlayacak. Hayatın içi değil mi burası? Hayatı burada oluşturmak gerekiyor.” M13

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamak için öğretmenlerin bu kod altında yönelttikleri önerilerden bir kısmı şu şekildedir: “*Müdürler eleştirilere ve gelişime açık olmalı. Kendilerini geliştirmeliler, tamirci değil eğitimsel lider gibi davranmalılar. İletişim becerilerini geliştirmeliler. Öğretmenler de eleştirilere ve gelişime açık olmalı, değişime açık olmalı, eğitim ve gelişim olanaklarını takip etmeli (Ö1)*”, “*Bir eğitimcinin kendini sürekli yenilemesi, takip etmesi, geliştirmesi içinde bulunduğu dönemin ve geleceğin ihtiyaçlarına yönelik bireyler yetiştirmesi, eğitim ortamında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması için bilimsel bilgi oldukça önemlidir. (Ö2)*”, “*Müdür, vizyonu geniş, kararlarını bilimsel temellerle alabilen... ciddi ve üretici olmalı. Öğretmenler, okuyan ve araştıran bir*

mantığa bürünüp, daha çok paylaşımcı olmalı tecrübelerini... aktif ve hem öğrenen hem öğreten olmalılar. (Ö3)”, “...eğitimciler öğrenmeye ve gelişmeye istekli, azimli olmalılar. Her şeyin her an değiştiği bir dönemde geride kalmamalıdır. (Ö4)”, “...Okul yönetimi yeniliklere açık olmalıdır... Öğretmenler ise değişime direnç gösterme yerine yeniliklere uyum sağlamaya çalışmalıdır. (Ö10)”. Diğer bazı öğretmen ve akademisyenlerin benzer içerikli görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle bilimsel bilgi dinamik bir yapıya sahip. Eğer bu dinamizmi eğitimci olarak takip edemezseniz öğretmeye çalıştığınız bilgiler güncelliğini yitirebiliyor. Dolayısıyla mesleğini geliştirmeyi düşünen çeşitliliğe, farklı fikirlere saygı duyan, kendi meslektaşlarıyla pozitif bir iletişim içinde olan eğitimciler olmalı.” Ö5

“Öğretmenler, öğretmenliği en azından ücretini aldığı işi olarak görüp hakkını verecek kadar mesai harcamalıdır. Bununla beraber gelecek nesilleri yetiştirmenin sorumluluğu içinde imkânlar doğrultusunda bilgi ve tecrübesini artırmaya yönelik çalışmalara katılmalı.” Ö5

“...Eğitimcilerin bireysel olarak entelektüel sermayelerini artırmaları gerektiği söylenebilir.....öğretmenler araştırmaya, kendini yenilemeye ve entelektüel sermayesini üstte tutmaya eğilimli olmalıdır, öğretmenler üzerlerine atılı ölü toprağından kurtulmalıdırlar. Mesleğin ilk yıllarında öğrenmiş oldukları öğretmenlik yaklaşımı ile emekli olana kadar mesleğin sürdürülemeyeceğine ilişkin farkındalık kazanmalıdırlar.” Ö6

“...Daha meraklı, sorgulayan, verilenle yetinmeyen, kendini sürekli yenileyen, öz eleştiri yapabilen, eleştiriye tahammülü olan ve uzmanlığını eğitimin tüm paydaşlarına hissettiren en önemlisi daha çok okuyan bir kitle olmalıyız... eğitimin değerine inanan, araştıran, sorgulayan, sahip oldukları bilgiyi uygulamaya yansıtacak kişilerden oluşmalı, zil sesinden nefret eden derse gitmekten imtina eden kişilerden değil...” Ö7

“... Okul yöneticilerinin bilimsel gelişmelerden haberdar olmaları gerekiyor... Öğrenmeye istekli olmalılar... Öğretmen her daim okuyan ve kendini geliştiren bir öğretmen olursa, kuramların uygulamaya aktarılması da daha kolay olur. Tabi ki öğretmen gerçekten bunu istemeli. Öğretmenleri bu eğitimlere katmak özendirilebilir... İşbirliğine yatkın, öğrencilerin özgün ve serbest düşüncelerini sağlayacak ortamlar sağlamalıdır. Öğrencilerin bilimsel içerikli projelerde boy göstermeleri de bu açıdan önemli olabilir.” Ö8

“... biraz daha özeleştiri yapabilen, kendini değerlendiren, okumayı seven. Herkese sorsan, herkes kendini öğretmen diye anlatıyor ama doğru bildiğimiz yanlışlar da var. Bilerek de yaptıklarımız olabiliyor. O yüzden mümkün olduğunca kendini geliştirmeye açık olsa insan, hatalarının da farkına varacaktır.” Ö12

“Kendini her yeni günde biraz daha eksik hissedip geliştirme yoluna gitmelidir. Bilgi, sürekli değişen ve gelişen bir yapıdır. ‘Ben yeterliyim’ demek kendini gelişmelere kapatmak bizim mesleğimizle uymaz. Çünkü dinamik bir çevrede çalışıyoruz...Ve kendini bu konuda eğitmelidir.” Ö14

“... Öğretmen kendini sürekli yenilmesi lazım, özellikle de şu dijital çağda. Öğretmenlik sadece artık sınıfa kitabı al, gir çık değil. Öğrenciyi merkeze alacaksın, motive edeceksin, dikkatleri çok çabuk dağılabiliyor. Şu zamanda öğretmenlik belki de en zor mesleklerden birisi baktığımızda... Kendi alan bilgisinden tutun, sınıf yönetimini, öğretim yöntemlerine kadar hepsinde gerekiyor aslında...” Ö15

“Öğretmen de bu bakış açısında olur ise frame diyorlar buna “aynalama” ... alır bunu götürür yöneticilikte de uygular. ‘Görgülü kuşlar gördüğünü işler’. Nasıl yetiştiriliyorsa, nasıl zorluk çözüyorsa o şekilde devam eder. Hep şikâyet, pesimist, elimden bir şey gelmez, bu iş bizi aşar,

yapamayız, böyle gelmiş böyle gider gibi değil... Bu bir kişilik özelliği, öğretilebilir insanlara... öğrenebilirler, öğrenmeleri gerekir, istekli olmaları gerekir.” A1

“Öğretmenlerin öğrenme ve gelişmeyi sürekli hale getirmesi gerekiyor. Öğrenme ve gelişimi mesleğin bir parçası olarak görmek gerekiyor ve özellikle de yaptığınız işin bilimsel ve uzmanlık temelli bir iş olduğu fikrini sürekli kendimize vurgulamamız gerekiyor. Pek çok şey üretilebilir tabi bu konuda öneri anlamında, ama önemli olan burada bir farkındalık geliştirmek bu konuda yaptığımız işe bilimsel bir ayna ve çerçeve ile bakabilmeyi görev edinmek diye söyleyebilirim... bunun hem kişisel boyutlarını destekleyecek şekilde özendirici faaliyetlerin, özendirici motive edici unsurların işe koşulması hem de sistemsel ve örgütsel boyutlarda tedbirler alıp geliştirilmesi gerekiyor... bir kısmına bakıyorsanız insanlar yıllarca öğretmenlik yapıyor, hiç hizmet içi eğitime katılmamış, seminere katılmamış, hiç alanı ile ilgili bilimsel makale okumamış. Bakıyorsanız yirmi yıllık öğretmen ama Milli Eğitimin dergisi var, adını duymamış. Yani bunların bir kısmı da artık tembellikle de öğrenmeye kendini kapatmak ile ilgili bir şey...” A4

“... Dünya çok hızlı değişiyor, bilgi çok çabuk eskiyor... Mesela sosyal medyadan o kadar çok bilgi akıyor ki o bilgi doğrudur, değildir onu sorgulamıyoruz. Sen bir profesyonelsin, öğretmensin... bir defa senin karşındaki öğrenci profili farklı, diyorlar yani x, y, z kuşağı. Şimdi sen bu çocuklarla çalışıyorsan haliyle kendini sürekli adapte etmek gerekiyor... yirmi yıl önce lisansta okuduğun davranışçı yaklaşıma göre sınıf yönetimi ders anlatımı ile bu iş olmuyor, kuşak değişti...” A6

“Okul bilimsel kültürü benimserse, gelişir de yenileşir de... ama bu bir zihniyet işi. Yani müdürün açık olması, gelişmeye önem vermesi ve kendi düşüncesini dünyanın en popüler düşüncesi olarak görmemiş olması lazım... Öğretmen de öyle, işine nasıl bakıyor? İşini ciddiye alıyorsa gereksinim duyacaktır da zaten...” A10

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneltilen diğer öneri KATB’ye önem vermeleridir. Bu öneri de okul müdürlerinin (12) tamamına yakını, öğretmenlerin (12) ve akademisyenlerin (7) çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dile getirilen ve aşağıda bir kısmına yer verilen görüşlerde öğretmenliğin veya okul müdürlüğünün bilimsel temellerle yürütülmesinin önemine ve meslek bağlamında gerekli görülmesine vurgu yapılmıştır.

“Belki günümüzde öğretmenlerimizi bilgiye ulaşma noktasında öğrencileri onları geçiriyor artık, öğretmen bilgi kaynağı değil artık. Öğretmen bu çağın gereklerine nasıl ulaşabilirsin bunun için yine bilimsel araştırmaya ihtiyacı var. Artık roller değişti... Bir öğretmen bir bilgi öğrenebilir o bilginin doğruluğunu öğrencide test edebilir veyahut da öğrenciye doğru bilgiye nasıl ulaşabilir onu öğretir. Öğretmendeki tecrübe öğrencide yok. Senin karşına o öğrenci gibi yüzlercesi geldi meslek hayatında belki binlercesini eğittin. Ama tecrübeni geliştirmen için de bilimsel donanımla süslemek gerekir.” M1

“... Araştırmaları önemsemeli ve bunlardan yararlanmayı mesleğin bir parçası olarak görmeliyiz... Sadece para kazanmak veya işsiz kalmamak adına bu işi yapalım şeklinde düşünen arkadaşlar var... Bir de mesela bir marangozun elindeki malzemesi, ana malzemesi nedir? Tahtadır. Bizim ana malzememiz nedir? İnsandır. Şimdi hani bunu da düşünüp de hareket etmek gerekiyor. Çünkü insanlar alıyorsunuz geleceğini oluşturuyorsunuz. Şimdi bir marangoz ağacı yanlış kestiği zaman veya yanlış bir işlem yaptığı zaman onu bir kenara itip yenisini alıp yapabilir, ama biz öğretmen olarak maalesef böyle bir lüksümüz yok. İşimizi sahiplenip gerçekten de layıkıyla yapmamız gerekiyor. O yüzden de bilimsellik önemli.” M8

“... keşke öğretmenimiz bizim güdülememize gerek kalmadan işin gereği olarak yapabilseler, önem verseler, araştırsalar. İstedğim verileri keşke ben istemeden o gelip veri sunsa, bunu hayal

ederim. Her öğretmenin öz sorumluluğunu bilen ve yerine getiren, işine bilimsel bakan, eleştiren, sorgulayan hem kendini hem öğrencilerini, etrafını geliştiren kişiler olmasını isterdim...” M9

“... mesleki anlamda profesyonelleşmeyi önemseyen, bunun yolunun da bilimsel araştırmalarla olduğunu düşünen, alanında gelişmeleri takip eden, ders dışında da derslerinin planlaması için zaman ayıran, okuyan kişiler olmasını isterim...” Ö1

“Öğretmenlerin farkındalıkları artmalı, gerekli görmeli. Çünkü kendi küçük okul sistemi içerisinde öğretmenlerin ne yazık ki çoğunluğu kendini dev aynasında görüyor, eksikliklerinin farkında değil, bu nedenle kuram ya da araştırma temelli bilgiyi kullanma düzeyi düşük, üstelik bu genç öğretmenler için bile böyle. Oysaki bu işin bilimsel temellerle ilerlemesi ciddi fark oluşturu...” Ö6

“... Öğretmenlerin, müdürlerin ‘Benim bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde kullanmam gerekiyor, bu benim mesleğimin bir parçası ve etik ilkelere uymam gerekiyor’ demeleri lazım. Bizde bu tip etik ilkelere uyma yok.” A3

“... Bu yaptığın işi hangi anlayışla, hangi bakış açısı ile yaptığınla ilgili bir şey. Gerekliliğine inanıyorsan, bir şekilde yaparsın... her şeyden önemlisi aslında bu bir zihniyet sorunu, temel bir zihniyet sorunu. Biz bilimsel bir iş yaptığımızı, okulda yapılan işlerin bilimsel faaliyetler olduğunu, akademik işler olduğunu hatırla tutup bunların da bilimsel yöntemlerle geliştirilmesi gerektiğini düşünecek olursak; yani bilime, araştırmaya, gelişmeye değer veren bir zihniyet ve kültür yerleştirebilirsek araştırmalar değer görür, bilimsel çalışmalar değer görür, uygulamalarda bu bilimsel çalışmalardan yararlanmayı daha fazla tercih ederiz. Yoksa sorunlarımızı el yordamı ile çözmek gibi yaklaşımdan daha ziyade, bilimsel yaklaşarak çözmeyi tercih etmemiz, aslında bir kültür, anlayış ve felsefe meselesi. Bunun da okullarda yerleşmesi gerekiyor. Buna da öncülük edecek olan kişiler öğretmenler, okul yöneticileri...” A4

“... Tabi ki öncelikle kuramsal ve uygulama temelli bilgi kullanımının bir ihtiyaç olduğu kişiler tarafından eksiklik olarak algılanmalıdır...” A7

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneltilen diğer öneri “KATB’yi takip etme ve uygulamalarında yararlanma” yine okul müdürlerinin (12) ve öğretmenlerin (12) tamamına yakını ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda değerlendirilen görüşlerde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB’yi takip etmesi ve mesleki uygulamalarında bu bilgidan yararlanmasını belirten açıklamalar bulunmaktadır. Aşağıda bazı katılımcıların görüşleri özetlenmiştir:

“... bir diğeri kabul edecek. Bu yöntemi uygularsak sonuçları güzel olacak diyebilmeli, ama işte nerede araştıran öğretmen, öğrencisinin problemini çözmek için evine giden öğretmen. Hepsi böyle değil, var ama... Öğretmenimizin bilimsel araştırmaları takip etmesi gerekiyor ki, bu teorileri, kuramları yakinen takip etmesi lazım.” M1

“... Öğretmen kendisini birilerine ispat etmek zorunda değil. Öğretmen işini yapsın... öğretmenin bu açıdan kendini değerlendirmesi, bilmesi lazım. Bilimsel gelişmeleri de takip etsin, yeni öğretim yöntem teknikleri ile dersini zenginleştirsin.” M5

“Öğretmenlerin mesleki başarıları ile bilimsel bilgidan yararlanmaları arasında pozitif bir ilişki var... öğretmenler sınıfta yalnız değiller... alışılmış kalıplarla ders anlatan ve kendini geliştirmeyen öğretmenler bir süre sonra öğrencilerle ciddi sıkıntılar yaşar. Çünkü bilimsel bilgide şu var: Siz çağdaş yöntemle ders anlatmanız lazım, akıllı tahtaları öğrenmeniz lazım, etkileşimli derse geçmeniz lazım, artık öğrencilerle sanal ortamı kullanmamız lazım... bu

noktada artık öğretmenin kendini geliştirmesi lazım... benim verdiğim bilginin değerli olduğuna inandırmam lazım. Bunu da ancak bilimsel çalışmalarla, çağdaş yöntem teknikle yaparız.” M9

“Öğretmenler; kitap okumalı, bilimsel çalışmaları okumalı... Sorunlarının çözümünde bilimsel bilgi kullanmalı, kendi uygulamalarını bilimsel bilgi temelli geliştirmeli...” Ö1

“Bilindiği üzere dünya sürekli değişmekte ve bu değişimle birlikte ihtiyaçlar da farklılaşmaktadır. Eğitimci bu değişime ayak uydurmak için bilimsel bilgiyi yakından takip etmelidir. Çünkü bilgi tüm alanları yönettiği gibi, eğitimi de yönetmektedir. Bilimsel bilginin eğitim ortamına uygulanması ile çağın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetişir. Bu da ayakları yere sağlam basan, uyguladığı birçok yöntemde bilimsel bilgiyi kullanan, bilimsel bilgi ışığında yeni ürünler ortaya koyan bireyler yetişmesini ve böylece ülkelerin kalkınmasını sağlar.” Ö2

“Öğretmenlik uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslektir. Öğretmenin deneme yanılma yoluyla değil alanı ve mesleği ile ilgili bilgi sahibi olması, araştırma sonuçlarından yararlanması, okuması, bu bilgileri gerektiğinde transfer edebilmesi gereklidir...” Ö4

“... Diğer taraftan ancak bilimsel gelişmeleri takip eden eğitimciler edindikleri bu yenilikleri mevcut eğitim uygulamaları içine dâhil etme şansına sahip olabilir. Takip edip geliştirmezseniz bir süre sonra mutlaka geride kalır, eskirsiniz. Ayrıca güncel bilimsel bilgiyi mevcut eğitim sistemine entegre eden eğitim sistemi ile, yeni nesil gençler için daha anlamlı ve değerli bir okul içerikleri ve ortamları oluşturulabilir. ...” Ö5

“Günlük uygulamalarında sınıf içinde ya da okulda karşılaştıkları durumlarda bilimsel bilgiyi çerçeve olarak görmeleri gerekir... Öğrenciler, öğretmenlerinin yeterliliklerine mahkûm bir şekilde eğitim sürdürüyorlar. Lider öğretmenlere ihtiyaçları var... Bu bakımdan kuramsal ve araştırmaya dayalı bilginin öğretmenlerin, öğretmenlik anlayışları içine girmesini önemli buluyorum. Kendilerini saha çalışanı olarak tanımlıyorlar ve kuramsal bilgiye sadece akademisyenlerin sahip olması gerektiğini düşünüyorlar.” Ö6

“... Öğretmenlerin de yine aynı şekilde karşılaştıkları sorunlar karşısında araştırma yapan, bunu bilimsel kaynakları okuyarak çözmeye çalışan, gördükleri sorunla ilgili bilimsel yayınlar ne diyor diye merak eden kişiler olması gerekir... öğretmenlerin bence bilimsel bilgiyi takip ederek tüm eğitim durumlarını yapılandırmaları gerekiyor öyle düşünüyorum.” Ö11

“...Öğretmenler de benzer şekilde eğitim öğretime dönük kuramsal bilgileri edinmeli ve araştırmaları takip etmelidir. Öğretimde güncel ve kültüre uygun araştırma sonuçlarını kullanmalıdır.” Ö13

“... Nasıl doktorlar alanındaki gelişmeleri takip etmek zorundaysa, aynı şey öğretmenler için de geçerli aslında. Bizler de alanımızdaki bilimsel gelişmeleri takip etmeli ve onlardan yararlanmalıyız...” Ö15

“... Bir öğretmenin sınıfında bu tür bilgileri bu tür anlayışları kullanabilmesi için bence çok fazla ekstra da zaman harcamasına gerek yok... istenmeyen davranışlara müdahale mi ediyorsun, bilimsel bilgileri okuyup anlayıp kendi gerçekliğinde bunu yapman lazım. Öğrenciyi motive mi ediyorsun, bilimsel araştırma sonuçlarına bakıp öğrencilerin nasıl motive olduğunu anlayıp, ona uygun davranmam gerekiyor. Yani bunlar aslında içselleştirildiğinde çok daha rahatlıkla kullanılabilir şeylerdir unsurlar... Araştırmayı bir süreç olarak tanımladığımızda öncelikli olarak aslında temel sorun okul müdürlerinin ve öğretmenlerin problemleri fark eden ve hisseden kişiler olması gerekiyor. Eğer biz problemi fark etmiyorsak ve hissetmiyor isek o konu ile ilgili kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünmeyiz. Problemi fark etmiyorsak, zihni modellerimiz bize her şeyin yolunda gittiğini söyler ve dolayısıyla bizde bir şeyi öğrenme ve geliştirme gibi bir kaygı içerisinde olmayız.” A4

“... Öğretmen ve yöneticinin yaptığı mesleğin doğru olması lazım. Sağlam bir kuramsal altyapısının olması kesinlikle gerekiyor. Sağlam altyapı olmadan insana sorarlar: ‘Sen öğretmenliği, müdürlüğü neye göre yapıyorsun, yönetim stratejin ne? O yüzden diyorum ki, okulda ve sınıfta yapılacak eğitimin ve yönetimin kuramsal bir altyapısını olması gerekli. O yüzden müdür ve öğretmenler bu çalışmaları takip etmeli, okumalı, yararlanmalı.” A10

Katılımcıların okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelttikleri diğer öneri, araştırma becerilerini artırma ile ilgilidir. Akademisyenlerin (9) tamamına yakını, okul müdürü (6) ve öğretmenlerin (7) yaklaşık yarısı uygulayıcıların araştırma yapmaya yönelik becerilerini artırmalarını gerektiğini önermişlerdir. Burada akademisyenlerin tamamına yakını araştırma becerisini artırılması gerektiğini düşünürken okul müdürü ve öğretmenlerin bir kısmının bu öneride bulunması dikkat çekicidir. Nicel bölümde elde edilen bulgulara benzer bir sonuca burada da ulaşıldığı görülmektedir.

“Sınıf başarısında bir öğretmenin ben buna nasıl öğreteceğim diye bir makaleyi araştırıp okuması ya da araştırma yapmak istemesi basit düzeyde de olsa ne kadar harika bir şey...” M1

“... Eğitimcilerin bir araştırma yapma sürecini bilen, öğrencilerimizin nasıl ulaşacağını anlatan kişiler olması lazım. Milli Eğitim de araştırmacı öğretmenler yetiştirmeyi düşünüyor... Çünkü kendisi araştırırsa daha iyi öğreniyor öğretmen. Kendi araştırdığı kendisinin çaba harcayarak bulduğu bilgi daha kalıcı oluyor insanın. Öğretmenin de öğrenciyi araştıran bir kişi olarak yetiştirilmesi için öncelikle kendinin araştıran bir kişiliğe sahip olması gerektiğini düşünüyoruz.” M11

“Öğretmenler veya müdür, araştırmacı bir kişiliği olması lazım. En basitinden okulda bir şeyi geliştirmek, çözmek istediğinde basit bir araştırma yapabilmeli...” Ö4

“... Okul müdürü ve öğretmenlerin araştırma yeterliliklerini artırması gerekiyor. Birincisi araştırma yapma yeterliği açısından okulda karşılaştığı bir problemi çözmek amacıyla kendi öz kaynaklarını kullanarak araştırma yapmak, diğeri de alanda ulusal ve uluslararası literatürü tarayarak, yapılmış araştırmalar varsa, bunların sonuçlarından yararlanabilmek... Bu yüzden sürekli eğitimi çok önemsiyorum. Araştırma yeterliliği biraz sürekli eğitim yolu ile kazanılan bir beceri. Böyle anlık bir direksiyon eğitimi gibi değil... Çünkü araştırma eğitiminin ilginç bir özelliği vardır... Araştırma eğitimi almak ayrı bir şey, aldığı eğitimi uygulamak başka bir şeydir. Bu yüzden de öğretmenlerin yapılmış araştırma sonuçlarını alıp, öğretmenlik davranışına transfer etmesi gerekiyor, ya da yöneticiler. Ya da kendileri bu konudaki yeterlikleri ya da ekip çalışması halinde ya da okulda oluşturacakları ar-ge birimi ile ya da dışarıdan alacakları profesyonel destek ile bu sorunu çözebilirler kanaatindeyim. Fakat burada olması gereken şey, bireylerin bu konudaki yatkınlık düzeylerini ya da bilimsel bilgiyi ne kadar alıp işleme kapasitesine sahip olduklarıdır... Bilgi olmadan tutum oluşmaz. O yüzden araştırma tekniklerinde önce bilgi olacak, bilgiye dayalı olarak geliştirilmiş olumlu bir tutum olacak, daha sonra da bunun ile ilgili davranış yani beceriler ortaya çıkacak.” A2

“... Okul, eğitim ve öğretim faaliyetleri olan bir yer asıl işleri eğitim öğretim ve çocuğun öğrenme başarısı ve mutluluğu. Böyle bir süreci bilimsel, kuramsal ve araştırmaya dayalı bir yaklaşımla sağlayacak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı olması gerekiyor. Bu beceriyi kazanması lazım ve bu becerinin altında ne var? Bilimsel araştırmalara ulaşabilme becerisi var. Mesela alan taraması yapabilmek, bu araştırmalarda okuyup anlayabilmek, belli düzeylerde küçük de olsa az da olsa küçük araştırmalarla küçük çaplı araştırmalara dâhil olabilme ve nihayetinde büyük çaplı okul düzeyinde bir araştırma yapabilmek. Ve bunları da etkin bir şekilde raporlaştırıp karara dönüştürebilmek becerilerinin olması gerekiyor.” A4

“... Bu çağda bilgiye ulaşmak çok sıkıntı değil, bilgiyi yorumlamak, doğru bir şekilde kullanmak aslında sıkıntı... Bunu biraz yakalamak lazım diye düşünüyorum. Bunun için ısrarım, özellikle okul müdürlerinin en azından bir lisansüstü çalışması... En azından bir yöntem bilgisi veriyor. Araştırma yapma, okuma, anlama... belli bir birikimi olmalı...” A5

“... problemi önce bir hissetmesi alanı ile ilgili kuramsal kaynaklara ulaşmaları gerekir bu bir. İkincisi araştırma yöntem ve tekniklerini bilmesi gerekiyor. Araştırmayı bilmeyen bir adam

yapamaz ki basit bir gözlemi bile... Araştırma teknik bilgilerini bu yüzden geliştirmeleri gerekiyor...” A10

4.2.6.2. Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

Yukarıda ifade edilen görüşlerde genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik öneriler dile getirilmiştir. Katılımcıların okul müdürlerine yönelik ayrıca belirttikleri görüşler çözümlenerek bazı kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamak için okul müdürleri (12), öğretmen (12) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından okul müdürlerinin yöneticilikte uzmanlaşması, eğitim yönetimi üzerine eğitim almaları gerektiği önerilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde çoğunluğun yüksek lisans eğitimi aldıktan sonra mesleki uygulamalarında daha başarılı oldukları, daha bilinçli hareket ettikleri söylenebilir. Öğretmenler, okul müdürlüğünün öğretmenlik mesleğinden çok farklı olduğunu, dolayısıyla ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler. Akademisyenler de benzer şekilde okul müdürü olmak isteyenlerin eğitim yönetimi alanında tercihen tezli olmakla birlikte en az yüksek lisans eğitimi almalarının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Aşağıda bazı katılımcıların görüşleri özetlenerek sunulmuştur:

“... Yüksek lisans ayrı bir olay. Yüksek lisans yaptıktan sonra bizi bu kadar değiştireceğini etkileyeceğini çok düşünmezdim. Müdür olmak isteyenlere, müdür olup da yüksek lisans yapmamış olan herkese mutlaka öneririm, yapılması lazım.” M1

“Yöneticilik öğretmenlikten çok çok farklı bir şey... Dört yıllık müdürken yüksek lisans yapmaya karar verdim... Eğer bir insanın kendini mesleğinde daha iyi yapabilmek için kendini geliştirebilmek için hedefler belirleyebiliyorsa yüksek lisans yapma ihtiyacı doğuyor... yüksek lisans yaptıktan sonra benim eğitime bakış açım değişti. Hani derler ya kabuğuna sığmama... Hatalarımı gördüm, doğru yaptığımı zannettiğim bazı yanlış davranışlarımı ne olduğunu fark ettim... Mesela özellikle çatışma yönetimi ile ilgili çok şey öğrendim, ne yapmamam gerektiğini... bunun için yüksek lisansı isteyerek yaptım. Özellikle eğitim yönetimi olsun istedim... zorlandık, ama iyi bir eğitim aldık... Ben Ankara'ya da giderim dedim. Bu sayede elimde fazlaca dokümanda oldu. Ara ara ihtiyaç duyduğumda onlara da bakıyorum.” M2

“Başta kendim olmak üzere bu konuda çok eksikiz, bilimsel araştırmaları takip etme konusunda... YÖK tez tarama motorunun bize açık olduğunu, kolaylıkla erişebildiğimizi bile, yüksek lisans sürecinde öğrendik... Bu işin ayrı bir meslek olduğu hissettirilmeli ve bunun yapmak isteyenler de eğitimini almalılar.” M6

“... Okul müdürü donanımlı, lider olmalı... mutlaka bilgisel manada donanımı olmalı, liyakat ile atanmalı bu çok önemli. Bu sefer güveni sarsıyor, öğretmenimize olan bakış açısını da sarsıyor, ‘torpil ile gelmiş, falanca sendikadaymış, o yüzden müdür olmuş’ diyorlar... Öğretmenin gözü önünde oluyorsunuz. Kendini ispat çabasına giriyor, sizi tanıyana kadar bir yıl geçiyor zaten ondan sonra bir yıl sonra diyorlar ki: ‘hak etmiş’ yahut ‘dediklerimizi hak etmemiş’ deniliyor. Sizi sahip olduğunuz bilgi birikimiyle değer biçiyorlar. Bu açıdan uzmanlık önemli, siz bu şekilde bir okul kültürü oluşturunca saygı da artıyor, huzur da oluyor...” M7

“... Ben yüksek lisanstan önce YÖK’ün o tez sayfasının olduğunu bilmiyordum... bazı şeyleri bunları yaparken öğrendik, işte bir nitel araştırma nasıldır, nicel araştırma nasıldır?... bana çok şeyler kattığına, kazandırdığına inanıyorum. Müdürün, yöneticinin; kuram ve kavramlara hâkim olması gerektiğine inanıyorum. Dediğim gibi, biz de özellikle buna inandığımız için yüksek lisans yapalım, okuyalım, en azından, bilgi tecrübe birikimimizi öğretmenlerimize, öğrencilerimize aktaralım diye uğraşıyoruz.” M8

“Yüksek lisansın mutlaka yapılması gerektiğini düşünüyorum. Artık yaş, olgunluk kriter değil. Eğitim yöneticisinin kendini yetiştirmesi lazım... sadece yaşla müdürlük yapılacağını düşünmüyorum. Mesleki bilgi ve donanım olması lazım... Ben yüksek lisansı müdür olmadan önce yapmıştım. Benim kendi alanımda yüksek lisans başvurularım vardı. Ama müdür yardımcısı olarak atandıktan sonra eğitim yöneticiliğini daha sağlam yapabilmek için, yüksek lisans bize ne katabilir diye düşündüm. Bir puan getirisi dolayısıyla katılmadım... faydalı da oldu... araştırma yöntem ve teknikleri, etik, hocaların tavsiye ettiği kitaplar vs... bana bir şeyler katması için yaptım... orada öğrendiklerimi de hayatıma yansıtmaya çalıştım. Liderlik türlerini gördük mesela. Acaba ben hangisine giriyorum? Nasıl olmalıyız? Orada eksiklerimi de görmüş oldum. Herkes eğitim yöneticisi olurum zannediyor, ama etkili okul lideri nasıl olur, bilmesi lazım. Bu koltuğa herkes oturur ama ne kadar ileriye götürür, kurumuna vizyon oluşturur mu bu önemli. Bu liderin işidir. Bu alan akademik yönde eğitim almadan yapılmamalı.” M9

“Sonuç itibariyle bir kitleye hitap ediyorsunuz, orada bir kabul edilebilirliğinizin olması lazım. Oradaki insanlara bir yetkinliğiniz olacak. Bunun için de yüksek lisans iyi bir fırsat... şöyle söyleyeyim, alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması lazım, iletişim alanında iyi bir becerisi olması lazım, gene teknik anlamda belli yeterlilikleri olması lazım.” M11

“... ‘Balık baştan kokar’ ifadesinden yola çıkarak ilk önce yeterlik düzeyi yüksek okul yöneticileri, görev başında olmalıdır. Günümüz okullarının yönetmek, klasik yönetim anlayışı ile sürdürülemez. Okul yöneticilerinin eğitim seviyesi en yüksek olmalıdır. Yani okul yöneticisi olacaklar eğitim yönetimi alanında ciddi bir lisansüstü eğitim almalıdır. Parayla satılan eğitimlerden değil ama...” M14

“...İnsan yönetimi başlı başına bir araştırma alanıdır ve insan psikolojisini iyi bilmek yönetimde kolaylık sağlar. Yani psikoloji ve insan davranışı alanında ortaya konulan bilgilere sahip olan biri bireyi yönlendirmede daha başarılı olur.... Motivasyon ve iletişim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olan bireyler karşısındaki insanların davranışlarını sebeplendirebilirler. Bu da bireyi daha iyi ve doğru anlamalarını sağlar. Ayrıca herkesten kapasitesi ölçüsünde verim alma çabası içine girilir. Dolayısıyla okul yöneticiliğine özellikle de müdürlüğe gelenler eğitimli olması gerekir.” Ö3

“Okul müdürlerinin mutlaka yönetim bilimi ile ilgili eğitimden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. İdarecilerin tutum ve davranışları öğretmeni, öğrenciyi, memuru, veliyi olumlu veya olumsuz etkilemekte.” Ö4

“...Okul müdürünün anlayışı, okulun anlayışı haline geliyor, bu nedenle okul sistemi içerisinde en önemli rol müdürde, bu da müdürün yeterliği kadar olabiliyor... Çünkü yöneticiler çoğunlukla herhangi bir yeterlik alanına sahip değiller. Yönetim kuramlarını bırakın, kendi branşı ile ilgili yeteri düzeyde bilgi sahibi değiller. Bu nedenle yöneticilerin lisansüstü eğitim almalarının zorunlu olduğunu düşünüyorum...” Ö6

“...Okul yöneticilerinin bilimsel gelişmelerden haberdar olmaları gerekiyor ve bilimsel kabullerle öğretmenlere yaklaşmalıdır. Ancak okul yöneticilerimizin büyük kısmı bilimsel kavramları bile bilmiyor. Örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm, eğitim liderliği vs. hiçbirinden haberdar bile değiller. Anketlerde kullanılan örgüt kelimesi bile onları ürkütüyor. Örgüt kelimesinin anlamını birçok okul yöneticisine ifade ettiğimi hatırlıyorum. Okul yöneticilerinin bir akademisyen danışmanlarının olması gerekiyor diye düşünüyorum.” Ö8

“Ben, müdürlük vasıflarının artırılması gerektiğini düşünenlerdenim. Yüksek lisans ve doktora yapanların öncelikli olarak atanması lazım. Onların mesleğe yönelik bakış açıları vs. titizce sorgulanıp alınmalıdır.” Ö9

“Okul yönetimi için ise kesinlikle yönetim olgusunun ayrı bir o kavram olduğunu eğitim ve öğretim var bir de yönetim var. Kendisini geliştirmesi gerekiyor okul yönetiminin herkesten yönetici olmaz. Herkesten öğretmen olamayacağı gibi yönetici de olmaz. İşte bazıları öğretmenlikten sıkılınca yöneticiliğine geçmek istiyor ama sana göre olduğunu biliyor musun? Oysa ki farklı beceriler gerektiriyor.” Ö11

“Özellikle öğretmenlerin aslında yöneticilerin de kesinlikle kuramsal bilgiye sahip olmaları gerekiyor. Tezsiz yüksek lisans yapan yöneticilerin çok önemsiyorum yapmalarına, bazılarını eleştiriyor işte ayağa düştü, para verip yapıyor falan diye, ama bence yeter ki gitsin okusun bir şeyler yapsın. Orada ne kadar okursa, bilimsel bilgiyi okuyor sonuçta, kardır... Tezsiz yüksek lisans aslında yöneticilerin lisansı gibi, yöneticiler açısından hangi yeterlikle yönetici oluyorlar nasıl oluyorlar.” Ö11

“... Belli kalitede kişiler yönetici olmalı, okul idarecileri için de ayrı hizmet içi eğitimler verilerek öğretmen ve öğrencilere rehberlik sağlayabilmelidir. İletişime açık olmalıdır. Okul yönetimi ve eğitim yönetimi konusunda belli bir eğitimi almış o aşamaya gelmiş kişiler yönetici olmalıdır.” Ö14

“... Dolayısıyla bu döngüyü bilecek, öğrenciler ya da profesyoneller yetiştirmemiz gerekiyor. Bunları öğretmen adaylarımıza da yapmamız gerekiyor... Niye biz bunu öğrendik, bunu öğrenmeseydik hayatımızda neler eksilecekti? Siz bunu, yönetici olduğunuzda, hayatınızda nasıl uygulayacaksınız? Böyle bir eğitim sürecinden geçmedikleri için, böyle bir kopukluk var ve alandaki yanlışla devam etme, onu düzeltmeme gibi bir uygulama içerisindeyiz. Bunları değiştirmemiz lazım, dolayısıyla bu işin eğitimini almaları lazım...” A3

“... doğru bilgiye, bilimsel bilgiye ulaşma konusunda, yöntem bilgisi kazandırma açısından lisansüstü eğitim çok önemli... literatürü nasıl okuyacağına dair bir yöntem öğreniyor veri nasıl okuyacağına veri nasıl kullanılacağına. Çünkü her gün önüne veri geliyor her gün, yani her öğrencinin saat kaçta okula geldiği, her öğretmenin saat kaçta geldiği, bu veridir ve bunu okuyacak bir kapasite verir lisansüstü çalışmalar müdüre ya da öğretmene... her ulaştığımız bilgiyi doğru bir şekilde kullanma şeyi var, yöntemi, yaklaşımı var. Bunu biraz yakalamak lazım diye düşünüyorum. Bunun için şeyde ısrarım, özellikle okul müdürlerinin de en azından bir lisansüstü çalışması. Çünkü lisansüstü çalışma belki her şeyi öğretmiyor ama en azından bir yöntem bilgisi veriyor.” A5

“... Ben kendi öğrencilerimde değişimi görüyorum. İlk gün kitabı bilgi diye aşağılayarak bakan kişiler, bir iki yılın sonunda kendileri yaptıklarının adını koyabiliyorlar. ‘Bugün böyle davrandım, aslında ben şu çerçeveyi kullandım.’ gibi cümlelerle gelmeye başlıyor. Orda ciddi bir farklılık görüyorsunuz...” A8

“Okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi mutlaka olmalı. Müdürlerin yüksek lisans yapmaları aslında çok büyük bir farkındalık oluşturuyor bilimsel yöntemle sorunları çözme adına... bir şeyler değişiyor bakış açıları değişiyor tutumları değişiyor okul süreçlerini geliştirmeleri değişiyor...” A9

Katılımcıların okul müdürlerine sunduğu diğer öneri “KATB’ye önem verme ve okul kültürünü bu temelde oluşturma”dır. Bu öneri de okul müdürleri (11), öğretmen (11) ve akademisyenlerin (7) çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Bu kapsamda yer alan görüşlerde okul müdürlerinin KATB’ye değer vermesi ve uygulamalarına yansıtması, kararlarında araştırma sonuçlarından yararlanması, veriye dayalı yönetim anlayışı benimsemesi, okulda KATB’nin değer gördüğü bir ortam oluşturma gibi öneriler belirtilmiştir. Katılımcıların bu konudaki ilgili görüşlerinden bir kısmı aşağıda yer almaktadır:

“Yöneticinin bilimsel bilgiye önem verdiğini hissettirmesi lazım. Mesela problem çözmenin birçok yöntemi var değil mi? Biz bunları kullanıyoruz mecburen. Öğretmenler arasında problem çıkıyor, öğretmenle öğrenci arasında e-problem çıkıyor ... yöneticinin sorunları görme ve çözme yeteneği olmalı... biz bunları sürekli görüyoruz... Öğretmen de görüyor... Sizin nasıl çözdüğünüzü biliyor. Siz önem verdiğinizi gösterirseniz, onlar da önemser, tabi hepsi olmasa da...” M1

“... Okul müdürü de bilimsel bilgiyi önemseyen, destekleyen öğretmenlerini teşvik eden yapıda olmalı ve bu şekilde bir kültür kurarak okulda bu havayı herkese hissettirmeli...” M6

“... örgütsel kültür, iklim önemli, bunun için de önce sizin bu konulara hâkim olmanızı ve bu yönde uygulamalar yapmanızı gerektiriyor... şimdi beraber bir şeyler yapabilmek için öğretmeni bir şekilde bir şeye dahil edebilmek için her öğretmene bir başarı hissini hissettirebilmek gerekiyor. Sınıfta olduğu gibi nasıl öğrenciye başarılı olduğu hissini hissettiriyorsunuz... kendini bu örgütte daha iyi hissedecek öğretmen, burası bir örgüt sen de bu örgütün üyesisin... Kesinlikle kendini buraya ait hissetmeli, kendisinin burada bir görevi olduğunu bizim için vazgeçilmez olduğunu, önemli olduğunu hissedebilmeli öğretmenimiz...” M7

“Okul müdürü en başta bir lider olduğu için kendisi buna inanmalı. Okula şimdi bir akademisyen gelecek, burada ben oturacağım da üniversite de bu işe çözüm üretecek demeye bu iş çözülmez. Yani en başta kendisi buna inanmalı, sahiplenmeli, en başta kendisi bu konuda kendisini yetiştirmeli... burada büyük bir veri var mesela, öğrenciler devamsızlık yapıyor, öğretmenler odasında iletişim sorunları oluyor, öğrencilerin akademik başarısı ya da velilerle olan sorunlar... Burası aslında sanki bir laboratuvar gibi. Burada araştırma yapılacak o kadar çok şey var ki bir müdürün ya da bir öğretmenin de mesela sınıfında gördüğü soruna yönelik yani böyle bu sorunu nasıl çözebileceğini araştırma gereği olduğunu düşünüyorum.” M8

“... çağ da insanı değişime zorluyor... bu kuramsal bilgiler bize ihtiyaç duyduğumuz şeyleri verebilir ama şimdi onlarda sorunlarının çözümünde ihtiyaç duyuyorlar, kişisel gelişim için ne kadar ihtiyaç duyarlar o ayrı. İhtiyaç duyduğumuz alan sadece sorunlar açısından olmamalı aslında... Daha donanımlı bireyler olmak için ihtiyaç duymalıyız. Bu şekilde kişinin kendine saygısı da artacaktır. Ona inandığım için bunu yaparım.” M9

“... Bence en etkili yerlerin okul müdürlükleri olduğunu düşünüyorum. Bir okul; müdürü kadar okuldur, söylendiği gibi, bir bakıyorsunuz lider değişiyor okul sarsılıyor. Biz toplum olarak henüz kurumsallaşmayı sağlayamadığınız için ülkemizde öyle yönetiliyor... okullar da öyle, kurumlar da öyle... Dolayısıyla okul müdürlerinin nitelikli yetiştirilmesi çok önemli. Okul müdürleri de vizyon ve çitayı okuluna göre şekillendirmesi gerekiyor. Kültürü buna göre oluşturması gerekiyor... En önemli icraat makamının bakandan sonra okul müdürü olduğunu düşünüyorum. Bir genel müdürsünüz bir eylem hareketi oluşturdunuz. Çok iyi bir kuramınız var, bunu uygulamaya karar verdiniz. Bunu nereye uyguluyorsunuz, Milli Eğitim İl müdürlüklerine; onlar kime uyguluyor, ilçeye; onlar da okullara uyguluyor. Onun için okul müdürü buna inanmıyorsa, inanmaktan öte yetkinliği yoksa bu beceriyi sağlayamıyorsa, siz yukarıdan ne kadar kanun, yönetmelik çıkarırsanız çıkarın, tıkanır. Okul müdürü öğretmene, veliye dokunabilir çünkü icraat makamı orası. Bu yüzden okul müdürlüğünü önemsiyorum...” M13

“İlk önce okuyan ve paylaştan bir okul kültürü oluşturmak lazım. Öğretmen arkadaşların okuması için Ankara Üniversitesinden dergi istedim... Yönetici, yönetimde paylaşımcı olmayı ve katılımı desteklemelidir. Eğer öğretmenlere de katılım hakkı sağlandığında farklılık oluşturmak için öğretmenler öğrenmek için daha istekli olacaklardır. Öğretmenlere kendilerini geliştirebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Kişisel gelişime önem verilmelidir. Öğrenme kurumsal boyuta ulaşmalıdır. Yani öğrenen örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Öğrencilere problem çözme teknikleri öğretilmeli, araştırma yapmayı sevdirmeli ve fonksiyonel okumayı alışkanlık haline getirmelidir. Okulun amaçları ortaya konarak herkesin bu ortak amaç çevresinde toplanması sağlanmalıdır. Okulun en önemli ortak amacı da öğrenme olmalıdır. Herkes öğrenme için sarf etmelidir. Öğrendiklerini diğerleri ile paylaşmalıdır.” M14

“Okulda araştırmaya ve bilime saygı duyan bir kültür oluşturmalı. Kararlarını verirken bilimsel temellere dayanarak kendisi örnek olmalı... Uygulamalarında araştırma temelli bilgiyi kullanan,

kullanacağı kuramsal bilgiyi iyi bir şekilde öğrenen, araştırmayı seven ve bunu becerebilen, bu verileri sınıflandırarak kullanabilen, öğretmenlere örnek olan, eğitim öğretim alanında kuramsal bilgiye sahip, sahip olduğu bilgi ile yetinmeyen, iletişim becerileri gelişmiş, liderlik becerileri gelişmiş, okuyan olması lazım.” Ö1

“Balık baştan kokar misali bu tür bilgiye, öncelikle yöneticilerin açık olması gerektiğini düşünüyorum.... Okul yönetimi kendi uygulamalarında bilimsel bilgiyi esas alıp öğretmen ve öğrenciyi de bilimsel bilgiye dayanan etkinlikler konusunda teşvik etmelidir...” Ö2

“...Okul müdürünün anlayışı okulun anlayışı haline geliyor... O yüzden müdürün bilimsel bilgiyi takip etmesi, bilgili olması, araştırması gerekiyor. Böylece kuramsal ve araştırma temelli bir okul kültürü kurabilirler ve bu tüm okula yansır...” Ö6

“Müdürün okulun iklimini, imajını, kültürünü çok etkilediğini düşünüyorum. Öncelikle personel o kişinin uzmanlığına, bilgisine ve yeteneklerine güveni olur. Onun yapmak istediği etkinlikler, yenilikler değişimlere, değerlendirmelere itiraz olmaz, hatta desteklenir...” Ö7

“Karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarında deneme yanılma yerine bir akademisyenin görüşlerini almaları beklentileri karşılamalarında onlara yardımcı olacaktır. Çünkü kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde en çok sorumluluk, okul kültürünün belirleyicisi olan okul yöneticisindir... müdür, her şeyden önce bilimsel araştırmaların okul için faydalı olacağına inanmalıdır. Destekleyici bir okul kültürü olmadan bilgi ve araştırma temelli bir okul olmak çok zordur. Yöneticinin de bilgi ve tecrübesiyle “öğretimsel liderliğini” hissettirebilmesi beklenmelidir...” Ö8

“... Bir de şu var; bizde öğretmen yapsın da araştırsın, okusun. Bu yüzden başta kendileri de daha yeni olmalı ve kendi alanlarında da profesyonel ve donanımlı olmalı.” Ö11

“Liderlik becerisi gelişmiş, bilimsel bilgiyi önemseyen biri olması lazım. Yönetime yönelik okuyan yeni gelişmeleri takip etme, öğretmenlere örnek olan mesela... yönetici önemserse öğretmen önemser; o önemserse, öğrenci önemser... idare zaten okulun iklimini oluşturuyor...” Ö12

“Okul yöneticileri yönetimle ilgili kuramsal bilgileri edinmeli ve araştırmaları takip etmeli ve bunu uygulamaya dökmelidir. Kararlarına dayanak olarak deneyimlerinden ziyade araştırma sonuçlarını seçmelidir...ikinci yolu ise okul yöneticileri kuramsal bilgiyi kullanıyor olmalıdır. Bu sayede kuramsal bilgiyi teşvik ederek destekleyici bir kültür oluşturabilirler...” Ö13

“Öğretmen, müdür yardımcısı ne kadar iyi olursa olsun, müdür iyi yönetemezse başarı zor olur... çatışma olur hatta... okul müdürü benimserse öğretmene de örnek olur. Öğrenciler de çok bilinçli onlar bile hemen fark ediyor... yöneticilerin bu konuya sıcak bakması, ilgi duyması, öğretmenlere destek sağlaması gerekir. Kendinin de öğrenmeye gayret göstermesi... artık daha yenilikçi, iletişimi düzgün yöneticiler tercih ediliyor...” Ö15

“... problem görmeyi ve çözmeyi bilecek, amaçlara bağlı olacak, esin kaynağı olacak... kuramı uygulamak da bir beceridir ve bunlar birbiriyle kardeşler biri varsa diğerini tetikler...” A1

“... Okul kendi sorunlarının farkında olacak, öğrenebilir bir kültüre sahip olacak, okulda okul yönetimi ve öğretmenlerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirecekler. Okullarda veriye dayalı, kuramsal ve araştırma temelli bilgiye dayalı sorun çözebilecek yöneticiler yetiştirmek gerekiyor. Okullar kendi problemlerini algılayabilen, sorunlarını çözebilen bir mantığa kavuşması gerekiyor. Bunun içinde okul temelli mesleki gelişim, okul gelişimi ve yönetim ekipleri ya da kalite çemberleri gibi oluşturulan fiili yapıların etkin çalışması ve bunların da somut ürün ortaya koyması problem çözmesi gerekiyor... pek çok eğitimde iyi örnekler görüyoruz, bilimsel yaklaşımlarla okulunda süreçleri iyileştirmiş okul müdürleri görüyoruz. Mesela bir disiplin problemini bilimsel yaklaşımla çözmüş, öğrenci devamsızlığını azaltmış, okulda eğitim ve öğretimin kalitesini artırmış, öğretmen motivasyonunu artırmaya çalışmış, uygulamalı araştırmalar yapan insanların var olduğunu biliyoruz. Demek ki yapılabilir... bilimsel çalışmaların işe yaradığını somut çıktılarının olduğunu görerek yavaş yavaş sistematik olarak bu işe olumlu hale getirmek gerekiyor. Okul müdürlerinin önemli rolleri olacağını düşünüyorum bu konuda. Eğer okul öğrenen bir okul olursa okul müdürü öğrenen biri ise, olumlu

ve somut iyi örnekleri görür ise öğretmen bir şeylerin değişebileceğini düşünüyor. Sadece salt ikna yöntemi ile ya da sözel ikna yöntemi ile bu olmuyor, somut örneklerinin ortaya konması gerekiyor, iyi şeylerin.” A4

“... her zaman söylerim, okul müdürlüğünün temelinde aslında yönetim değil, yine öğrenme ve öğretim vardır. İyi bir okul müdürü, öğrenmeyi çok iyi bilir, öğrenmenin kaynaklarını öğrenme sürecini çok iyi bilir, öğretmeyi de yöntemleri ile düzeyleri ile çok iyi bilir. Çünkü temelinde yapmak istediğiniz şey o. Diğer örgütlerden farklı kılan da bu öğrenme ya da pedagojik boyut diyeyim ...okul müdürlüğü artık eskiden olduğu gibi sınırlı bir mevzuata hâkim olmak ya da okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaktan ibaret değil. Okulun insan boyutunu yöneteceksiniz ve en önemlisi eğitimin nihai hedefi olan öğrenmeye yönelik bir vizyonunuz olacak. Birçok müdür bundan bihaber, bu konularda başarısız olsa bile okulun müdürünü sorumlu tutacak bir mekanizma yok ülkede ve bunun getirdiği rahatlıkla herkes işte şeye bakıyor, Milli Eğitim'e bakıyor ülkede matematik zayıf, fen zayıf, Türkçe zayıf, her şey zayıf. Hadi Milli Eğitim düzelsin. Bunu Milli Eğitim düzeltmez, tamam mı! 1800'lü yıllardaki tartışmaya geri dönmeyelim. Hani Tuba Ağacı Naziresi var ya, önce üstü düzeltelim sonra altı, hayır okulda olup biter her şey...” A5

“... Okul müdürlerinde problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, etkili iletişim ve iş birliği gibi beceriler olmazsa olmazdır. Çünkü bunlar olmadığı sürece uygulamalarında, kuramsal ve uygulama temelli bilgiye ihtiyaçları olduğunu fark edemeyecekler, fark etseler bile bunu etkili bir şekilde kullanamayacaklardır bana göre.” A7

“... Müdür yaptığı her toplantıyı veya her adımını, her kararını mutlaka belirli bir veriye dayalı olarak yapmalı, toplantıları bunun üzerine yapmalı. ‘İşte arkadaşlar, öğrencilerimizin şu kadar zamandır süren rahatsızlıkları var. Bunun üzerine şöyle bir adım atalım.’ Bu konuda toplantılar şekillenmeli, yani bilimsel tutum içerisindeki her bir faaliyet, her bir yönetsel eylem olmalı, bu öğretmenlere de yansımaktır ve süreci de olumlu etkileyecektir. Aksi takdirde kafamıza göre yaptık, eskiden de öyleydi, şöyle yapsak iyi olur, bana göre bu böyle olur, ifadeleri bilimsel tutumdan uzak olan ifadeler. Veriye dayalı olmak durumunda, böyle başlanmalı süreç böyle devam etmeli... küçük bir örnek vereyim; ben okul müdürlüğü yaptığım dönemde çocuklar baktım ki, sürekli sağlık durumlarından ötürü rapor alıyorlar, hasta oluyorlar çünkü doğal olarak. Bunları bir yılın sonunda biriktirdiğinizde, öğrencilerin hastalık yüzünden okula devam ve okul devamsızlığı ve oradaki öğrenme kayıtlarını hesaplayarak bir rapor hazırlayarak Bakanlığa sundum. Dedim ki; bu okula mutlaka kalorifer yapılması gerekir. Müdür onu görünce bayıldı. Dedi ki; bu nasıl güzel bir gerekçelendirme olmuş... Tabii o yaz bu raporun sonunda kazan meselesini de hallettik o yıl ile bir sonraki yıl arasında öğrenci devamsızlığı %40 oranında azaldı... şimdi siz o işleri bilimsel veri ve tutum içerisinde yaparsanız zamanla tüm süreçlere yansımaktır bu, zaten o da hem süreçsel okul gelişecektir hem de bu bir tutuma dönüşecektir...” A9

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere okul müdürlerinin yönetim anlayışında KATB’nin önemli bir yer tutmasının önemine dikkat çekilmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde KATB’yi kullanması, diğer bir ifadeyle bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanması, okul içinde elde ettiği örgütsel verilerle kararlar alması kanıta dayalı yönetim anlayışının da önemli bileşenlerinden bazılarıdır (Briner, Denyer & Rousseau, 2009). Bu anlayışın temelinde eğitimde karar alma ya da bir reform hareketini başlatmada geçerli veri, kanıt ya da bulgulara ulaşılarak bu bilginin sentezlenmesi ve karar süreçlerinde kullanılması bulunmaktadır (Sezgin, 2017a). Okulda veriye dayalı alınan kararların daha isabetli

olduğunu belirten Cemaloğlu (2019, s. 323) kavramın önemine şu örnekle dikkat çekmektedir:

“... Örneğin, bir okul yöneticisi aylık doğalgaz tüketiminin fazla olduğunu ileri sürerek kaloriferlerin daha düşük sıcaklıkta yakılmasını isteyebilir. Bu kararıyla da aklınca tasarruf yapmış olur. Başka bir okul yönetici ise düzenli olarak hava sıcaklığını ve okulun sıcaklığını bir hafta süreyle ölçer. Bu ölçümlerle ilgili grafikler oluşturur. Bu ölçümlere göre pazartesi ve Salı günleri daha çok yakıt harcandığını, sabah saat 10.00, öğleden sonra saat 16.00’a kadar yakıt tüketiminin azaldığını, hafta içi Çarşamba, Perşembe ve Cuma günlerinde yakıt tüketiminin minimum düzeyde indiğini ölçümler neticesinde elde edebilir. Bu duruma göre kaloriferin sıcaklığı, bu verilere göre ayarlanıp doğalgaz tüketiminde gerekli tasarruf sağlanabilir.”

Okul müdürlerine sunulan bir diğer öneri mesleki gelişimleri için öğretmenleri teşvik etmesi, destekleyici olması, yönlendirmede bulunmasıdır. Bu öneri, okul müdürü (11) ve öğretmenlerin (14) büyük bir bölümü akademisyenlerin çoğunluğu (6) tarafından dile getirilmiştir. İlgili görüşlerden bazıları aşağıda görülmektedir:

“Müdür mutlaka teşvik etmesi lazım ben sadece yüksek lisans değil, hizmet içi eğitimlere de yönlendiririm... bu müdürün görevidir, personelinin gelişime yönlendirmek zorundadır...” M5

“... kendisini yetiştirmeli ki ondan sonra okulda gördüğü eksiklere göre ihtiyaç analizi yapıp ihtiyaçlara göre işte; belki psikolojik anlamda, belki daha farklı alanlarda üniversitelerden taleplerde bulunabilir. Personelinin gelişimi için çaba harcar... okul idarelerinin baskıcı olmaması gerekir, baskıcı bir lider insanları soğutur, yapacakları varsa da yapmazlar... bir başarı belgesinin maddi olarak bir etkisi yoktur ama öğretmeni motive etme açısından çok büyük katkılarının olduğunu gördük... Bir insan bir öğrencisinden dışarıdan gelirken eline bir çiçek alsa işte getirse bile o kadar mutlu oluyor ki... bir okul idarecisinden veya bir ilçe yöneticisinden veya bir validen bir öğretmenin, işte çalışmalarınızdan dolayı teşekkür ederiz şeklinde bir belge alması öğretmenin moralini üst seviyelere çıkartıyor... Biz de ne yapıyoruz motive edebilmek için yıl sonunda ona bir plaket, bir ödül veya gerektiği zamanda Kaymakam veya Vali Bey'e ismini bildirip bir başarı belgesi istiyoruz...” M8

“... Yöneticiler; personelinin yönlendirebilmeli, liderlik vasıfları taşıması lazım. Bilgi birikimine sahip olması lazım. İnandırıcı gelmezseniz, personelinizi arkanızdan sürükleyemezsiniz... Müdür lider olmalı, yönetici değil. Lider zaten astlarını yetkilendirir, cesaretlendirir, yöntem ve teknikleri önce öğretir sonra kendi kararlarını almalarını sağlar... örgütsel açıdan destek ve yönlendirme çok önemli. Öğretmenler evrak işlerini sevmezler. İstatistik tutmayı falan istemezler. Ama siz mantığını, önemini anlatıp kolay da bir yol yöntem gösterirseniz direnç olmaz. Mesela basit programlar çocuklar için hazırlanan. Siz sadece bilgileri giriyorsunuz, size tablo veriyor. Veli de oraya şifre ile girdiğinde çocuğunun bilgilerini tablolaştırılmış olarak görür. Bunun nasıl olacağını öğretmen araştırmaz; biz araştırır, öğretmenimize söyleriz.” M9

“Yenilikçi uygulamalar yapmayan personel teşvik edilmeli, bu anlamda personelin gerekli eğitimi alması okul yönetimi tarafından sağlanmalı ve en önemlisi de okul yönetimi paydaşlar arasında birlik sağlamalıdır...” M12

“... Okul müdürleri de gönüllülük içerisinde kendi alanlarında burada çalışanları teşvik edecek, yönlendirecek. Ben mesela okulumdaki öğretmenlerin yılda en az iki defa mesleki gelişimlerine yönelik eğitim aldırıyorum. Vizyon ve farkındalık oluşturma, yaptıkları yanlışları doğru olarak bildikleri yanlışları düzeltmelerine yönelik eğitimler yaptırıyorum.” M13

Bazı öğretmenlerin görüşlerinde de okul müdürünün öğretmenlere teşvik ve destek sağlaması gerektiğinin önerildiği görülmektedir. “*Öğretmenlerin yaptıkları bilimsel*

çalışmalara destek olmalı, kaynak ve imkân sağlaması, öğretmenlerin çalışmalarını takip etmesi, ödül ve ceza süreçlerini uygulaması gerekir (Ö1)”, “... Daha sonra ise bir yönetici her fırsatta öğretmeni bu tür bilgiye teşvik etmeli, gerektiğinde öğretmen ve öğrenciye bilimsel bilgiye ulaşabilecekleri kaynakları sağlamalı ve uygulamaların yer yer hangi araştırmaya dayandığını sorgulamalıdır... (Ö2)”, “... sürekli destekleyici, kaynak yaratan olmalıdır. (Ö3)”, “Destekleyici olmalı, yönlendirmeli... (Ö4)”, “... Yöneticinin de bilgi ve tecrübesiyle “öğretimsel liderliğini” hissettirebilmesi beklenmelidir. Farklı ve zıt düşüncelere hoşgörünün olduğu okullara ihtiyaç vardır... Hatta bilim insanlarınca geliştirilen modelleri okullarına yansıtmaları için inisiyatif kullanmalarına da izin verilmelidir. (Ö8)”, “...Başta yönetici desteklemekle birlikte yönlendirmekle birlikte bu sürece dâhil olmalı. (Ö11)” ifadelerinde bu öneri dile getirilmiştir. Diğer bazı katılımcıların görüşleri de benzer amacı taşıdığı aşağıda görülmektedir:

“...Öğretmen olmuşsun daha ne yapacaksın da okuyorsun zihniyetindeki yöneticiler değil, personelinin teşvik eden kişiler olmalı... müdür personelinin gelişmesi için her türlü kaynağı sağlamalı, yönlendirebilecek bilgiye sahip olmalı, iyi işler yapanları takdir etmeli mutlaka. Çoğu öğretmen maddi olarak bir beklenti içine değil ama en azından manevi olarak yaptıklarının takdir edilmesini istiyor.” Ö7

“Bence müdür, çalışanlarını bilimsel çalışmalara yönlendirmeli ve sonuçları gördükçe takdir edebilmeli, destekleyici olması lazım, zaten öğretmenlerde devamını getiriyorlar. Mesela bir arkadaşım, onların müdürleri oyun terapisi konusunda onlara çok büyük destek verdi, Türkiye çapında çalışma yaptılar. Okulda çok ciddi olumlu sonuçlar aldılar, müdür teşvik edici olmalı kesinlikle... Bizim okuldaki öğretmenlerimiz bıkmışlardır okulda uygulanan seminerlerden, konferanslardan. Ramazan'da bile öğlen aralarında müdürümüz okula birilerini getirir, doçent, doktor, profesör. O seminere bizim öğretmenler oflaya pufloya gider artık... Aslında çok güzel şeyler, bir sürü şey öğreniyoruz, bilgileri unutuyorsunuz, onlar anlatınca tazeleniyor, okul yönetimine düşen de bu bağlantıyı kurmak, onlar daha kolay kuruyorlar.” Ö12

“... ama tam tersi, bir şeyler ortaya koyduğunuzda takdir edilerseniz, ödüllendirilerseniz bu maddi açıdan değil manevi açıdan bir belgeyle vesaire ya da öğretmenler şunu çok beklerler bir kurul toplantısında kendine teşekkür edilmesi, bu tarz şeyler şeylerin olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum.” Ö14

“Okul yöneticisi, ilçe MEM ile iyi ilişkiler kurarak, üniversite ile iş birliği yaparak personeli olan öğretmenin gelişimi için çaba göstermeli. Şimdiye kadar sekiz farklı müdürle çalıştım. Çok farklı, müdürün imkân oluşturmaları, teşvik etmesi önemli... bazı müdürlerim okulu dükkân olarak görüyorlardı. ‘Sabah geleyim, okulu açayım, odama geçeyim.’ diyenlerle de karşılaştım...” Ö15

“Okul müdürünün öğretmenleri gelişime yönlendirmesi kaynak oluşturmaları çok önemli. Müdür okulda çok etkili. Okul müdürü günün ihtiyaçlarına yönelik kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlere izin olanağı tanımalı kesinlikle. Ek dersler kesilmemeli ve ayrıca bu eğitimleri alan öğretmenler, diğer öğretmenlerden farklı olduğu için de ödüllendirmeli.” Ö16

“Öğretmenleri motive edecek, öğretmenleri harekete geçirecek bir liderlik yöntemi, bir vizyon, bir strateji, artık neyse hepsini senin geliştirmen lazım, biz seni zorla müdür yapmadık. Sen müdür olacağım dedin ve müdür oluyorsan koltuğunun hakkını vereceksin.” A5

Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik öneriler genel olarak değerlendirildiğinde öncelikle mesleklerine yönelik rol ve gereklerin bilimsel temellerle şekillenmesi konusunda bakış açılarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bir konuya yönelik hissedilen gereklilik davranış eğilimlerini artırabilir. Diğer bir ifadeyle KATB'ye yönelik farkındalık ve olumlu tutumun KATB'nin mesleki uygulamalarda kullanımını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin personelini geliştirmeye yönlendiren, eğitim fırsatlarını duyuran, yüksek lisansa teşvik eden, lisansüstü eğitime gidenlere kolaylık sağlayan, yeni fikirler ortaya koyan, ihtiyaca göre okula uzman davet eden, okula araştırma yapmaya gelenlere kolaylık sağlayan, kendi de rol model olan, araştırma yapan, okuldaki sorunlarda ya da kararlarda araştırarak karar veren, okuyan, lisansüstü eğitim yapan kişiler olması önerilmektedir. Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü üzere bir okul müdürünün benimsediği yönetim anlayışı okulun kültürünü şekillendirmekte ve bu tüm öğretmenlere, öğrencilere ve okul geneline yansımaktadır. Okul müdürünün destekleyici davranışları okul etkililiğini pozitif yönde etkilemektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Katzenmeyer ve Moller'e (2009) göre okul müdürlerinin okulda destekleyici koşullar sağlaması öğretmen liderliğinin gelişmesi için en önemli faktördür. Yapılan bir araştırma sonucunda da okul müdürlerinin destekleyici davranışları gösterme düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarına ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir (Cemaloğlu ve Savaş, 2018).

4.2.6.3. Akademisyenlere Öneriler

Okul müdürleri, öğretmenler ve akademisyenlerin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamaya yönelik akademisyenlere sundukları öneriler Tablo 59'da görülmektedir. Sahayla etkileşim kurma (iletişim, iş birliği, rehberlik), üretilen bilginin niteliği, derslerde uygulama ve bilimsel tutuma önem, araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma, paydaş sorumluluğu bilinci, nitelik ve bilimsel zihniyet, sunum ortaya çıkan kodları oluşturmaktadır.

Okul müdürü (12), öğretmen (13) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından akademisyenlere sunulan temel öneri sahayla etkileşim (iletişim, iş birliği, rehberlik)

kurmadır. Akademisyenlerin uygulayıcılarla daha sık bir araya gelecek fırsatlar oluşturmaları, araştırmalarını yaparken sıcak iletişim kanalları kullanmaları, uygulayıcılarla çalışmaya istekli davranmaları, iş birliğine açık olmaları gibi öneriler sunulmuştur. Bazı katılımcılar ayrıca akademisyenlerin okullara, öğretmenlere rehberlik yapmalarını önermişlerdir.

Okul müdürlerinden M2, akademisyenlerin okullara daha çok gelmesini istediğini belirtmiştir: *“Bu görüşmenin bana da faydası oldu, ben şimdiden sonra mesela hiç eğitimle ilgili makale takip etmediğimi fark ettim... Keşke böyle daha sık araştırmacılar gelse benle mülakat yapsalar... Biz konuşuruz, taraflar birbirini anlar...”*. Aşağıda diğer bazı okul müdürlerinin akademisyenlerin okullarla yakından iletişim kurmaları, rehberlik yapmaları, iş birliğine açık olmaları gerektiği ile ilgili önerileri görülmektedir.

“... Mesela buradaki fen bilimlerindeki hocaların yeri geldiğinde Samsun'da görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin sahada gördükleri sorunları onlardan öğrenebilir... Eğitim yönetiminde hocalarımız okul müdürleriyle bir araya gelip sorunları çözüm yolu nasıl olabilir diye ya da fikir beyan eder vs. ama yok. Mesela Milli Eğitim'e neden buradaki üniversitedeki hocalardan yararlanmıyorsunuz, diye sorduğumda 'Aslında önce onları arıyoruz ama hemen ücretin ne kadar olduğunu soruyorlar.' diye cevap alıyorum. Samsun'dasın iki saatini milli eğitim için ayırabilmen gerekiyor. Bunun da ücretinin olmaması gerekiyor diye düşünüyorum. Uzun süreli bir planlama yapılırsa onun ücreti olur ama bir toplantı ya da bir etkinlik için bence hemen ücret istenmemesi gerekiyor... diğer bir konu akademisyenler stajları önemsemeliler... buraya gelmesi, takip etmesi lazım. Öğrenci takip edildiğini bilecek, buradaki öğretmen hocanın önemseyeceğini görececek daha çok önemseyecek...” M3

“... Birbirlerini tanımıyorlar, birbirleri ile buluşmalılar. Akademisyenler ile öğretmenler birbirleri ile buluşmalılar, birbirlerini dinlemeliler. Bir şekilde hangi platformda olaksa olsun onu bilemem ama bir araya gelmeliler. Örnek veriyorum gelip bir dersimize girmeliler değil mi? Bir sefer yılda bir sefer, bir saat bir dersimize girsinler ve görsünler... Biz de hiçbir engel yok, hatta kapılarımız her zaman hocalarımıza açık, okul olarak, idare olarak, öğretmen olarak. Öğretmenler de çok mutlu olur tabii müfettiş babında değil... Rehberlik anlamında. Yoksa yargılamak anlamında değil...” M7

“... Ulaşılmaz hale getirmesinler, gelsinler bizimle çalışmak istesinler. Sizin gibi zorlasınlar işte. ...Onların birikimlerini aktarmak istemesi lazım... Biz şimdi talep ediyoruz üniversiteden, insanlara ulaşamadığımız zaman belli bir süre sonra vazgeçiyoruz... Onlar da iş birliğine hazır olmalarını bizlere hissettirmeleri lazım. Uygulamanın içinde olsun, sonuçta hepimiz bu ülke için çalışıyoruz, eğitim sistemi için uğraşıyoruz...” M11

“Hocalar sadece üniversitede veya işte sempozyumlar, seminerler olduğu zaman değil her zaman iletişim kurmalılar, iş birliği yapmalılar. Mesela bölge bölge okullar ayrılıp, işte Samsun merkezi belli bölümlere ayırıp, her bölgeye bir hoca atayıp, bir ivme kazandıracak bir hoca, onun rehberliğinde okullarda etkinlikler çalışmalar yapılabilir.” M8

M7 kodlu okul müdürü ayrıca okullarına gelen staj öğrencilerinin üniversitede materyal geliştirme dersinde yaptıkları materyalleri okullara getirmeleri için akademisyenlerin aracı olmalarını önermiştir: *“... Bir de bize üniversite son sınıf öğrencileri geliyor... Onların*

sanıyorum materyal hazırlama dersleri var. Bir materyaller geliyor, icat etmişler inanamıyorsunuz... ‘Ne yapacaksınız bunu’ diyorum. ‘Biz derste notumuzu aldık, artık çöpe atacağız’ diyor. ‘Hayır’ diyorum. ‘Ben onları öğretmenlerime götürüyorum’ ...”. M12 kodlu okul müdürü “*Akademisyenler; okulun paydaşlarına yönelik bilgi paylaşımında bulunmalı araştırma temelli bilgi aktarımı konusunda öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak için okul yönetimlerinin talepleri doğrultusunda yapılacak olan hizmet içi eğitimler, panel, konferans, seminer vb. etkinliklere katılmalı, ihtiyaçlar doğrultusunda rehberlik yapmalıdır.*” şeklinde ifade ederken M13 akademisyenlerin sahayla etkileşim yapmaları gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

“... Halbuki ne yapılması gerekiyor? Bir kuram çalışılması gerekiyorsa bir okula gidip, ‘Şu kuram üzerinde çalışıyorum, kanun yönetmelikler çerçevesinde okulunuzun eğitim sistemine bu çerçevede uyarlayalım, sizinle başlayalım, dört yıllık hedef koyalım. Bunları ölçelim, ön test ile başlayalım, ara testler yapalım, durum değerlendirmeleri yapalım...’ Bu şekilde model uygulama kaç hocadan geliyor? Hiç gelmiyor. Peki gelmesi gereken yer neresi? Ben bir okulum, hangi modelin olduğunu bilmeyebilirim. Dünyada ne olup bittiğini kendi doğrularına göre bilebilirim ama bilimsel olarak neler olup bittiğini bilen yer bilimsel araştırmaların yapıldığı yer üniversite, akademisyenler. Buna alan oluşturmalı. Siz bilimsel araştırma yapıyorsanız sadece nicel ve nitel veri üzerinden mi gideceksiniz? Bir uygulama okulu seçiyor musunuz? Baştan sona öğrenci davranışlarını veli davranışlarını öğretmen davranışlarını çevre analizlerini yapabiliyor muyuz? Yapmıyorsak eksik yapıyoruz demektir...”

M13 ayrıca akademisyenlerin danışmanlık faaliyetlerini yürütürken özellikle tez konularını belirlerken okullarla birlikte çalışmaları gerektiğini düşünmekte ve araştırma görevlilerine akademik danışman yanında okul müdürünün de danışmanlık yapması, okul ile üniversite arasında köprü kuracak adımlar atmaları gerektiğini düşünmektedir:

“... Bu problem hangi okulda, hangi tip öğretmenden kaynaklanıyor. Seni onun ile eşleştiriyorum. Sen onun ile çalışmanı tamamlayıncaya kadar eşleşeceksin, bu çalışmayı yapacaksın. Sonunda düzeltme yapabildin mi? Yapamadıysan sen başarısızsın... O problemi düzeltmeye yönelik bir ürünü çıktırı düzeltmediysen başarısızsın. Düzeltmişsen başarılısın. Buyur senin tezini geçiriyorum. Peki orada da düzeltme sağladı mı? Gerçek yaşamda sağladı ise ben yetkili olsam üniversiteye de öbür tarafa da bu şekilde bir model sunarım.”

Akademisyenlerin sahayla etkileşim kurmaları gerektiğine yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri de şu şekilde özetlenebilir: Ö1, “... *Okulla üniversitenin arasındaki ilişkileri geliştirmeliler. Öğretmenlerle daha çok vakit geçirmeliler. Araştırma yapacak öğretmenleri desteklemeliler...*”; Ö2, “*Üniversiteler, akademisyenler bu konuda MEB, okul yönetimi ve öğretmenlere rehberlik etmelidir. Bilgi üreticileri onlar, onların desteğine ihtiyacımız var...*”, Ö5, “*Mutlaka iş birliği içinde yaptıkları çalışmalara sahadan okul ve öğretmenleri daha fazla katmalı ve ortak bir ödül ve teşvik sistemi de düşünülmeli.*”; Ö6, “*Araştırmacılar misyonlarını yerine getirmeliler, uygulayıcıları tanımalı, okullardan uzak kalmamalıdır.*

Bunu bireysel olarak da yapabilirler...”; Ö7, “... Ofislerinden çıkıp öğretmenlerin, öğrencilerin arasına girmeli. Eğitim ortamlarının havasını daha çok teneffüs etmelidir...”; Ö8, “Akademisyenler fildişi kulelerinden değil de sahaya inerek bu ortama katkı verebilir...”, Ö9, “Akademisyenler araştırmalarını kendi bizzat uygulamıyor. Bu da karşı tarafta antipati oluşturuyor, zaten anket vs. doldurma sevimli bir şey olmadığı için, üstüne bir de araştırmacının kendinin gelmemesi emrivaki gibi algılanıyor. Oysaki bu süreç uygulayıcıyla buluşmak için bir fırsat olarak görülebilir...”; Ö14 “Akademisyenler okullar ve MEB ile birlikte ortak çalışmalar yapmalı, okuldaki süreçlere imkânlar doğrultusunda kendileri de katılmaya çalışmalıdır...”. Ö9, Ö12 ve Ö15 kodlu öğretmenlerin görüşleri de şu şekildedir:

“... Mesela her akademisyen bir okula gidip kendi branşında zümrelerle bir şeyler yapabilir. ‘Arkadaşlar ne yapıyorsunuz, sınıflarda neler oluyor, öğrenciler öğreniyor mu?’ Bir öğretmen ölçme değerlendirme öğreniyor ama bilmiyor. Belki akademisyen bu konuda ona bir bakış açısı sunacak ... Bu anlamda bir akademisyen mutlaka okulla ilişkili olmalı, yardımcı olmalı... Özellikle öğretmenler atandıktan sonra akademisyenlerin bence düzenli aralıklarla okullara gidip oradaki çalışmalarını nesnel ve bilimsel olarak gözlemlemeleri ve bunlara ilişkin bilgi almaları ve ayrıca bu konuda öğretmenlere/yöneticilere destek sunmaları görüşündeyim.” Ö9

“Aslında akademisyenler de biz onlardan istemedikçe yaklaşmıyor. Biz istedikçe sağ olsunlar her konuda yardımcı oluyorlar ama biz eğer onları aramasak, hiç şurada 19 Mayıs Üniversitesi adı var. Sadece stajyer öğrenci gelir orada bir bağlantıları olur o kadar. Onlardan da talep gelmeli, bu bizi daha motive eder... Araştırmalarını yaparken kendileri gelmelidirler, okulları daha sık ziyaret edebilirler, okul bazı projeler yapabilirler...” Ö12

“... Mesela bazı ülkelerde üniversite hocaları beş yıl akademiler bir yıl okullara gidiyorlar, diye okumuştum. Burada da öyle bir şey olabilir. Bazı üniversite hocaları hiç öğretmenlik yapmadığı için büyük çoğunluğu okuldaki ortamı da bilmiyor... Akademisyenler belli sürelerle okullarda derse girebilir. Bu öğrencinin de motivasyonunu artırır... Araştırma yaptıklarında hocalar kendileri gelmiyorlar da başkalarına yaptırıyorlar, öğrencilerine vs. direk sahaya inmeden uzaktan yürütüyorlar. Okullara gelip bulunmalılar. Sonra yine bazen üniversiteden hocalar getirip öğrenciyle buluşturuyoruz... Bireysel ilişkilerle resmi olarak değil de... Bunlar artırılabilir. Akademisyenler yaptıkları araştırmaların sonuçlarını gelip sunsa, mail atsa, öğretmen öğrencilerle paylaşırsa ne güzel olur. Yine birlikte araştırmalar yapılabilir.” Ö15

Etkileşim alt boyutunda, okul müdürlerinin bazıları (M1, M2, M4, M6, M8, M12) akademisyenlerin daha çok seminer, konferans ve çalıştay gibi faaliyetlere katılarak bilgi almayı istediklerini ifade etmişlerdir.

“Geçen sene çalıştay yapmıştı milli eğitim. Çok iyi hocaları getirtmişlerdi... Verim aldık, zevkle katıldık. Her yıl düzenli yapılsa keşke... Bize yapıldı ama öğretmenlere olmalı ayrıca...” M1

“Hocalarımız ne yapıyor akademisyenler sürekli okuyorlar, araştırıyorlar. O yüzden bize de sürekli sık sık konferanslar yapmalarını eğitimler vermelerini beklerim... Akademisyenler sürekli işin içinde oldukları için bizleri nasıl uygulama yapacağımız konusunda yönlendirmeler yapsalar..., Aytaç Hoca ne diyor ‘Eğitimde değişimi aşağıdan yapmanız gerekir.’, bunu aşağıdan bekleyeceğiz ama bu uygulamayı yapacak öğretmenin de kendisini yenilemesi gerekir.” M2

“...Akademisyenler, konferans, seminer daha fazla yapabilirler. Sadece il değil, ilçe bazında da çalıştaylar olabilir, müdürlere öğretmenlere eğitim verilebilir...” M4

“... Samsun’da yapılan öğretmen akademisi, yönetici akademi gibi bu tarz ortak platformlarda bulunularak bu kopukluğu giderici faaliyetler düzenlenebilir.” M6

“... Gerçekten de Türkiye’de bu konuda uzmanlaşmış insanları buraya gelip de bu paylaşımlar yapmaları çok çok verimli oldu... Kesinlikle daha sık olabilse... Üniversitedeki hocaların olaya bakış açısı burada onların kesinlikle bir şeyler katacağına kazandıracağına inanıyorum. Şimdi her bölgeyi kendi içinde değerlendirilip bölge şartlarına göre böyle bir çalıştaylar kesinlikle olabilir... O yüzden bizlere rehberlik yapmalarını, okullarla daha yakından iletişim kurmalarını beklerim.” M8

Akademisyenlerin uygulayıcılarla etkileşimi konusunda akademisyenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda değinilmiştir. Örneğin; A4, akademisyenlerin okullarda zaman geçirmelerini, araştırmalarını yaparken okullara bizzat giderek uygulamacılarla iletişim kurmanın önemli olduğunu belirtmektedir. A4 ve diğer bazı katılımcıların görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

“... Öğretmenin ayağına gittiğinizde bunu daha değerli buluyor. Ve onu işin mutfağında görmek ve okulu, öğretmenler odasını, öğretmenin çalışma mekânını o ortamı anlamak gerekiyor... Genellikle öğretmenlerde gördüğüm tavrın büyük çoğunluğu %90’ı, 95’i diyebilirim olumlu. Öğretmen kendini geliştirmek istiyor. Öğrenmeye açık ama bunu nasıl yapacağını bilmiyor. İyi örnek görmek istiyor, somut örnek görmek istiyor. Birlikte çalışabileceği fırsatlar bulmak istiyor. Hepsisi için de geçerli değil elbette bu. Evet, öğrenmenin ve gelişmenin otomatik olduğuna inanan, çok fazla araştırması gerekmediğini düşünen, bilimsel bakış açısına, öğrenmeye, gelişmeye kendisini kapatmış öğretmenler de var... Mesela okullara gittiğinizde öğretmenlere teorik bilgileri sunup, bunun bir de uygulamasını yapalım, hadi bir de atölye çalışması yapalım dediğinizde çok istekli ve severek bu işe giriyor olmaları önemli bir ölçüt. Ama bunun sürdürülebilir olması lazım.” A4

“... Oysaki biz aslında farklı kulvarlarda değiliz. Yani “siz-biz” değil de “biz” fikriyatını oturtabilmek gerekiyor, ortak bir şeyler yapmak gerekiyor... Her ortamda söylüyoruz, okullarla akademisyenlerin birlikte çalışmaları lazım. Siz hiç okula gitmezseniz, buradan yazdıklarınızın hiçbir anlamı yok. Oradaki görüşmeler, gözlemler, oranın havasını koklamanız ve tozunu yutmanız gerekiyor... Bir şey de şu olabilir geliştirmek açısından, ben derslerime davet edip öğretmenleri, müdürleri, lisans-yüksek lisans, zaten yüksek lisanstakiler işin içinde oluyor... Özellikle lisans derslerine okullardan tanıdığım müdür ve öğretmenleri çağırıp onların da anlatmasını sağlıyorum, o zaman, kuram ve uygulama arasında bağ kurulmuş oluyor. Mesela onun anlattığı bir şeye “Bunu şimdi hangi kuramla açıklarsınız” diye öğrenciye sorduğumda, onu gelen müdür de dinlediğinde bir bütünlük oluşuyor.” A8

“Alandan ve uygulamadan kopuk olmamalıyız onlar ile birlikte hareket etmeliyiz... Biz mesela bir proje yapmıştık, okullara akademisyen odaları açmıştık, bu tür araçlar geliştirmeliyiz... Birlikte projeler üretmeliyiz, okullarda yaşadıkları sorunları çözme amaçlı birlikte araştırmalar yapmalıyız... Onları anlamalı ve anladığımızı, iş birliğine açık olduğumuzu göstermeliyiz... Bizim saha içerisinde olamamamız gibi sıkıntılarımız var, yani akademisyenlerin haftada bir gününü okullarda, belki de haftada birkaç gününü gerçek sahada eğitimin içerisinde geçirseler. Size şöyle bir örnek vereyim; Kemal Kartal, kamu yöneticiliğinden emekli akademisyen... kendisi gecekondular üzerine bir araştırma bir kitap yazmak istiyor. Önce gecekonduya taşınıyor ve üç yıl onların arasında yaşıyor. Ondan sonra kitap yazıyor, bunu söylemek istiyorum aslında yani bazı sıkıntıların sebebi bu... Ben şöyle bir şey başlatmıştım, akademik çalışma odaları, ofisleri uygun olan okullarda açtık hatta resmi açılışını da yaptık. Ama akademisyenler oraya gitmediler. Tanıtımını yaptık, arkadaşlar dedik bakın böyle gidin, izin almaksızın araştırmalarınızı yapacaksınız. O odada hocanın bilgisayarı var, kendisi gidip direkt kapısını

açacak hem uygulamaya destek verecek hem de kendi araştırmalarını gözlemlerini rahatlıkla yapabilecek. Sahaya akademisyenleri çekmek istedik ama, ilgi gösterilmedi ve beş altı ay sonra kapatıldı.” A9

“... Soğuk iletişim kanalları yerine, sıcak iletişim kanallarını kullanmak faydalıdır. Bizzat araştırmacının uygulamaya gitmesi hem iletişimi artırır, kuvvetlendirir hem de doldurmak istemeyenlerin içerisinde bir faydalı olma istek arzusunu uyandırmış olursunuz... Üniversitede hocalar, genelde bireysel bazlı çalışırlar. Proje değilse... Bu bireysel çalışma, cılız çalışma. Uygulayıcılarla arasında sağlam bir ilişki kurulması için iş birliği yaparak ortak projeler geliştirmeliyiz.” A10

Okul müdürlerinin yarısı (7), öğretmen (11) ve akademisyenlerin (9) çoğunluğu tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü sağlama konusunda akademisyenlere sundukları diğer bir öneri üretilen bilginin niteliğine yöneliktir. Akademisyenlerin ürettikleri araştırmaların uygulamaya katkısı olması diğer bir ifadeyle saha için kullanışlı olması, okulların ihtiyaçlarının dikkate alınması, okul bazlı projeler üretilmesi önerileri sunulmuştur.

Okul müdürlerinden M6, “... *Akademisyenler yaptıkları işi elbette sahaya ciddi anlamda bir yansımaları hedeflemeliler...*”; M12, “*Araştırmacılar; okuldaki uygulamalara yönelik araştırma yapmalı, başarılı olan eğitim uygulamalarının diğer okullarda da yaygınlaşması için gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkıda bulunmalıdır...*”; M13,

“Araştırma konuları okulların gerçek sorunlarından çıkmalı. Tezlerde böyle olan şeyleri ortaya koymaktan ziyade yeni modeller üzerinde çalışılmalı okullara özgü üretilerek... Biri bana gelip böyle dese, ‘Hocam sizin okulunuzda sosyal faaliyetleri araştıralım... Durum tespiti yapalım, geri bildirimlerle düzeltelim, geliştirelim, dört yıllık hedefler koyalım, devam edelim.’ Böyle bir projeyi kim istemez bunu, hangi müdür istemez.”

ifadeleriyle önerilerini sunmuşlardır. Öğretmenlerden Ö1, “*Okullardaki sorunların çözümlerine yönelik geniş çaplı araştırmalar yapılabilir. Araştırmacılar, araştırma konularında okulların ihtiyaçlarını da göz önüne almalı. Uygulama yaparken katılımcılara araştırmanın önemini iyice anlatmalı.*”; Ö2, “*Akademisyenler alana ülke ve okul koşullarını kapsayıcı sonuçlar kazandırıp, uygulamadan uzak olmamalı.*”; Ö3, “*Araştırmacılar, sorunları çok yönlü ele alan, okulun gerçek sorunları dikkate alan araştırmalar yapmalı, okulla iç içe olmalı.*”; Ö7, “*Akademisyenler; politika yapıcı ve uygulayıcıların, yöneticilerin, öğretmenlerin pratik olarak işlerini kolaylaştıracak onlara yol gösterecek kuramsal bilgi ve araştırmalar sunabilirler ve bu bilginin de hedef kitleye ulaşması ve uygulamaya yansımaları için çaba göstermelidir.*” şeklinde düşüncelerini sunarken Ö8, akademisyenlere düşen sorumluluklarla ilgili olarak sorun çözmeye odaklı araştırmalarını tasarlamaları gerektiğini vurgulamaktadır: “*Uygulamadaki sorunlara çözüm*

üretmeye yönelik araştırmalar yapılmalı. Niceliksel olarak fazla çalışma yaparak birbirinin benzeri ya da tekrarı olarak yapılan, bir model üretemeyen, sorunlardan uzak yapılan çalışmaların eğitim sistemine hiçbir katkısı olamaz. Sayısı az da olsa daha nitelikli çalışmalar yapılmalıdır...”. Ö9, “... Bunun yanında akademisyenlerin çalışmalarını özellikle uygulamaya dönük yapmaları ve bulduğu sonuçları yayımladıktan sonra belki öğretmenlerle bunları paylaşımları da eğitime bir katkı sunabilir. Bunlar yapıldıktan sonra bu kopukluğun daha da azalacağı ve nitelik olarak eğitimin daha kaliteli bir yapıya bürüneceğini söyleyebilirim.”; Ö12, “Akademisyenlere bu konuda bilgi üretme, bizlerin işimize yarayacak araştırma yapmaları düşüyor. Ama nasıl bir araştırma? Şu konudaki öğretmenlerin düzeyleri gibi değil, yani durum tespiti değil. İşimize yarayacak bir şey. Daha uygulanabilir şeyler... Üretici olan onlar, biz var olanı tüketiyoruz...”; Ö13, “Okullarda veriye dayalı karar, araştırma okuryazarlığı, kanıta dayalı yönetim gibi konularda daha fazla uygulamaya dönük araştırma yapılabilir. Bu konularda yapılacak deneysel araştırmalar da alanyazına katkı sağlayacak ve uygulamaya daha kolay aktarılacaktır.” ve Ö14, “Araştırmacılar okulların gelişmesi için araştırmalarını yapmalılar. Ürettikleri çalışmaları okula bir yansıması olacak şekilde yapmalılar...” ifadeleriyle görüşlerini açıklamışlardır. Akademisyenlerden bazılarının önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yetişkin eğitiminde şöyle bir şey var, aldığımız şeyi kullanmak isteriz. Hap gibi biraz, bizim yaşantımızı kolaylaştıracak bilgiler varsa çok daha etkileniriz. Onları almaya kullanmaya daha açık oluyoruz. Yani aldığınız bilginin kullanışlı olması önemli. Mesela Harvard’ın şeyi o ‘usable knowledge’ üretmek amaçlanır, o ürettiğiniz bilginin tüketilmesine yönelik olması lazım. Bazı bilgiler var, asırlar sonra tüketiliyor. Matematikteki bir kuram, 2000 yıl önce araştırılmış, ama şimdi kullanılıyor. Ama bazı bilgiler, uygulamaya yönelik bilgiler özellikle, tüketilmesi için. Tümevarımcı bir yaklaşımla alandaki sorunları çözüp, alandakilere o çözümü verip, hemen uygulamaya sunulacak bilgiler olduğu zaman, onların kullanılması artıyor...” A3

“... Genellikle kuram ile uğraşan kuramcılar teorisyenler uygulamadan kopuk olabiliyor ya da uygulamanın içerisinde olan pratikle uğraşanlar kuramsal bilgilere ya da kuramlara çok yabancı kalabiliyorlar. Araştırmanın buradaki rolü ne her iki tarafı da birbirine yaklaştıran bir katalizör olması... Kurama dayalı araştırmalar ama uygulamada karşılaşılan sorunları çözecek araştırmalar yaparsak, araştırmaya her iki tarafta bir destek rol oynayabilir... Örneğin; öğrenme nedir, diyoruz. Ne ile ilişkilidir, diyoruz. Sonra öğrenmeyi nasıl geliştirebiliriz sorusunu soruyoruz. İşte araştırmalar, kuramsal bilgiler bu anlamda destek oluyor. Dolayısı ile bizim eğitim alanında uygulamalara ışık tutacak, onları geliştirecek kuramsal altyapıyı kuramsal yaklaşımlara ve araştırmalara ihtiyacımız var. Araştırmaların buradaki aracı dinamiğini unutmamak lazım. Ne yapabiliriz eğitim yöneticilerini, öğretmenleri biraz araştırmacı akademisyenleri de bir miktar uygulamacı haline getirmemiz gerekiyor tarafları birbirine yaklaştırmamız lazım diyebiliriz...” A4

“... Bir sorunu çözmeye yönelik olmalı hedeflerimiz. Akademik patoloji midir? Evet, patoloji aslında. Türkiye’de okul başarımız düşük. Tabii ki alan bilgisi açısından eksiklerimiz var, alan bilgisi çalışan arkadaşlar bunu ortaya koyar. Ama eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi açısından da sorunun ne olduğunu ortaya çıkarmamız lazım. Türkiye’deki eğitim liderliği meselesinin, okul

başarısındaki etkisini ortaya çıkarmamız lazım. Etkisi varsa, eğitim liderliğini geliştirmemiz lazım... Araştırma olarak üreteceğimiz şeyin bir 'significance' diyoruz, faydasının olması lazım. Onu göstermemiz lazım, önemi olmayan bir şeyi kimse okumaz, kimse kaynak aktarmaz. Kimse proje yaptırmaz size bu konuda. Ne Tübitak yaptırır ne Avrupa Birliği yaptırır. Toplumu ileri götürecek fikirlere, bilgilere ihtiyacımız var.” A5

“... Sen o kişilere, günlük hayatlarında, işlerini yaparken, işlerine yarayabilecek sağlam stratejiler sunmak zorundasın. Çünkü pure bilim değil bizim yaptığımız. Pozitif bilim değil. Uygulamalı bilim. Her kuram uygulamaya doğrudan hizmet etmeyebilir. Bunu da yanlış buluyorum, ama akademisyen olarak eğer donanımlı ve birikimli isen, o insanlara çare olabilirsin. Bir noktada bir çare sunabilmelisin...Çünkü kendisinde ve okuluna bir fayda, bir bilgi birikimi olarak geri döneceğini, yani bu çalışmanın sonunda akademisyen, uygulamacılara yeni bir şey öğretebiliyorsa ya da o okula bir katkı sağlıyorsa, onu değerli buluyorlar...” A8

“... Mutlaka yapacağımız çalışma sahanın içerisinde sahanın yarasına merhem olmalı diye düşünüyorum. O zaman hem araştırmamızın önemi olacak hem de bu süreçleri birtakım kaygılardan uzak durulacak... Akademik teşvik üzerinde tekrar tekrar düşünülmeli, akademik yükseltme nedir bunlar tekrar tekrar düşünülmeli, uygulamadaki liderlik yapacak insanların araştırma becerileri bunlar ele alınmalı.” A9

Bazı katılımcılar da üretilen araştırmaların kültürel bağlama özgü üretilmesini akademisyenlere öneri olarak sunmuştur. Bu görüşlerde bazıları şu şekildedir:

“... Ayrıca yapılan çalışmalarda kullanılan birçok ölçeğin, çeviri ölçekler, bizim eğitim problemlerimizle uyumlu olmadığını görüyorum. Yabancı çalışmalarda yeni çıkan bir kavram ve bu kavramın geliştirilen ölçeği çevrilerek okullarda uygulanmaya başlıyor. Kendi sorunlarımıza yönelik kendimiz ölçekler oluşturmamız lazım diye düşünüyorum...” Ö8

“... Araştırmaların daha çok alandaki sorunlara yönelik olması lazım. Sorun ayrı, biz ayrı akıyoruz. Çok fazla teorik ya da batı kökenli kavramları uygulaması ve adaptasyonundan biraz vazgeçip, bizdeki sorunların adını koyup kavram kuram, ilkeler bütünlüğü içerisinde gidip, uygulayıcıya yönelik dönütlerin olacağı bir mekanizmayı oluşturmamız lazım. Bunu yapmazsak, emek çaba, hepsi boşa gider...” A3

“... Aslında sorunlar evrensel, Amerika'da da Finlandiya'da da problemler, Çin'de de problemler. Herkesin problemi kendine has. Dolayısıyla biz Türkiye'de yaşıyoruz. Aslında ilginçtir yani ele aldığımız konular evrensel konular. Atıyorum etkili okul, Türkiye'de de sorun, Finlandiya'da da sorun, Amerika'da da sorun. Kuramsal çerçeveler bağlamında biz buradaki sorunu incelemeye, anlamaya çalışıyoruz. Buradaki sorun, şu şekilde tanımlanıyor. Onlar, yine aynı bağlamı kullanıp, aynı çerçeveyi kullanıp farklı bir bağlamda, farklı bir bakış açısıyla tanımlıyorlar... Türkiye'de yadsınamaz bir okul güvenliği sorunu var. Okul güvenliğini nasıl geliştirebileceğimize dair elimizde bir disiplinin olması lazım. Ama Amerika'da var olan disiplini alıp kullanamayız maalesef.” A5

Akademisyenlere kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü konusunda yöneltlen diğer öneri araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma çabası göstermeleridir. Bu öneri de okul müdürü (9) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu, öğretmenlerin (8) yarısı tarafından önerilmiştir. Bu katılımcılardan bazıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“... Mesela yapılan araştırmaların sonuçlarının bize paylaşılmasını beklerim. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de bunun sonuçlarını bize paylaşması lazım. Ya da siz oraya gitseniz, işte şu tarihlerde şunu yaptım, araştırma neticesinde şunları buldum. Şurada eksiklikler var bu şekilde yapılırsa vs... Şimdi zaman ayırıyorsunuz doçent olacaksınız, doktor olacaksınız, diğer manada yapmış olduğunuz çalışmanın ürününü neden toplamıyorsunuz. Şimdi YÖK'ün tez motorunu aradığınız zaman o kadar güzel çalışmalar var ki okulla ilgili. Diyorum ki yani bir gitse bunu İl

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne benim yaptığım araştırmalar neticesinde sınıf öğretmenlerinde şu şu eksiklikler var. Bunlarla ilgili niye paylaşım yapılmıyor?” M1

“... Üniversitelerde hocalarımız çok iyi araştırmalar yapıyor ama bunun geri dönüşü çok önemli, üniversite ile okullar keşke iç içe olsa da biz de onları öğrensek...” M2

“Biz araştırma yaptık ettik YÖK’ün ilgili birimine koyduk orada kaldı değil, alana hizmet edebilmeli ve sonuca götürebilmeli... Akademisyenlerin çalışmalarını uygulayıcıları duyurabilmek için bir sistem ihtiyacı var ama diğer taraftan da hedef kitlenin yani ameliyat masasında bizim okullar var hem yöneticilerin hem öğretmenlerin biraz talipli istekli ihtiyaç duyuyor olması önemli.” M6

“Yapılan araştırmaların sonuçları daha etkin yollarla, kısa bilgilendirmeler, sunular vs. aracılığı ile aktarılabilir... en azından uyguladıkları kitleye duyuracaklar ki katılımcılar neye yardımcı olduklarını bilsinler. Böyle olmadığı için onlar da doğal olarak yardımcı olmak istemiyorlar...” Ö1

“Hocalarımız çalışmalarını duyurmak için bireysel çaba gösterebilir. En azından çalışma grubundaki kişilere sonuçları duyurmalıdır...” Ö15

“Akademinin yaptığı çalışmaların okulları hızlıca götürecektir bu konuda aracı bakanlık olabilir belki bu şekilde aktarılması lazım ama akademisyenlerin de Bakanlığı beklemesine gerek yok yerelde iş birliği yaparak birtakım çalışmalar projeler yapılabilir...” Ö11

“... İşte akademisyenler çok araştırma yapıyorlar ama orada kalıyor okullara çok fazla ulaştığını düşünmüyorum. Bence ulaşması için de çaba göstermeliler, ne bileyim üzerinde düşününce illaki kanal bulunur. Okullara gönderebilirler...” Ö12

“Biraz sorumluluk olacak. Şimdi doktora tezi yapan veri topladığı gruba sonuçları paylaşmalı... Yani yaptığınız şeyi yaygınlaştırmak için de gayret göstermelisiniz, veri toplarken gösterdiğiniz gayretin en azından bir kısmını yaygınlaştırma için de yapmalısınız. Ama bizde bu toplamının amacı bilimsel olarak bir sorunu çözmek olmadığı için burada temel sorun Ayşe'nin doktora bitirmesi. Öyle olunca doktora bitirmeyi tamamlayınca başka bir şey yapma ihtiyacı duymuyor. Onun için de sonuçlar kritik edilmiyor... Bilim bir zihniyet işidir Ayşe, bilim bir günlük bir şey değildir, topladığınız veriye ve taraflara saygı duymak lazım ve onu paylaşmak lazım... O zaman onlar da o zaman daha da bilimsel bir tutum kazanırlar araştırmacılara destek olurlar.” A1

“... Mesela Avrupa’da ve Amerika’da bir doğrudan araştırmacılar için yazılan bir de uygulayıcılar için dergiler var... Mesela “Principal”, “Leadership” dergisi uygulayıcılar içindir. İstatistik olmadan doğrudan bir şeyin sonuçlarının uygulayıcılara yönelik yazılmasıdır. Onu sadece uygulayıcılar okuyor ve öyle alıyor. EAQ’yi akademisyenler okuyor o, oradan alıyor. Dolayısıyla ürettiğimiz bilginin, hem teori boyutuna hani significance önemini yazıyoruz ya araştırmacı ve uygulayıcılara katkı yapmak için, yaptığın araştırma sonuçlarının hem uygulayıcılara hem araştırmacılara yönelik dergilerin olması gerekiyor ki onlara ulaşsın. Sadece okul müdürleri ile ilgili dergiyi, araştırma sonuçlarının uygulama kısmını okumalı... Yani doğrudan öğretmenin uygulamasına yönelik, diyelim ki; TPAC programları... İngilizce öğretmeni, TPAC’i nasıl kullanabilir? Matematikçi, sosyal bilgiler öğretmeni nasıl kullanacak? Her sayıda bir öğretmenin branşına yönelik öneriler koyarsın. O zaman senin yaptığın araştırma tüketilir...” A3

“...Akademisyenlerin ürettikleri çalışmaları uygulayıcılara ulaştırmalarını kesinlikle düşünüyorum ama kanalları dar... Çalışmaların en azından yerel düzeyde aktarılması, duyurulması lazım. Bunun için basına da hakikaten ihtiyaç var. Önemli çalışmaların duyurulması için... Sistemleşme yok, üniversitelerde bu anlayış yok, mesela saygınlığı olan, tanınmış dergilerdeki makalelerin üniversiteler tarafından duyurulmasını sağlayacak bir sisteminin olması lazım. Ancak bu şekilde olur. ‘Kardeşim burası üniversite, araştırmanın yapıldığı yer, araştırarak; arayan aradığını bulur derler. Şimdi arar bulur dedikten sonra sizin teşhir etmenize gerek kalmıyor.’ Şimdi doğru mu bu düşünce? Yanlış. İyi bir usta, çok güzel bir şaheser yarattı, odasına kilitledi, durdu. Kimin bunun şaheserinden haberi olacak? Hiç kimsenin haberi olmaz; önce sergilenmesi lazım... Onların bu araştırmaları bulmalarını beklemek zor. Hangi zaman

bilmiyorum MEB saygın eğitimcilerin kitaplarını okullara göndermişti mesela. Okul kütüphanelerinde bulundurulup öğretmenler ve müdürlerce okunmasını sağlanması açısından güzel bir uygulamaydı bu.” A10

Bazı okul müdürü (6) ve öğretmenler (6) ile akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından akademisyenlere sunulan bir başka öneri derslerde uygulamaya ve bilimsel tutum kazandırmaya önem vermeyle ilgilidir. Bu kapsamda katılımcılar, lisans ve lisansüstü derslerde uygulamaya ve bilimsel tutum kazandırmaya önem verilmesini önermişlerdir. Akademisyenlerin derslerde salt kuramsal bilgileri vermemeleri, kuram uygulama ilişkisini kurarak anlatmaları, ölçme değerlendirme aşamasında da ezbere dayalı bilgileri ölçmemesi gerektiği gibi öneriler sunulmuştur. Örneğin M13, üniversitelerde öğretim tarzını eleştirmiş ve derslerin öğrencinin aktif katılımının olduğu şekilde olması gerektiğini ve ancak uygulamalı eğitimlerde bilginin transfer edilebildiğini belirtmiştir:

“Ben öğretmen eğitimi ile de ilgileniyorum. Binlerce öğretmene mesleki eğitimler veriyorum. Ama sadece teorik değil, atölye şeklinde veriyoruz. Hafta sonu olmasına rağmen katılım ve memnuniyet çok iyi. Türkiye genelinde 200.000’e yakın öğretmene ulaştık. En dirençli meslek grubu öğretmenler olmasına rağmen bu orana ulaşmak bilginin transfer edildiği anlamına gelir. Demek ki üniversitelerde bilginin kullanışlı hale gelmesi için bazı yöntem değişikliklerine ihtiyaç var... Hepimizin bir öğrenme stili var. Şu anda bilinen öğrenme stilleri; görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik. Siz sabahdan akşama kadar slayttan sunum yaparsanız ders boyunca, sadece görsele hitap ediyorsunuz, peki diğerleri nerede? Aktif öğrenmeden bahsediyorsunuz, aktif öğrenme metodu nerede? ... Sanırım bu anlamda biraz geride kalıyor...”

Okul müdürlerinden M7 akademisyenlerin derslerine uygulayıcıları davet ederek öğretmen adaylarıyla buluşturmalarını, deneyimlerini paylaşmalarını önermiştir, “*Üniversite son sınıftaki öğrencilerin dersine girdim, hocamın daveti üzerine... Sahadakeri görsünler istedi hocamız. Birkaç ay sonra mezun olup öğretmen olup gidecekler, çekinceleri var bu konuda. Ne yapacağız şimdi öğretmen olunca, bizi mutlaka bir köye gönderecekler, doğuda biz ne yaparız gibi...*”. “*Öğretmenleri yetiştirirken derslerde tutumlarının olumlu gelişmesi bu mesleğin bunsuz olmayacağı fikri aşılmalıdır. (Ö6)*” ve A9’un aşağıdaki ifadelerinde de akademisyenlerin derslerinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bilimsel tutum kazanmaları için çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Uygulayıcıların mesleğe yönelik, öğretmenlik mesleğine yönelik bilimsel bir tutumun olması yetişmelerine de bağlı... Akademisyenlerin lisansta bunu vermeleri lazım. Eğitim çok önemli, bu konuda akademisyenlerin sorumluluğu var. Böyle bir kültür içerisinde yetişirlerse bilimsel araştırmanın önemini kavrarlar ve en azından mesleklerine yansıtma ihtimali artar... burada yetiştirme süreçlerinde bizim üzerimize düşeni yapmamız lazım.” A9

Amerika’da ikinci doktorasını yapan A3 de oradaki doktora eğitim sürecinde uygulamaya verilen önemi şu şekilde açıklamıştır:

“ABD’de ikinci doktoramı yaptım. Hoca teorik bir şey veriyordu; hemen ikinci saat uygulamaya geçiyordu. Bakıyoruz herkesin yerleri ayrılmış, biz önce böyle kaldık. Alışkın değiliz... Biz verdiğimiz teorik dersleri, doğrudan uygulama yaptıracak şeyler yapmıyoruz. Ben örgütsel davranış dersi veriyorum... Motivasyon kuramlarını görünce her bir motivasyon kuramının okuldaki uygulamaları, nasıl uygulanabilir diye onlara ödevler veriyorum. Yani teorik derslerin de doğrudan yaşamdaki karşılığına yönelik işlediğiniz zaman onun karşılığını öğrenci görebilecek. Yoksa soyut verdiğiniz zaman testlerde vs. yine amacına ulaşmayacak. Yani ödevler ile de onu uygulamalı hale getirebilirsiniz. Öyle bir zihin yapısı ile verdiğiniz zaman olabilir.”

“Bu konuda akademisyenleri de farklı sınıflandırıyorum. Teorisyen olanlar var bir kısım. Onlar daha çok teori ile ilgileniyorlar. Uygulamada karşılığı olup olmamasına pek bir kaygıları yok. Bir kısmı da aşırı pratisyen gibi davranıyor ve onların da teorik bilgileri çok fazla zayıf oluyor. Ama bunu bir sentezlemek gerekiyor diye düşünüyorum. Akademisyenlerin böyle bir kaygıları olduğunu düşünüyorum ama bu kaygıları giderecek neler yapıyoruz konusunda kafamda soru işaretleri var. Mesela öğretmenin hizmet öncesi öğretmen yetiştirilmesinin en önemli boyutlarından bir tanesi uygulama, öğretmenlik uygulaması... Ama bu uygulamayı düzenli giden öğretmen sayısı ya da öğretim elemanı sayısı ya da kaç öğretmen bu uygulamayı gerçekten önemsiyor diye sorduğumda, tatmin edici cevaplar bulamıyorum, o yüzden sorunun farkındayız, ama sorunu çözmek için yeterli adım attığımızı düşünmüyorum? Amaç burada artık sorunu çözecek bir şekilde adım atmadır.” A4

“... Ben o değişimi kendi öğrencilerimde görüyorum. İlk gün kitabı bilgi diye aşağılayarak bakan kişiler, bir iki yılın sonunda kendileri yaptıklarının adını koyabiliyorlar. *“Bugün böyle davrandım, aslında ben şu çerçeveyi kullandım.”* gibi cümlelerle gelmeye başlıyor. Orda ciddi bir farklılık görüyorsunuz. Ama yöntem önemli, yani onların anlayabilecekleri dilden konuşup, daha çok örnek olay, belki drama, onların yaşadıkları günlük sorun-olaylardan yola çıkarak, kuramla ilişkilendirdiğinizde ya da ilişkilendirmelerini sağladığınızda, orada mesela bizim öğretim yöntemlerimiz devreye giriyor. “Yansıtıcı öğrenme” diye bir şey var. Düz anlatım yerine yansıtıcı öğrenme kullandığınızda daha başarılı oluyorsunuz... Kuram-uygulama ilişkisini kurabilmek için çok ciddi anlamda, vaka-örnek olay çalışmaları derslerde yaptırılması gerektiğini düşünüyorum.” A8

A8 ayrıca derslerde ölçme ve değerlendirme konusuna önem verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“... Sınıf yönetimi dersinde ben asla test yapmıyorum. Sınav da yapmıyorum. Tamamen örnek vaka analizleri ve drama ile götürüyorum dersi. Ama arka planda yönetim yaklaşımlarını ve modellerini veriyorum. O modellerdeki kavramları, mevcut sınıf içi problemleri nasıl çözebileceklerini yaparak yaşatarak öğretiyorum. Diğer türlü işte şu modeldeki x kavramını tanımlayınız demenin hiçbir anlamı yok. Onu zaten biliyor öğrenci. Parmağının ucunda bunu ezberlemesine gerek yok ki...” A8

Okul müdürlerinin (5) bir kısmı ve akademisyenlerin (8) çoğunluğu tarafından akademisyenlere sunulan bir diğer öneri “paydaş sorumluluğu bilinci” olarak kodlanmıştır. Burada akademisyenlere, ortak amaçların olduğunu unutmamaları, bir paydaş olarak kendilerini sorumlu hissetmeleri, sorumluluklarını bilmeleri ve yerine getirmeleri gerektiği önerilmiştir. Örneğin okul müdürlerinden M4 “*Akademisyenler, bu işlerden biraz kendilerini sorumlu hissedecekler. Madem hepimiz bir bütünün parçasıyız ve onlar bilgi üreten konumundalar. Bunun gereğinin farkında olmaları ve çaba göstermeleri gerekir...*”

ifadesiyle düşüncesini açıklarken diğer bazı katılımcılar önerisini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“... Ben hangi müdüre bir vizyon kattım, hangi müdürün, okulun gelişmesine yardımcı oldum, hangi müdürün önüne somut bir veri verip davranışını değiştirdim, akademisyenlerin bunu düşünmesi gerekiyor. Sorumluluk hissetmeleri gerekiyor. Kendi akademik çalışmalarını yaparken bunların okullara katma değeri ne oluyor, olabiliyor mu? Evet, kendilerine fayda sağlıyor ama karşı tarafa ne kazandırıyor. İşte bir şeyler kazandırabiliyorsa orada üretim oluyor... O yüzden akademisyenlerin hem kendileri hem de araştırma görevlilerini yönlendirerek sürece katmaları gerekiyor... tezlerde böyle olan şeyleri ortaya koymaktan ziyade yeni modeller üzerinde çalışılsa okullara özgü üretilerek...tabi bunun için okulu tanımaları, istekli olmaları vizyon çok önemli. Nasıl müdürlerin vizyonu okul için önemliyse akademisyenlerin vizyonu da öyle. Bir akademisyen araştırma görevlisine bak şu okulda şu var, şurada bir müdür var, o okulun bir üyesi olarak haftada üç gün orada gözlem yap, demeli. Bu şekilde eşleşme olabilir, akademik danışman olduğu gibi eğitim yönetiminde bir araştırma görevlisinin de bir müdür danışmanı olmalı...” M13

... Yani bir alan mensuplarının idraki, kavrayışı, çalışma yöntemi kendilerini nasıl gördükleri önemlidir, başkaları tarafından da algılanır bu. Eğitim yönetimi kuram ve uygulama gelişsin demek ile gelişmez. Eylem ile gelişir, eylemin de yolu bellidir kardeşim; yayın yapacaksın, bilimsel kongrelere katılacaksın, pratik sorunlardan uzak olmayacaksın, memleket gerçeklerinin de farkında olacaksın. A1

“Yaptığımız şey paranın, zamanın tüketilmesinden başka bir şey, biz unvan alıyoruz, bilimin insanlara bakışının değişmiş olması gerekiyor. Bilim insanı soruna çözüm getiren, çözüm getirirken yöntem geliştiren, onu kavramlaştıran kişidir... Bakış açımızı değiştirmemiz gerekiyor. İlişki deyince sanki protokol yapılmış oluyormuş gibi ama burada karşılıklı bir ekip çalışması içinde olduğumuz, bunun bir etik zorunluluk ve sorumluluk olduğunu her iki tarafın da bilmesi lazım, yani biz birbirimiz için çalışıyoruz, başkası için değil. Amacımız alandaki sorunları çözmek, onlarla alanla aynı dili kullanmak istiyorum ben özellikle. O yüzden tezsiz yüksek lisansta çok fazla yöneticinin, öğretmenin gelmesini istiyorum. Birbirimizi anlarsak daha iyi iş birliği yapıp, daha iyi çözümler geliştirebiliriz diye düşünüyorum.” A3

“... Araştırma ile uğraşan akademisyenlerin, kuramcıların ya da işin daha çok teorik boyutunu icra eden insanların uygulamayı geliştirmek gibi bir sorumlulukları olduğunu da hatırlatmaları gerekiyor. İlk önce bu zihinde, düşüncede, felsefede olacak bir şey. Bilginin sadece üniversitelerde araştırmalar sonucunda üretilen bir şey olarak kalması, uygulamaya ışık tutmaması bilimin kontrol işlevini yerine getirmesine yardımcı olmuyor. Dolayısıyla biz eğer bir şeyi anlamaya, açıklamaya ve kontrol etmeye çalışıyorsak bilimsel çalışmalarda anlama ve açıklama ötesinde bir de kontrol yani uygulama boyutunu da işin içine koymamız gerekiyor...” A4

“... Biz eğitim araştırmacısıyız, eğitim daha iyi nasıl yönetilir, bakın araştırmalar bunlar. Bakın bunları yaparsanız daha iyi sonuçlar elde edersiniz. Bizim bu bilgiyi üniversitenin misyonu bağlamında okullara taşımamız gerekiyor.” A6

“... Oysaki biz aslında farklı kulvarlarda değiliz, yani “siz-biz” değil de “biz” fikriyatını oturtabilmek gerekiyor. Ortak bir şeyler yapmak gerekiyor... Ama akademisyenlerde de şöyle bir tavır olduğu için, ‘ben her şeyi bilirim, işte ulvi bilgilerim ile sizi aydınlatmaya geldim’ tavırları da gördüğüm için, yani böyle bir noktada gerçekten ulvi de olsa bilgin, karşı tarafta çok ciddi bir direnç görürsün... O yüzden taraflar birbirini anlamalı, ortak bir amaç için çalıştığımızı unutmamalıyız bizler de...” A8

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü bütünlüğü sağlama konusunda akademisyenlere önerilen diğer bir öneri sunum olarak ele alınmıştır. Bu öneri, okul müdürlerinin (7) yarısı, öğretmen (3) ve akademisyenlerin (3) birkaçı tarafından dile getirilmiştir. Sunum,

akademisyenlerin yazım ve konuşma dilini, seminer-konferans gibi faaliyetlerdeki sunum biçimlerine yönelik önerileri kapsamaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda görüldüğü üzeredir:

“Hocaların da dili çok önemli. Mesela bazılarının kitapları çok akıcı oluyor, kimisininkinde de çok sıkılıyorum. Ya da işte kimisinin konferansını dinlemekten doyamıyoruz bazıları da çok sıkılıyor...” M3

“... bazı hocaların konferansları da çok bilimsel kalıyor. Yarım saat, bir saat sonra sıkılıyorsunuz. Açıp da slaytdan satır satır okumak da iyi olmuyor, yakışmıyor da. Şimdi Servet Hoca, Necati Hoca iki saat konuşsa uyumadan dinlersiniz. Bu konuda da akademisyenlerin kendini geliştirmesi lazım...” M4

“Araştırmanın sunumunu yaparken daha etkileyici ve anlaşılır yöntemleri de kullanmalılar... Kuramları ve bilgilerini daha net bir şekilde öğretmenlere aktarmalılar...” Ö1

“Bilim için bilim mi, toplum için bilim mi? Yani bir dengesi gerekiyor. Bu anlamda birazcık haklı tarafları var uygulamacıların, bir de onların anlayabilecekleri dile de dönüştürmemiz gerekiyor. Biz okul yönetimlerinin yöneticilerinin kullanabileceği birtakım ölçekleri onların anlayabileceği bir dil ile yazalım. Çünkü böylece veriyi toplayabilirler, o tür bir çalışma başlattık çünkü, ihtiyaç var. Necip Fazıl der ya: ‘Dudağa göre lezzet mi? Lezzete göre dudak mı?’ Bu da hep tartışılır, illa bazen belirli literatürü, belirli bir jargonu kullanmışlardır ama işte uygulamacılara ulaşmıyorsa orada birtakım sıkıntılar oluşabilir. Uygulamacılar bu konuda haklıdır yani eksiklik var orada. Dil ağır çünkü o dil belirli bir bilgi gerektiriyor o açıdan ya o şekilde yetiştireceksiniz onları, onun bilgisini vereceksiniz ya da onların anlayacağı bir dilde onlara mutlaka ulaşmak gerekiyor.” A9

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda bilgi üreten konumda olan akademisyenlere sunulan birtakım önerilere yukarıda değinilmiştir. Genel olarak öneriler; akademisyenlerin ürettikleri bilginin uygulayıcılara fayda sağlama amacı ve bilinciyle yapılması, kültürel bağlamın araştırmalarda dikkate alınması, araştırma sonuçlarını hedef kitleye ulaştırma için gayret içinde olmaları, okullarla etkileşim kurularak iş birliği yapılması ve okulların ihtiyaç duyduğu alanlarda rehberlik sağlanmasına yoğunlaşmıştır. Bir sonraki başlıkta eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan Bakanlığa yöneltilen öneriler bulunmaktadır.

4.2.6.4. MEB’e Yönelik Öneriler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama açısından okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler MEB’e birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Her üç katılımcı grubun çoğunluğu tarafından dile getirilen öneriler, uygulayıcıların mesleki gelişimlerinin sağlanması için sürekliliği olan bir sistem oluşturma, üniversite ile işbirliği yapma ve iletişim halinde olma, uygulayıcılara nitelikli hizmet içi eğitimler sunma, gelişim ve öğrenmeyi teşvik ve taltif etme, eğitim yöneticiliğinde en az yüksek lisans şartı ve liyakatle seçim,

denetim ve hesap verebilirlik, karar vericilerin bilimselliğe değer vermesi ve kullanması, uygulayıcılara araştırma yeterliği kazandırma, KATB'ye erişim desteği, rehber öğretmen sayısı, okul müdürlerinin yetkisini artırma, mesleki şartların iyileştirilmesi önerileri sunulmuştur. Her bir koda yönelik detaylı açıklamalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanması açısından okul müdürü (8), öğretmen (10) ve akademisyenlerin (7) çoğunluğu tarafından MEB'e sunulan öneri uygulayıcıların mesleki gelişimlerinin sağlanması için sürekliliği olan bir sistem oluşturmaktır. Bakanlık'ın sürdürülebilir, sistematik bir gelişim mekanizması oluşturması önerilmektedir. Aşağıda katılımcı görüşleri özetlenerek sunulmuştur.

“Birkaç yılda bir sınıf yönetimi, etkili ders işlenmesi, müfredatın tanıtımı gibi konuları dikte ederek değil de daha profesyonel sistemli bir mekanizma kurarak bir eğitim planlanması yapılması lazım... o zaman hem daha kolay kabul görebilir... Samsun Akademi mesela çok güzel oldu...orada müdür öğretmen diye mesela bir sürü sayfa açılıyor... Mesela şöyle de denebilir Samsun Akademi biz öğretmenliğe yüksek lisans verelim şu okulda, eminim haddinden fazla başvuru olur, düşünüen çok insan var ama şartlar...Şuradan üniversiteye gitmek bile zor olabiliyor.” M5

“... Teknik altyapısı uygun, çağın gereklerine uygun faaliyetler yaparlarsa herkes katılmak ister. İhtiyaca göre belirlenip süreklilik olması lazım. Bir şeyleri sırf yapmış olmak için yaparsanız verimlilik de olmaz insanları soğutursunuz. O yüzden hem ciddiye alınacak, karşıdakinin gerçekten geliştirme amacı güdülen ve devamlılığı olan bir sisteme ihtiyaç var. Boşuna vakit kaybı olmadığını düşünürse katılıyor öğretmen arkadaşlar... şu an en azından Samsun'da böyle bir çalışma var, güzel çalışmalar yapıyorlar aslında Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de bunda bakış açısının önemli bir katkısı var...” M11

“...her okulun ihtiyaç duyduğu şeyler farklı farklıdır. Bu okulun güçlü olduğumuz yönleri var zayıf olduğunuz yönleri var. Onun için yukarıdan aşağıya bir şeyleri uygulamak yerine değişim aşağıdan yukarıya olmalıdır. Belki milli eğitim müdürlükleri şu konuda aracı olmalıdır. Okullar şu konuda desteğe ihtiyacımız var dediğinde bu desteği sağlamada transfer etme de yardımcı olabilirler. Yoksa “size bir hoca gönderiyorum seminer yaptırın” dediğinde okula fayda sağlamayabilir. Çünkü her dakika eğitim almak değişimi sağlamıyor. Düzenli olduğunda, ihtiyaç hissettiğinizde alınan eğitimler değişimi sağlayabiliyor. Bunu da gönüllülüğe dayalı yapmak lazım.” M13

“Bakanlığın mesleki gelişime önem verdiğini göstermesi lazım... Yapılan seminerler, eğitimler amacına pek hizmet etmiyor. Yapmış olmak için yapılıyor ve fayda sağlamıyor. Bakanlığın bu işi ciddiye aldığını göstermesi ve bir sistem oluşturması gerekiyor... Plan her alanda gerekli, uzun vadeli plan yapmak lazım. Bir de yapılan plana uymak lazım. Uygulanıp uygulanmadığını takip etmek lazım. Plan başı ve sonu arasındaki farkı ölçmek ve sonuçlarını tartışmak ona göre planda revizyon yapmak lazım...” Ö7

“Öncelikle veriye dayalı bilgilerin önemi konusunda okul paydaşlarının ikna edilmiş olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artırılmasına dönük sistemli çalışmalar önem kazanmaktadır. En büyük sorumluluk bakanlığa aittir. Bakanlık bu konuda eğitim yönetimindeki çalışmalar konusunda bilgilendirici nitelikli seminerler düzenlemelidir...” Ö10

“... en önemli noktalardan biri Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin bu bilgiye ulaşımında yardımcı olması. Bunu hızlandırması lazım personel gelişimi açısından. İnsan kaynağının

gelişimini öncelik haline getirmesi lazım... O yüzden öğretmenlere yönelik çalışmaların hızlandırılması ve niteliğinin artırılması gerekiyor...” Ö11

“... Aslında bazı şeyler zorunlu olabilir. Ama yüksek lisans olmaz da işte başka bir adla öğretmenleri geliştirebilecek programlar olabilir. Aslında bir üniversiteden yardım alma konusunda zorluk yaşamıyoruz okulumuzda doktora yapan bir arkadaş vardı, ben de yüksek lisans yapıyorum işte hocaları arıyorduk gelip şunu yapabilir misiniz birini gönderebilir misiniz? Bizim müdürümüz de bu konuda çok aktiftir. Eğer eğitimde ölçme değerlendirme konusunu verecekse hemen üniversiteyi arar oradan bir doçent gelir okulumuzda bir seminer verir, eğitim verir ama Bakanlığın bunu bir rutine bağlarsa daha verimli olur. Bizim okulumuzda bu açıdan bilinç var ama bilincin olmadığı bir sürü okul müdürü de var, o yüzden bakanlık tarafından rutine bağlanması çok önemli. Biz de bağlantı kuruyoruz işte hocalarımıza arayıp böyle böyle onlar da ne zaman “ayarlayın, yaparız” diyorlar bunun bakanlık ve milli eğitim tarafından rutine bağlanırsa oradan gelen yazılarla olursa o zaman bilimsel bilginin aktarılması daha düzenli ve kolay olacaktır ama böyle bir şey yok...” Ö12

“Sistematik bir yapı gerekiyor. Onların farkındalıklarını artırmak için, lisans eğitiminde ya da yüksek lisans eğitimlerinde öyle bir eğitimde zihniyet oluşturmak gerekiyor.” A3

“... Gelip bize ‘eğitim verir misin?’ dediklerinde açıkçası benim çok da hoşuma gitmiyor böyle bireysel, sürdürülebilir olmayan, kurumsallaşmamış, yapılandırılmamış, bir hoca yakaladım gelsin bana bir eğitim versin falan, ciddi şeyler değil yani. Çok da yapmak istemiyorum, onun yerine daha böyle oturmuş, sistematik şeyler oturtmamız lazım ve bunu Milli Eğitim’e de öneriyorum yani... daha sürdürülebilir bir şeyin olması lazım...” A5

“Eğitim yönetimi başka bir anlayış ve tutum gerektiriyor yani eğitim siyasi bir anlayış içerisinde olup işin felsefesi olan sürekliliği olan bir anlayış içerisinde olması gerekiyor o anlamda şu an genel kadroların ve tüm siyasi süreçlerin politize olmuş bakış açılarının zarar verdiğini düşünüyorum tüm alana... O yüzden bizim birazcık daha sürekliliği olan sağlam bir eğitim politikamız ve belirli bir felsefeye dayalı bir eğitim politikalarımızın olması gerekiyor” A9

“... Sistem biraz zorlayıcı olmalı, zorlamalı. Ya da sistem yönlendirici olmalı, kendini geliştirme sevdasına düşüp de oradan oraya hizmet içi eğitim programına gidemez, üstelik cebinden para harcayarak ve üstelik karşılığında ne kariyeri artacak ne başka bir şey. O yüzden sistemsel olmalı...” A10

M1 bu konuda zümrelerin işlevsel kullanılmasını önermiştir:

“... okul zümre başkanları, il-ilçe zümre başkanlarını harekete geçirirse iş daha kolay... o yüzden zümre başkanlarının ciddi şekilde seçilmesi lazım, bütün problemler bu şekilde çözülür. Mesela ben 4. sınıflara bir şey yapacaksam onun zümre başkanına söylüyorum... lider altyapısı olan insanlardan seçilmesi lazım. Ama bizde ne oluyor, bu sene ben yaptım gelecek sene senin. İşte ‘eğitim.... com’ a gireyim, bütün her şey çıkıyor karşına. Ciddiye alınması lazım eğitim çok ciddi bir iş. Ciddi alırsak bütün problemleri çözeriz, burada insan yetiştirdiğinizi geleceğimizi inşa ettiğimiz de farkına varmamız lazım.” M1

Bazı katılımcılar da mesleki gelişim için seminer dönemlerinin işlevsel hale getirilmesinin bu anlamda bir araç olarak ele alınabileceğini düşünmektedir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Seminer dönemleri çok etkili geçmiyor. Bakanlık şimdi konuları kendileri belirliyor... bazı konularda merkezi programlar yapılıyor... Mesela bir gün kitap değerlendirmesi yapılacaktı. Aslında güzel ama bu seminer programları okula geç geldiği için öğretmene bu kitabı değerlendireceğiz diyoruz ama bu kitabı okuyan öğretmen yok. Çünkü biz de zaten öğretmene üç gün önce söylemişiz... yıl sonu olmaması gerekiyor. Bir de bir haftası istediği yerde aldığı için, bize pek öğretmen kalmıyor. Sene başı semineri çok önemli. Burada da yeni farklı bir okulda yaptıkları zaman biz öğretmenler kuruluna okul başladıktan sonra yapmak zorunda

kaldık... orada öğretmenlerin ders dönemine hazırlanması için bir zaman kalıyor aslında, kaynaklarını düzenleyecek, dolabını düzenleyecek, ama bunu dışarıda yaptığı zaman öğretmene zaman kalmıyor. Çünkü ikinci hafta bazı sınıflara oryantasyon eğitimi başlıyor... öğretmenin kendini geliştirmesi için seminer dönemlerinin daha etkili kullanılması gerekiyor.” M3

“Mesela sene başında ve sene sonunda seminer yaparsınız. Konular bellidir ama bir konu da okul müdürü ekler, sınıf yönetimi, rehberlik, kaynaştırma eğitim vs.... bir seminer dönemi çok etkili bir şekilde yürütülür, benim her gittiğim okulda bu şekildedir. Ben bunun özellikle dosyasını tutarım takip ederim... Bu bir fırsattır, her okulda özen gösterilmesi, Bakanlığın da bunu takip etmesi gerekir.” M5

“Senenin Eylül ve Haziran dönemleri çok daha farklı değerlendirilmeli... Çok basit yapılabilecek şeyler var. Örneğin, öğretmene beş seçenek sunarsınız, ikisini seçer... hangi alanda kendini eksik hissediyorsa bu alandaki seminere katılır, bir akademisyen gelir ve seminer dönemleri bu şekilde daha etkili olur. Ve bu zor bir şey değil. Çünkü biz Samsun Akademi anlamında zaten böyle bir şeyi var. Eğitim öğretim yılı içinde zorlanıyoruz. Ben okul müdürü olarak da yıl içindeki seminerlere katılmakta zorlanıyorum. 2000 öğrenciniz var, her an her şey olabilen bir okulumuz var... O yüzden seminer dönemleri bu iş için daha uygun, gün içinde derse giriyor öğretmen, ‘akşam git’ deseniz gitmeyecek... Bu konuda bir şeyler yapılacağına inanıyorum.” M6

“Mesleki eğitim çalışmalarımız var bizim Haziran'da ve Eylül'de. Orada öğretmenlerimizi 15 günlük bir eğitim ile ilgili fırsat verilir, zaman dilimi verilir... içeriği yapılandırılarak sürecin etkiliği sağlanabilir...” M7

“... Eğer biz öğretmenlerden öğrencilere güncel şeyler anlatmalarını istiyorsak, öğretmenleri de güncelleneniz gerekiyor. Her yılın sonunda yapılan o seminerlerin daha ne bileyim gerçekçi olması gerekiyor. Öğretmen arkadaşlarımıza her yıl yenilenen şeyler daha düzgün bir şekilde anlatılması gerekiyor... seminer dönemlerinde 15 gün arkadaşlar buraya geliyorlar yaptıkları bir şey yok. Boşuna tutmaya çalışıyoruz arkadaşları... verilen şeylerin pratikte uygulanabilir olması lazım; ya da gelişen değişen şeyleri anlatacak çalışmalar yapılması lazım seminerlerde. Biz ne yapıyoruz? İşte siz okulda bir konu belirleyin arkadaşlar sınıfa girsin, konuşsun, yazsın yani boşuna kırtasiye işi başka bir anlamı yok bunun... üniversiteden hocalarımız bunun planlamasını yapsa da bu yaz sezonunda ya da şimdi okullar açıldığında Eylül'ün ilk 15 günü yine seminer çalışması yapacak arkadaşlar, burada onların daha çok işine yarayacak değişik çalışmalar yapılsa daha faydalı olur.” M11

“12. senemi çalışıyorum, 23 seminer döneminde 23 farklı konuda uygulamalı eğitim alabilirdik, iyi örnekleri tanyabilirdik, alanında uzman kişileri dinleyebilirdik vb. Ama hep aynı şeyleri konuştuk, belki son seminerde sayın bakan hocamızın da etkisiyle farklı bir seminer planı gördük. O plandakileri bile internetten indirip kâğıda döktüler. Ben filmimi izleyip yorumladım, hatta o film hoşuma gitti başka eğitimle ilgili filmler de izledim. Ben bunları daha önce niye izlememişim dedim. Çok etkiledi beni.” Ö7

“Hizmet içi eğitimler olabilir bununla ilgili. Seminer dönemlerinde okullarda yapılsın ‘arkadaşlar mesela araştırmalar yapılıyor bizim de bunu okuyup anlamamız gerekiyor ki mesleğimizi daha iyi icra edelim’ şeklinde.” A6

Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin eğitim sisteminde MEB tarafından uygulayıcıların mesleki gelişimine önem vermeleri ve bunun için sürekliliği sağlanmış bir sistemin gerekliliği dile getirilen ortak görüştür. Kısa vadeli çözümler yerine sistematik bir düzenleme yapılmasını, bireysel çabalardan ziyade mesleki gelişime önem veren sistemsel bir yapı kurulması gerektiği belirtilmiştir. Her kurumun personelinin mesleki gelişimine önem vermesi ve bu anlamda çaba göstermesi insan kaynakları yönetiminin önemli bir

parçasıdır. Özellikle eğitim gibi öğrenmenin hiçbir zaman sona ermediği ciddi bir alanda bu gelişim daha önemlidir. Katılımcıların dile getirdiği bu öneri, 11. Kalkınma Planı (2019) ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018) de vurgulanmaktadır. Aşağıda yer alan ifadelerde bu vurgu görülmektedir:

“Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir. Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.” (MEB, 2018)

Okul müdürü (8), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (8) çoğunluğunun MEB'e yönelttikleri diğer öneri MEB'in üniversitelerle iş birliği yapması ve iletişim kurmasıdır. Bu bağlamda ortak projeler geliştirme, eğitimler düzenleme, iletişim kanalları oluşturma, bürokratik kolaylıklar sağlama gibi öneriler getirilmiştir. Bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“... Üniversite ile Samsun Maarif hareketi kapsamında iş birliği protokolü yapılmış çok güzel şeyler bunlar. Biz çağırırsak da geliyorlar da bizim çağırmamız biraz zahmetli oluyor, onay alıyoruz ilçeye yazıyoruz oradan Kaymakamlığa, Milli Eğitim'e, oradan valilik, oradan rektörlüğe... kurumlar böyle kendileri iş birliği yaparsa daha güzel olur...” M2

“Geçen yıl Milli Eğitim'in yaptığı bir projesi vardı, orada üniversiteden hocalar geldi biz de çocukları götürdük bu güzel bir şeydi bu tarz projelerin sayısı da artırılmalı. Aynı ortamda bulunduk, iletişim kurduk, böyle fırsatların daha sık oluşturulmasını isterim.” M4

“Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler belli protokol imzalayıp, çünkü şöyle artık her şehirde üniversite var öğretmenlerin eğitimi için birlikte çaba göstermeliler. Onları zorlayarak değil de istekli olanları geliştirmeye yönelik bu şekilde artık Öğretmen Akademisi'ne benzer, çünkü Öğretmen Akademisinde de bu eğitimleri verenler yine öğretmen arkadaşlar ama işin içine akademisyenler girdiği zaman çok daha farklı olur diye düşünüyorum, yani her kaynaktan faydalanmış oluyorsunuz.” M8

“Dünyada ilk 500'de kaç üniversitemiz var... kaç tane hocamız buraya gelip çalışma arzusu gösteriyor. Ya da tersini düşünelim kaç okul müdürü üniversiteye gidip destek alıyor, kaç birbiriyle etkileşim kuruyor. Kriter koy; okul, üniversiteden şu kadar saat faydalanacak. Bunu kolayca yapabilirsin.” M13

“MEB akademisyenlerden faydalanmalı, ortak amaçlar için birlikte hareket edebilmelidirler.” Ö3

“... Bunun yanı sıra okul yönetimi hakkında yapılan çalışmaların uygulamaya nasıl aktarılabilceğine yönelik akademisyenlerle iş birliği yaparak kitaplar basılabilir. Belli aralıklarla yapılacak bilimsel toplantılarla da desteklenmelidir...” Ö8

“Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve okullar, bir araya gelmesi gerekiyor. Kuramdan uygulamaya bir köprü kuracak, bağ kuracak. Öncelikle uzaktan eğitim, tezsiz yüksek programları olabilir, kuramdan uygulamaya o bağı kuracak bir dergi olabilir ya da eğitim alanında çıkacak kitaplarda kuramla birlikte uygulama alanının da baskın olduğu bir model ortaya konabilir. Bunların hepsi bir araya getirildiğinde bence tadından yenmez.” A2

“Bir defa sorunu, bu alanda bir sorun görüyor olmamız gerekiyor... bu bütünlüğü yeterli görmüyoruz. Evet bu bir sorun bunu sorun olarak algılamamız lazım zihnen de bunu kabul etmemiz lazım. Millî Eğitim Bakanlığı'nın da, üniversitelerin de kabul etmesi gerekiyor, okulların da kabul etmesi gerekiyor. İkinci kabul etmemiz gereken şey bunların aynı amaçlar için birbirine destek olacağı yapılar olarak olduğunu görmek ve kabul etmek. Okulun kaygısı da öğrencinin başarısı, milletin refahı; üniversitenin de Millî Eğitim Bakanlığı'nın da... Bu amaçlar aslında ortak, çok farklı değiliz yani... o zaman paydaşların ortak kaygıları varsa bir araya geleceği ortak amaçları da var demektir. Bir defa bunu kabul etmemiz lazım...” A4

MEB'in üniversitelerle iş birliği yaparak okul müdürleri ve öğretmenler için mesleki gelişime yönelik bir sistem oluşturmaya aşağıdaki akademisyenler şu örnekleri vermişlerdir:

“MEB ile üniversiteler iş birliği yaparak en azından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin tezsiz yüksek lisans almaları sağlanabilir. Ohio'da şöyle bir uygulama var. Öğretmenler iki yılda bir üniversitede altı kredilik ders almak zorundalar yoksa yılsonu sözleşmeleri yenilenmiyor. Dolayısıyla bunları biriktirerek yüksek lisans yapıyorlar... biriktirerek doktora yapıyorlar. Dolayısıyla alanda da unvanlı öğretmenleri artıyor. Bilginin bu kadar hızlı değiştiği bir devirde, aldığın bir lisans eğitimi ile 30-40 yıl çalışmak mümkün değil. MEB'in bu tür mekanizmalar geliştirmesi gerekiyor. Ve bunun sürdürülebilir olması lazım. Birinin koyduğunu öbürü kaldırmaması lazım, tutarlı olmalı... sürdürülebilir politikalarla adım atmış olmak gerekir. Gerçekten milli eğitimle bu anlamda iş birliği çok önemli, öğretmenler güven içinde gelecekler, akşam dersleri bitecek dersler açık olacak, bunlara nitelikli eğitimler verecek, onlar alana gidip uygulayacak, sistem bu şekilde sürekli gelişimle devam edecekler. Böyle olursa etkili olur diye düşünüyorum.” A3

“Mesela diyelim ki öğretmen mesleğe girdikten sonra her üç yılda bir yahut beş yılda bir üniversitede bir ders almış ise bunun kredilendirilmesi lazım ya da gerçekten denetim mekanizmasının sürekli mesleki gelişim ile bütünleştirip, öğrenme ve gelişmeye ihtiyacı olan öğretmenlerin yönlendirilmesi ve onların da üniversitelerden bu tür eğitimleri sürekli almalarını sağlaması gerekiyor. Yoksa bir iki saatlik hizmet içi eğitimler ile yapılacak işler değil bunlar.” A4

“... Ama tabi bu tarz ciddi şeyler de bu mekanizmaların yapılandırılmış, sürdürülebilir mekanizma olması şart. Mesela size Çin'den bir örnek vereyim... Pekin'de böyle büyük bir bina, büyük bir kampüs, küçük bir üniversite gibi düşünün ve bu binanın büyük bir oteli var. İstisnasız her gün yüzlerce eğitim yöneticisine orada eğitim veriliyor. Bu akademinin çalışanları yaklaşık 15-20 kişi. Bu insanlar eğitimleri tasarlıyor, neye, hangi konuda ihtiyaçları varsa. İhtiyaçlara sahip olan kişileri davet ediyorlar eğitim enstitülerini davet ediyorlar Pekin'e. Yine bu eğitimleri verebilecek, bazen uygulamadan bir kişi olabilir bu ve çoğunlukla üniversiteden, orada organize ediyorlar bir gün, iki gün, beş gün eğitimleri verip eğitim yöneticilerini gönderiyorlar. Kurumsallaşmış, sürdürülebilir, planlanabilir... Türkiye'de böyle bir şey var mı, yok. Millî Eğitim mesela ne yapıyor? Hadi işte bilmem kim hocayı buluyor, “Hocam sen bize bir eğitim var falan filan” istisnasız aynı hoca Türkiye'nin her tarafına eğitim veriyor. Türkiye'nin her tarafında zaten şeyimiz var, hani Çin'deki modeli beğenmiyorsanız Türkiye'nin her yerinde Eğitim Fakültesi var ve eğitimin değişik konularında ciddi çalışan akademisyen var ve bu insanlar çoğunlukla zaten sizden bir para talep etmiyor eğitim karşılığında. Sadece ve sadece bunu planlamanız ve uygulamamız lazım. Düzgün bir şekilde planlamanız ve uygulamamız lazım.” A5

“... a müdürü beni bulmuş davet ediyor gidiyorum, bunun da sistematik olması gerekiyor Bunun yapılması lazım, Yapısal dedik ya kurgusunun yapılması lazım. Mesela Hacettepe Üniversitesi'nin Çankaya Etimesgut'taki okulları toplum hizmeti bağlamında yılda şu kadar gidin bu protokoller falan yapılmalı...” A6

“Akademisyenler ile uygulamacıların çok daha sık bir araya gelmeleri ve bunun sistematik yapılması, bunun hizmet öncesi, dönem başlarındaki, seminer dönemlerinde, ya da işte gerektiğinde MEB’ in verdiği hizmet içi eğitimlerde, akademisyenleri görevlendirerek bu iş olmaz, orada âdet yerini bulsun diye oluyor birçok şey... Bu sistematik buluşmalar- çalışmalar ile yapılmalı... Her okula, farklı alanlarda akademisyenler atansa/görevlendirilse ve bunlar, okullarla, müdürlerle, öğretmenlerle, öğrencilerle veliler ile yakın temasa girdiği zaman, zaten o aradaki buzlar eriyecek, kopukluk azalacak, bu makaleydi, bilimsel çalışmaların ulaştırılması kolaylaşacak...” A8

MEB’in bürokratik açıdan kolaylıklar sağlamasına yönelik; “*MEB, mevzuat düzenlemeleri yapmalı, bürokratik engeller kaldırılmalıdır. (M12)*”, “*... bir öğretmen arkadaşım doktora eğitimi için izin alamıyor ve bu konuda ilçe/il milli eğitim müdürü ile karşı karşıya geliyor. Bu konuların artık çözümlenmesi gerekiyor bu kopuklukların da azalması için... (Ö9)*”, “*... araştırma yapmak için bir sürü yasal prosedür var mesela bunlar azaltılabilir. (Ö15)*”, “*... araştırma yaparken mesela, bazen milli eğitim izin vermiyor çok basit bir gerekçeyle... (A6)*”, “*Burada politika yapıcılara da çok ciddi bir sorumluluk düşüyor. Yani bizim yaptığımız çalışmaların raflarda kalmaması, bizim yaptığımız çalışmaların okullara ulaştırılabilmesi, bizim okullara girişimizin kolaylaştırılması, onların bize ve bilimsel araştırmalara ulaşımının kolaylaştırılması... (A8)*” gibi öneriler getirilmiştir. Akademisyenlerden A5 de, yaşadığı olumsuz bir örneği göstererek Bakanlığın, akademisyenlerin yapacakları çalışmalarda daha işbirlikçi bir yaklaşımla hareket etmesini, kolaylık sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir akademisyen A6 da Bakanlığın araştırmacılara uygulama sürecinde yardımcı olabileceğini düşünmektedir.

“...mesela bir teklifle gittik Milli Eğitim Müdürü’ne, bizzat ben gittim Milli Eğitim Müdürü’yle konuştum. ‘Ya her dönem sizden bir sürü izin alıyoruz araştırmalar yapmak için. Siz de, sonuçları bizimle paylaşın diyorsunuz. Gelin, yüz yüze paylaşalım’ dedik, ‘söylediğiniz şey milli eğitim açısından sakıncalı’ dedi. Ve saçma sapan bir şey yani... Sorduğundan bile şüpheliyim sakıncalı dedi ve yapamadık onu. Gelin en güncel bilgi, Fenle ilgili bir sürü çalışma yapılıyor, yönetimle ilgili, yöntemi ile ilgili bir sürü çalışma yapılıyor ama gidip kuru kuru hani ‘sıkılıyoruz’ diyorlar ya eğitimlerde. Hadi sıkılmayın böyle beş kişi on kişilik gruplar halinde konunun uzmanı size anlatsın, böyle bir şey yani, böyle bir yenilikçi bir yaklaşım. Bunu bile sağlayamadık bu eğitimi yapamadık...”

“Bakanlık Merkez örgütü üniversitelerden talepkâr olabilir. Eskiden EARGED vardı. Orası bana göre çok iyi bir uygulamaydı. Millî Eğitim Bakanlığı kendi sorun alanlarını belirlemiş, diyor ki; ‘bu alanda tez yaptırırsanız sizi desteklerim ölçeklerinizi bana verirsiniz ben Türkiye’ye uygulamam Hatta çoğaltma işini bile ben yaparım’ diyor, o kendisi talep ediyor, ama son zamanlarda yok... Milli Eğitim Bakanlığı ve onun alt kademeleri bu konuda talepkâr değil. Merkezîyetçi görünüm ağır bastığı için Türkiye’de, Bakanlık Merkez Teşkilatı daha zorlayıcı bir tutum sergilerse yerele bırakmadan bu işi, gelen araştırmacılara destekleyin yardımcı olun dese ya da EARGED gibi bir birim koordine etse diye düşünüyorum...” A6

MEB’e getirilen bir diğer öneri hizmet içi eğitimlerle ilgilidir. Okul müdürü (9) ve öğretmenlerin (9) çoğunluğu ve bazı akademisyenler (4) tarafından bu öneri dile

getirilmiştir. Bu eğitimlerin bir prosedürü yerine getirmek için değil de daha nitelikli ve sistemli olması, herkese eşit sunulması, katılımın gönüllü olması gibi öneriler sunulmuştur.

“... Bu eğitimlerin herkese eşit şekilde sunulması ve düzenli olması gerekir... Öğretmen eğitiminde hizmet içi eğitimler varya hizmet içinde eğitim aslında... Öğretmen unutup, kendisi eğer tekrar etmezse geliştirmezse unutup, unuttuğunu hatırlatmak gerekiyor öğretmenimize. Bunu bir ceza olarak değil. Performans yönetimi geldiğinde öğretmenin performansı düşükse ne yapacaksınız? Ölçtünüz, a evet ben düşüğüm mü diyecek kişi. Bunu bir hizmet içi eğitime alacak mıyız? Bu eğitimi gerçekten ehil kişiler standart olarak verecekler mi? Niye bizdeki birçok hizmet içi eğitimin adı var kendisi yoktur. Dolu dolu geçmediğinden.” M1

“... Bu hizmet içi eğitimler genelde müdürlere veriliyor, keşke öğretmenlere de verilse. Bizim ilçe milli eğitim Servet Hoca’yı çağırdı. Öğretmene de veliye de seminer verdi. Ben ondan çok memnun oldum.” M2

“... zaten öğretmenlerimizin tek bilgiye erişim kaynağı hizmet içi eğitimler. Hizmet içi eğitimlere iki türlü gidersiniz; bir, öğretmenim talep eder, iki; bakanlık re’sen alır. Örneğin şu anda müdürler için yapıldı, müdür yardımcıları için yapılıyor, öğretmenlere de kapsayıcı eğitim bu yeni göçmen çocuklardan tutunda engelli bireylerden tutun da zor öğrenen kırsal kesim falan... bir sürü öğrenciyi kapsayıcı bir eğitim ile ilgili eğitim veriliyor. Zorla yapılıyor... kesinlikle öğretmen gönüllü olmalı, öğretmenin gönüllü olması lazım ki algıları açık olsun... kabullenmeye meyletmış olsun, kabul edebilsin aldığı bilgileri. Öbür türlü özellikle de yeri ve zamanı uygun olmayanlarda “ne zaman bitecek saat kaçta kadar buradayız” diyorlar. Zorunlu olanlar da olacak elbette çünkü her öğretmenim talep etmiyor bu eğitimi ama gönüllü olunca daha verimli oluyor.” M7

“Bir seminer ne kadar çok kalabalığa yapılıyorsa o kadar etkisiz oluyor bence. Sürü eğitmiyoruz ki karşıdakiler öğretmen, yönetici. Daha küçük gruplarla daha etkili eğitimler yapılabilir. ODTÜ’de bir eğitime katılmışım nitel araştırma ile ilgili. Üçe ayırdılar katılımcıları, her grupta 15 kişi falan vardı. Uygulama yaptırılar. Gayet iyiydi, verimliydi. Şimdi bu eğitimi koca konferans salonunda ölçme eğitimi vb. isimle veriyorlar. Bundan da öğretmenin yararlanmasını bekliyorlar, mümkün değil.” Ö7

“... Bunun yanında MEB öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitimler ve kendilerini geliştirmeleri için çeşitli olanaklar sunmalı diye düşünüyorum.” Ö9

“Bazen isteyerek bazen zorunlu olarak hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Biraz farkındalık oluşturuyor ama uygulama açısından yapıldığı saatler gün açısından öğretmenleri cezbedemiyor, ilgisini çekmiyor. Burada anlatılanlar ihtiyacımız olan şeyler ama onu öyle bir saatte yapıyorlar ki öğretmen bir an önce evine gidip çocuğuna bakmak istiyor. Öğretmenin mesai saatini aşmayacak şekilde yapmak gerekir. Başka bir zaman okulu tatil edebiliyorsun ama öğretmene eğitim vermek istediğinde mesaiden sonra gel diyorsun. Daha çok prosedür oluyor yapmış olmak için oluyor... Eğitimi veren hocalar da illaki alanında uzman kişiler oluyor ama biraz sunumları da klasik oluyor, fayda sağlamıyor... Mecburi özel öğretim ile ilgili bir seminer almıştık diskleksi idi konusu, çok isteyerek gitmişim. Aslında sunan kişi de iyi hazırlanmış ama okul saatinin dışında olduğu için öğretmen zorunlu olduğunda mesai saati dışında olduğunda etkili olmuyor. O belirtileri gösteren çocukları erkenden bizden başka keşfedecek farkına varacak kimse yok buna milli eğitimin çare bulması gerekiyor.” Ö11

“... Hizmet içi eğitimlerin çok etkili olduğunu düşünmüyorum sırf verilmek için veriliyor çoğunluğu bence. Öğretmenlere bilgi akışı sağlansa düzenli olarak, hizmet içi eğitimler daha ciddiye alınsa öğretmenlerin bilgileri tazelenirse çok daha faydalı olabilir bence bilimsel bilgi bu açıdan çok çok önemli... Ama yüksek lisans olmaz da işte başka bir adla öğretmenleri geliştirebilecek programlar olabilir... çok fazla hizmet içi eğitimlere katılıyorum müdürümüz de bizi çok fazla yönlendiriyor, biz de istekli olunca oluyor... Ama maalesef sadece yapılmış olmak için yapılmış oluyor. Ama en basitinden orada insanlarla bir araya gelip onların deneyimlerinden bir şeyi öğreniyorsunuz sonundan bir şeyi alamazsınız da. Ö12

“Nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir... Bakanlık bu işi daha fazla önemseyerek ve niteliğini sağlayarak tüm personele imkân tanınmalıdır.” Ö13

“...Kesin ve net kurallar koyarak hizmet içi eğitimler sağlanmalı ve denetimlerini sıkı tutmalıdır. Hizmet içi eğitimlere teşviki artırmalıdır...” Ö14

“Hizmet içi eğitimlere öğretmenler genellikle tatil amaçlı gidiyor çok da bilinçli olmuyorlar ailecek tatil modundalar. Bu bakışın değişmesi önemli. Bunun için de bu iş ciddiye alınıp düzenli olup insanların fayda gördüğü bir uygulamaya dönmesi lazım.” Ö16

Bazı okul müdürleri görev yaptıkları ilde başlatılan bazı uygulamaların nitelikli eğitimler için fırsat olduğundan bahsetmişlerdir:

“... Mesela Samsun Akademi diye bir şey başladı. Eskiden hizmet içi eğitimlere Mebbis’ten giriş yaparak başvuruyorduk, çok az kişiye çıkıyordu. Şimdi Samsun kabuğunu kırdı Samsun Akademi diye bir şey çıkardı. Eğitimin hangi gün nerede yapılacağı kimin vereceği belli sistemde. Sana uyuyorsa sisteme tıkhıyorsun o anda başvurduğun anda kontenjan varsa kayıt yapıyorsun, çıktı çıkmadı derdi yok. Öğretmenler de başvuru yapabiliyor... Mesela yaz tatilinde öğretmenimin böyle bir kursa katıldığını gördüm, demek ki ilgilerini çekmiş, demek ki ilgilerini çekecek şeyler olsa öğretmenlerde katılacaklar.” M3

“Hizmet içi eğitimleri değişik alanlarda katıldım bunlardan zorunlu olarak gittiklerim de var gönüllü olarak talep ettiklerim de var. Öğretmenlerin bu konuda böyle bir talebi var, istiyoruz çıkmıyor şeklinde işte Samsun Akademi bu noktada çözüm noktası, sen orada Samsun Akademiye üye oluyorsun, oradaki seminerleri, hizmet içi faaliyetlere katılabiliyorsun. Hizmet içi eğitime çıktı çıkmadı sorunu azalmış oluyor yerelde.” M6

“... Samsun’da şimdi yeni bir uygulama başladı. Eğitimler açılıyor, eğitimin olacağı yerler adresleri belli eğitim için ve 15 veya 20 kişilik böyle gruplar var, başvuruyorlar, grup dolduğu zaman hemen açılıyor başvuranlara... bu tarz bir harekete yönelmesi çok güzel oldu, başta öğretmen arkadaşlar biraz daha böyle şeylere yeniliklere açık olurlarsa çok daha verimli oluyor ama hani önyargılı baktığımız zaman işte Milli Eğitim bunu çıkardı mesela. Bu öğretmen akademisinde şöyle bir güzellik daha var, hani sana zorla bu kursa git demiyor veya sonra seni alıp da senin şu kursa aldık artık bu kursa gideceksin demiyor, sen kendi isteğinle başvuruyorsun bu tarafı güzel...” M8

“... Bu yönetici akademi, öğretmen akademisi iyi oldu. Normalde seminerlere Mebbis’ten başvuruyorduk ama ulaşım sıkıntılı oluyordu... bekliyorduk, çıkmıyordu vesaire şimdi bu yeni akıllı telefonlar üzerinden bir sisteme giriyoruz işte kaç kişi başvurmuş kaç kontenjan var hepsini görüyoruz. Başvurduğumuzda kontenjan dolmadığını takip ediyoruz, hemen açılıyor. Ulaşım kolaylaştı... Şu an yaz sezonu olmasına rağmen başvurup seminer alan arkadaşlar var...iyiye gidiyor. Yeterli mi, tabii hiçbir şey yeterli olmaz hiçbir zaman, daha güzel çalışmalar inşallah yapılır...” M11

Okul müdürlerinin (8) çoğunluğu, öğretmen (14) ve akademisyenlerin (8) tamamına yakını tarafından ifade edilen “Öğrenmeye ve gelişime teşvik, taltif (liyakat)” alt boyutunda MEB tarafından öğrenme ve gelişimin önemli olduğunu gösterme, bunları taltif etme, liyakate önem verme diğer bir ifadeyle yeterliğin sistemde bir anlam ifade etmesi, kariyer basamaklarında lisansüstü eğitimin, eğitimlere katılmanın fark oluşturması, özendirici olma, lisansüstü eğitimin uygulayıcının ders ücretlerine etkisinin artırılması gibi öneriler getirilmiştir.

“... mesela bilgisayar çıktı kullanımı üzerine seminer aldım, diksiyon, fen araçları... 30’ dan fazla sertifika almışımdır. Ama bunların hiçbirinin kıymeti harbiyesi yok. Yönetici atamalarında bunlara bakılması lazım. Niye bu kişi akşam evinde oturmamış bunlarla uğraşmış, sürekli kurs almış bunun bir farkı var diğerlerinden. Ama bu ülkede bunlar hiçbir zaman görülüyor, sistem bunu görmüyor, bu görüldüğü zaman daha iyi şeyler olacağını düşünüyorum. Ben takriben yedi sekiz yıldır hiçbir belge almadığım halde bu kadar belgem var artık bıraktım... Teşvikle de olması lazım. ...mesela 2018-2019 yılına kadar yönetici olacaklar da şu kadar belgeye şu kadar puan, denebilir... Sonradan dersiniz millet bu defa belge peşinde koşacak kıymeti kalmayacak. Biz kendimiz aldık, bugün sen sistem sana al dediği için alıyorsun...” M5

“... ders ücretlerine yansıtılan payın artırılması gerekiyor, yüksek lisans ve doktora alan öğretmene ciddi anlamda bir getirisi olması lazım. Yüz yüze derse girme şartı var şu anda. Bize vermiyorlar. Girmeyene de getirisi olmalı... benim sadece sınıfa girmem gerekmiyor. Bununla ilgili ek bir fark almam için ya da bir rehberlik öğretmeni de almıyor yüz yüze derse girmedeği için rehberlik öğretmenim günde kaç kere kaç defa sıkıntılı öğrenci velisi ile görüşüyor, onun işi zaten tamamen yüz yüze. Buna nasıl yüksek lisans ücret farkı verilmez? Zaten bir- iki TL veriyorsun, onu da vermelisin diye düşünüyorum.” M7

“... öğretmenlik için fedakârlık, özveri, biraz daha kişiye bağlı olarak değişiyor... ama bunun bir karşılığının olmaması biraz tabii ki motivasyon kaybına neden oluyor. Toplumda da mesela daha iyi çalışan öğretmen işte daha iyi yerlere gelmiş olsa yani nasıl iyi yerlere gelebilir gerçi okulun içinde hani ama, kariyer düzenlenmesi yapılabilir... Toplum da onu ödüllendirse, bir karşılığı olsa... mesela doktorlar arasında bir sürü uzman doktor var ama birisi daha popüler oluyor... yapılan çalışmaların görüldüğü, bunlara ek bazı şeylerin verildiği, maaş ya da ek başka bir şey olabilir...çalışanın farklı değer gördüğü bir sistemin olması lazım. Şimdi bizim yaptıklarımız bireysel. Sözlü motivasyon yapıyoruz ama bir süre sonra olmuyor.” M11

“... müdür oldun niye oldun? Git bir sendikaya üye ol, önünü ilikle, “-mış” gibi yap, müdür ol. Bir düşünceye sahip olmak omurgadır, “-mış” gibi yapıp sırf bir yerlere gelmek için bir şeyler yapıldığında iste devletin kurumsallaşamamasının en büyük engeli bu. Herkes liyakatli olduğunu düşünüyor...peki ölçtün mü? ...bir müdür olarak benim eksikimi kim biliyor, bakanlık biliyor mu, ilçe müdürü biliyor mu, o da kendi ahbap çavuş ilişkisine göre, önünü ilikleyip “müdürüm müdürüm” diyorsam seni liyakatli sayıyor...” M13

“MEB üst yöneticilerinin eğitim seviyesi yüksek en az yüksek lisans derecesinde olmalıdır. Eğitimini artıran öğretmenlerin de bu basamaklara gelmeleri konusunda motivasyon sağlanmalıdır... Bu illaki somut bir karşılık beklemek için değil ama diğerlerinden farklı bir şeyler de yapıyorsan bunun karşılığı olmalı. O yüzden öğretmenlikte kariyer basamaklarını önemsiyorum.” M14

“Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sayısı artırılmalı... MEB, araştırmalara, araştırma yapan öğretmenlere bir teşvik vermeli. Mesela makale yazıyoruz, bunlar teşvik edilebilir. Sistemde araştıran, makale yazan öğretmenin ve müdürün desteklenmesi gerekir. Bu nitelikli insan kaynağıdır çünkü...” Ö1

“Öğretmenlerin kendini geliştirmesine daha fazla olanak sağlamalı. Yurt içi ve dışı kurs, seminer ve etkinlikler vb. teşvik edilmeli. Akademik çalışmaların içerisinde bir şekilde dâhil edilmeli belki bu konuda okullarda yapılan çalışmalara yönelik ödül ve ek ücret çalışmaları da düşünülebilir.” Ö5

“...Kuramsal bilgiye ve bu bilgiye sahip insan kaynağına destek olmalı, eğitimin ve uzmanlığın değerli olduğunu hissettirmeli ve eğitimin değerini ortaya koyacak somut adımlar atmalı. Yöneticilik değerlendirmeleri, ödüller, terfiler, mülakatlar gibi... çoğu öğretmen maddi olarak bir beklenti içine değil ama en azından manevi olarak yaptıklarının takdir edilmesini istiyor. Yerildiklerinde, eleştirildiklerinde demoralize olup; ödüllendiklerinde daha fazla gayret gösterebiliyorlar. Yapı meselesi ama biraz onların benzini gibi bu...” Ö7

“MEB özellikle lisansüstü eğitime teşvik etme konusunda daha net ve olumlu adımlar atmalı...” Ö9

“...Araştırma yapmaya yönlendirilmeye başlandı öğretmenler. Uluslararası çalışmalarda biraz teşvik insanlarda başladı çünkü ilgili bir kurs aldık proje yazma ile ilgili o da araştırma işi. Bir sürü öğretmen başvuruyor ve kontenjanlar hemen doluyor artık bence Milli Eğitim biraz teşvik ediyor. Önceden bu kadar teşvik yoktu... bir takım olumlu geri bildirimler de olduğu için insanlar buna yönelmeye başladı. Tabi daha fazla teşviklerin olması lazım tüm ülke genelinde düşündüğümüzde.” Ö12

“Milli eğitimde kendini geliştiren, çalışan öğretmenin bir farkı yok. Maddi olabilir, manevi olabilir. Bir şekilde bir şeyler istense yapılabilir. Bir geziye götürürsün... mutlaka bir teşvik gerekiyor insanın doğası gereği... konuştuğumuz idealde kalıyor, gerçekleşmiyor. Ö15

“MEB, bilimsel, kuramsal bilgiye giden yoları herkes için açık tutmalıdır. Teşvik etmelidir...(Ö2)”, “MEB, öğretmeni her koşulda destekleyip öğrenmeye yönlendirmelidir, imkânlar artırılmalıdır... bunlara katılanların da karşılığının kariyerine yansıtacağı bir sistem olmalıdır. (Ö3)”, “MEB lisansüstü öğrenimi teşvik etmelidir... lisansüstü öğrenim gören öğretmenler maddi olarak da bunun karşılığını almalıdır. (Ö13)”, “... sonra öğretmenlerin yüksek lisansa teşviki sağlanmalı, ya da bilimsel araştırma nasıl yapılır diye seminerler yapılabilir. (Ö15)”, “MEB yüksek lisansa teşvik edebilir, tezsiz de olabilir, o da bir araç iyi yapılırsa (Ö16)”, “Lisansüstü eğitime yönlendirmeli...Uzem ile MEB destekli bir tezsiz yüksek lisans programı nitelikli öğretim üyeleri ve nitelikli bir program yolu ile çok başarılı süreçleri ve sonuçları üretebilir kanaatindeyim...(A2)”, “Uygulayıcılara yönelik daha fazla teşvik olması lazım kongrelere. EYFOR’a mesela daha çok katılan var uygulayıcılardan. MEB’in onları desteklemesi, cesaretlendirmesi, paralarını ödemesi gerekiyor. Caydırıcı faktörler değil de daha çok cesaretlendirici mekanizmaların oluşturulması lazım. (A3)”, “... teşvik yine bu anlamda olabilir, Lisansüstü eğitim yapanlara ek ders ücretleri artırılabilir. (A6)” gibi ifadelerde de katılımcıların uygulayıcıları bilimsel faaliyetlere teşvik konusundaki önerileri görülmektedir. Akademisyenlerde A3, A4 ve A10’un ilgili görüşleri de aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

“Sistemde onları geliştirmeye zorlayan faktörlerin olması gerekiyor... Sistem zorlamıyor, zorlanmayınca da yapma ihtiyacı hissetmiyorsun. Motive unsuru değil. MEB’in dergisini bilsen de yöneticilik yapıyorsun, bilmesen de...maaşını alıyorsun. Seni diğerlerinden farklı kılacak bir özelliği kimse beklemiyor senden. Sistemde, onları öğrenmeye zorlayacak mekanizmanın olması lazım.” A3

“... öğrenmeyi, gelişimi değerli ve taltif edilir şeyler olarak gösterecek, atamada yükselmede yeterlik ve liyakat ilkeleri içerisinde öğrenen ve gelişen her zaman daha avantajlı olacak ve bu da hissettirilecek...Yüksek lisansı özendirmemiz lazım. Müfettiş atamalarında seçiminde okul müdürü ve müdür yardımcılarının il ilçe milli eğitim müdürlerinin, şube müdürlerinin bakanlık bürokrasisindeki bürokratların, eğitim öğretim ile ilgilenen kişilerin atama yükselme ve terfilerinde eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmayı doktora yapmayı bir artı değer olarak görmemiz gerekiyor ve bunu taltif etmemiz gerekiyor. Öğretmenlerin ders ücretlerinde yüksek lisans ve doktora ya göre ve bilimsel araştırmalara ya da bilimsel süreçlere dâhil olmayı teşvik etmemiz lazım. Daha fazla teşvik etmemiz lazım yani yüksek lisans da %5 doktora yüzde

15 gibi, fiili ders ücreti, etki eden bir şey var ama yeterli mi? Değil. Bana göre daha fazla insanların bunun karşılığını görmesi gerekiyor en azından...” A4

“... Çok böyle davranışçı şeylere yönelmek istemiyorum ama bunun için de iyi performans gösterene taltif düşünülebilir. Kötü bir performans gösterene de sorumluluğunu ya da bunun sonuçlarını şey yapmak lazım. Bunun yanında tabi, insanları dediğim gibi yani eğitmek lazım. Bu benim önerdiğim sistemde eğitim master ya da yüksek lisans çalışmasının bir parçasıdır.” A5

“... Söz konusu bu tarz faaliyetlerde bulunan okul müdürleri ve öğretmenlerin diğerlerinden ayrılmasına ve ödüllendirilmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalıdır...” A7

“Dış ülkeleri inceliyoruz mesela bunun ile ilgili çalışmalarımız var. Öğretmen hizmet içi eğitime gittiği zaman hizmet içi eğitimde ona sertifika veriliyor; öğretmen de bu sertifikayı gittiği birimine sunduğu zaman maaşına yansıtıyor. Özlük haklarında bir iyileşmeye, kariyerinde bir yükselmeye neden oluyor. Bu tarz teşviklerin yapılması lazım...Bir diğeri araştırma ve soruşturmayı zorunlu hale getirmek için, cüz’i miktarda da olsa devletin bir araştırma fonu koymuş olması lazım. O zaman bunu yapar ama hiç birisi olmadığı zaman bir anlam ifade etmiyor ki... Yani araştırma yapsa da yapmasa da oradan biliyor çünkü.” A10

Öğrenmeye teşvik ve taltif kapsamında katılımcı grupta yer alan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dile getirilen bir öneri öğretmenlikte kariyer basamakları ile ilgilidir. Öğretmenler meslekte kariyer basamaklarının olmasının öğretmenleri gelişime yönlendirebileceğini düşünmektedir. Ayrıca kariyer basamaklarının düzenlenmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur:

“Mesleki kariyer basamaklarında yeniden düzenleme yapılmalı, uzman öğretmenlerle başöğretmenlerin eğitim verme ve araştırma yapması zorunlu olmalı, ya da bunlar teşvik edilmeli. Çünkü normal öğretmenden farklı hiçbir şey yapmıyorlar, sadece daha yüksek ücret alıyorlar...” Ö2

“Şu an uzman öğretmen olanların çoğu belli bir şartını sağlayıp sınava girmiş, ondan 100 üzerinden yanılmıyorsam 60 alıp uzman olmuş... böyle bir kariyer ölçütü ve sınavı başka bir ülkede yoktur zannınca, o uzmanlık sınavı artık yapılmıyor. Sınavın içeriği bizim eğitim konuları genel kültür, Türkçe vb. biz mesela doktora yapmamıza rağmen uzman bile sayılmıyoruz MEB sisteminde hiçbir şey değişmiyor, kıymeti yok. Kariyer basamaklarındaki bu yanlışların düzenlenmesi ve iyi sistemin getirilmesi lazım.” Ö7

Okul müdürü (9), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından MEB’e yöneltilen diğer bir öneri “denetim ve hesap verebilirlik” başlığında incelenmiştir. Bu konuda ortaya çıkan görüşler, eğitim sisteminde uygulayıcıların davranışlarının sorumluluğunu alacağı, mesleki gelişimlerini de artırmaya yönelik bir denetim mekanizması oluşturulması vurgusudur.

“... yıllardır müdürlük yapıyor yetersizsin, orada sistem seni tutmamalı bu böyle olmalı bir özel okulda 20 sene önce atanmış müdür olmuş böyle bir sistem var mı, o zaman devlete de olmamalı... Yaptığı işin sorumluluğunu kişiler üstlenmeli, bu müdür için de öğretmen için de.” M6

“... Çocuğumuz okula başlayacağı zaman okul okul dolaşıp öğretmen arıyoruz, referans topluyoruz... kötü diye nitelendirdiğimiz öğretmenin de kırsal kesimde ya da böyle daha kıyıda köşede kalmış okullarda kalması ve o öğrencilere girmesi çok büyük bir vebal. Öğretmenlere geliyor inşallah 2023 eğitim vizyonunda performans değerlendirmeleri... bakanlıkta bu

kriterlerin toplandığı bir öğrenci için portfolyo dosyası olduğu gibi öğretmen içinde bir dosya tutulması planlanıyor... bu zamana kadar hiç yoktu, katıldığı kongreler almış olduğu eğitimler de oraya eklenecek. Yani performans değerlendirmesi mi denir artık adına ne dersiniz deyin ya da değişebilir farklı bir şey olabilir ama mutlaka bir değerlendirme kriteri olmalı.” M7

“Sistemde çalışan öğretmen ile çalışmayanı ayırt edici bir özellik olsa emin olun çok daha farklı şeyler ortaya çıkacaktır. Ben her zaman örnek veriyorum yani eğitimde de olsa öğretmende de olsa bir değerlendirme ölçeği olmalı. Çünkü geçmiş yıllardan sonra böyle şeyleri gördük, olduğu zaman çok daha farklı çalışıyor arkadaşlar... Maalesef birileri hesap verebilmeli, hesap verilmediği zamanda da işte nasıl olsa kimse bunun hesabını sormuyor bu şekilde yaptık oldu bitti gibi bir anlayış oluşuyor.” M8

“... böyle kriterler koyup belli kriterler, onunla alakalı objektif değerlendirmeler yapılarak farklı çalışan kişilerin daha farklı ödüllendirildiği bir sistemin olması gerekiyor öyle diyeyim... okulda popüler olmanın bir getirisi yok tam tersi dezavantajlı. Herkes o öğretmene çocuğunu kaydettirmek istiyor diğerinde 20 öğrenci varsa onda 40 öğrenci oluyor. Adamın 40 öğrencisi varsa ve bu talepten kaynaklı bir şeyse o adamın bir avantajı olması lazım. Biz avantajı yok tam tersi dezavantajı var, adama işkence yapıyorsunuz sınıfında 40 tane öğrenci koyup. Daha zor şartlar altında, daha yoğun performansla neden oluyorsunuz...” M11

“... Ölçemediğini değerlendiremezsin, önce ölçeceksin sonra değerlendirip geliştireceksin.” M13

“... ben herkesin aynı performansı sergilemediğini düşünüyorum... herkesin de aynı parayı almaması gerektiğini düşünüyorum. En azından yerinde sayandan biraz daha fazla alması lazım işini iyi yapmaya çalışanlar, şartlara göre tabi... işini iyi yapmayan da bunun sorumluluğunu üstlenip hesap verebilmeli müdüre, veliye...” Ö7

“... Hesap verme meselesini sistematik yapılandırılmış ve sürdürülebilir bir hale getirmediğimiz sürece sistem kendi içinde bazı mekanizmalar kuruyor. Müdürün, velinin bu talebi bu mekanizmalardan biri... Şunu unutmayalım, kamu, topluma ait bir şeydir. Hiç kimse ben şunu böyle yapıyorum, böyle istiyorum diyemez. Çünkü bu hiç kimsenin özel şirketi değil. Orda doğru verimliliği nasıl yakalayabilecekse o şekilde davranmak zorunda yönetici. Bakın, özel okullarda sorumlu kılıyorlar. Davranmadığın zaman ve hedeflerini gerçekleştirmediği zaman kusura bakmasın orada duramaz. Bu bürokrat düzeyinde yani taşra ve merkez düzeyinde de olabilir, bu okul düzeyinde de olabilir. Başka türlü eğitimdeki açığımızı gidermenin başka bir yolu yok... bu aşamada müdüre performans getirmemiz gerekiyor... Bu hesap sorma, performans değerlendirme ve bu aşamada öğretmenlere sıkıntılı çünkü öğretmenlere yönelik bir sürü sorumluluğumuzu yerine getirmiyoruz. Aldıkları paralar düşük. Aldıkları eğitim tartışmalı. Özellikle formasyondan gelenler. Bir de hepsini geçtim bir insandan performans bekliyorsanız, bu insanı çok iyi yönlendirmeniz lazım. O insandan beklentilerinizi çok açık bir şekilde ortaya koymanız lazım. Bütün bu sistemi kurmadan öğretmenlere performans sistemi getirirsen çalışmaz...” A5

“Müdürün görevini yerine getirmesi ve eşgüdüm sağlaması gerekiyor... ‘Ben çalıştım kimse beni görmüyor’ gibi bir yaklaşım içerisinde olmak da yanlış bir şey. Devlet sana o kadroyu vermiş, O statüyü tanımış ve sana belirli bir ücreti veriyor. İnsanlar işini yaptı diye yükseltilmemeli, işini iyi yapıyor diye ödüllendirilmemeli, işini yapmayanların hesabı sorulmalı...” A9

MEB’e sunulan bir öneri de akademisyenlerin (6) çoğunluğu, okul müdürlerinin (3) ve öğretmenlerin (4) bir kısmı tarafından uygulayıcıların araştırma becerilerini artırmaya önem verilmesidir. Uygulayıcıların araştırmalardan daha fazla yararlanabilmesi ve araştırma yapabilmeleri için katılımcılar tarafından araştırma becerilerinin artırılması önerilmiştir.

“Öncelikle bu bilgiyi kullanacak kişilerin bununla ilgili eğitim görmeleri gerekiyor. Neyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri lazım bunun bir anlatılması lazım. Sadece bilmek yetmiyor. (M3)”, “... İkinci olarak kırtasiyecilik işleriyle vakit harcamak yerine eğitim sürecindeki tüm paydaşlar araştırmayı önceleyen uygulamalara yönlendirilebilir. Bunun için de kişilere bunun eğitiminin verilmesi gerekir. (Ö2)”, “... veriye dayalı karar ya da kanıta dayalı karar eğitimleri verilebilir... araştırma yapma, okuma eğitimleri verilebilir. (Ö13)”, “Okul bazlı araştırma yapmaları sağlanırsa süreci öğrenmiş olabilirler... (Ö15)” ifadelerinde araştırma konusunda eğitimler verilmesi üzerinde durulduğu görülmüştür.

“Okullarda veriye dayalı, kuramsal ve araştırma temelli bilgiye dayalı sorun çözebilecek yöneticiler yetiştirmek gerekiyor; okullar kendi problemlerini algılayabilen, sorunlarını çözebilen bir mantığa kavuşması gerekiyor... okulları birer araştırma merkezi haline dönüştürmemiz lazım... Kendini tanıyan, kendini geliştiren, kendi sorunlarının farkında, kendi süreçlerini iyileştiren bir okul kültürü oluşturmamız lazım. Bunun içinde okul müdürlerine ve öğretmenlere araştırma okuryazarlığı becerisi kazandırmanız lazım.” A4

“... İnsanlar bunu okuduğu zaman neresine bakması gerektiğini bilmiyor. Örneğin ben bir makaleye baktığım zaman hangi noktalar kritik oralara bakıp beş dakika da onun şeyini verebilirim. Hizmet içi eğitimler bu anlamda işe yarayabilir. Bunun eğitiminin bir şekilde verilmesi lazım...” A6

“Eğitim yöneticilerinin araştırma yeteneklerine, araştırma veri toplama ve bunu yorumlama konusunda hem farkındalıklarını hem de bilgi düzeylerini beceri düzeylerini de artırmak gerektiğini düşünüyorum ben. Bilgisi artan zaten zaman içerisinde bunu davranışa, analize ve senteze de dönüştürecek de belki bu eksik böyle kapatılabilir yani, en azından eğitim yöneticilerinin onların da her birisinin bir bilimsel süreçlerden veriye dayalı yönetim anlayışı içerisinde olabilmesi için bunlara da araştırmanın önemi, kuramın önemi veya veri toplama veri analiz etme bu tip konularda hem farkındalık oluşturma hem de bunların bilgi ve becerilerini artırılması, özellikle hem araştırmaya araştırmacıları akademisyenleri veya kuramcılarını biraz zorlayacaklar, hem de okul süreçlerine ve eğitim süreçlerine katkıları olacak.” A9

MEB’e sunulan diğer öneri karar vericilerin KATB’yi önemsemesi ve kullanmasıdır. Bu öneri de okul müdürlerinin bir kısmı (6), öğretmen (10) ve akademisyenlerin (7) çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Eğitimle ilgili kararların bilimsel temellerle alınması önerilmiştir. Bazı katılımcıların ilgili görüşleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

“Bakanlığımız bir kere hedeflerini koyarken tek başına değil de aşağıdan yukarıya doğru bütün hedefleri alıp yukarıda bunları sentezlemesi lazım. Bakanlık böyle bir bilimsel uygulamaya girerse yapmış olduğu çalışma herkes tarafından takdir görür.” M1

“Sürdürülebilir sistematik bir şeyler de olmuyor, sürekli değişiyor... Genelde Avrupa veya uzak doğu ülkelerinde yatırımın 50 yıllık 100 yıllık olduğu söylenir. Ama bizde günü kurtarmaya yönelik bir çalışma var yani bunu yaptık deyip de bu 50 yıllık yatırım mı veya 50 yıl sonra bunun Türkiye için çok büyük katkılarını göreceğiz diyemiyoruz. İşte bilimsel bir yönle gidilse böyle olmaz.” M8

“Sistemsel değiliz, sürekli bir şeyler değişiyor...bir bakan çıkıyor şunu yapacağız diyor, öteki geliyor farklı... En başta onlar bilimsel yöntemle, bilgiye önem verdiğini gösterecek ki bu da uygulamalara yansıtılmakla olur, peşinden gelenler de önemsesin.” M13

“Öncelikle bakanlık bilimsel bilgiyi önemseyeceğini gösterecek ve kararlarını buna göre aldığını belirtecekler ki altındaki insanlar da önemsesin, kullansın. Gününbirlik kararlar almak yerine kararların bilimsel zeminde nedenleri anlatılmalı... Yapılan araştırmaların sonuçları somut bir şekilde kullanılmalı, oluşturulan politikalar bu araştırmaların ve kuramsal bilgilerin sonucunda oluşturulmalı. Araştırma sonuçlarını somut olarak kullanılmalı. Bilimsel bilginin önemli olduğuna dair bilinçlendirme çalışması yapılmalı, gününbirlik kararlar almamalı, kararların bilimsel temellerle alındığını göstermeli.” Ö1

“... Öğrenci merkezli yaklaşımın da kuramsal açıdan MEB tarafından iyi anlaşılabilirdiğini düşünüyorum. Teorik olarak ortaya bir araştırma sonucu koymadan ödev yasaklamak, devamsızlık üst sınırını geçen binlerce öğrenciyi üst sınıfa geçirmek gibi uygulamaları gözden geçirmeli... kararlar böyle alınmamalı.” Ö7

“Gerek eğitim sistemi içerisinde var olan tüm paydaşların ihtiyaçları gerekse eğitimde sürekli bir değişim ve dönüşüm yaşanması gereken durumlar bilim insanlarının yapacakları çalışmalar ile belirlenmelidir... Bakanlık bilimsel bilgi ve araştırmaları okula yansıtabilmek için ilkokullardan hatta okul öncesinden başlayarak özendirici nitelikte müfredat değişikliğine gitmelidir.” Ö8

“Politika yapımcıların bu araştırmaları ciddiye almasıyla bu boşluk azaltılabilir... Bence süreç yasal olarak başlamalıdır. En başta bakanlık kuramsal bilgiyi, bilimsel bilgiyi kullanmayı teşvik etmelidir. Ardından yasal olarak değerli olan şey kültürel açıdan da değerli olacaktır...” Ö13

“... aynı zamanda MEB, YÖK, okullara ya da üniversitelere ya da herhangi bir kuruma gönderdiği bir şeyi, veriye dayalı kaynaklarını da ortaya koyarak, niçin yapmaları gerektiğini de o araştırma verilerine dayalı olan ikna yöntemini kullanarak işe koşması gerekiyor.” A2

“... Eğitim yönetiminin özel eğitim tarafı var ama biz daha çok Türkiye’de ve dünyada eğitim yönetimi dediğimiz zaman daha çok kamuya yönelik çalışıyoruz... Dolayısıyla o alandaki politika yapımcıların bu üretilen bilgiden yararlanması, yararlanmayı istemesi lazım... Türkiye’de uzun yıllar boyunca ve halen süren böyle bir aktüel magazinsel bir eğitimi ele alma şeyi var. Yani, işte teori kötüdür. Maalesef bunlar, Milli Eğitim bürokratları da bu şekilde davranıyor. Yani, kuramın değerini anlamayan bir uygulayıcı, politika yapıcı var, kuram olmadan sistematik düşünemezsin. Sistematik düşünmediğin zaman da geçerliliği olan uzun süreli sürdürülebilir bir politika da üretemezsin. Bunu göremiyorlar maalesef.” A5

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanması için okul müdürü (10) ve öğretmenlerin (10) çoğunluğu akademisyenlerin (9) tamamına yakını “Eğitim yöneticiliğini meslek haline getirme” önerisini sunmuşlardır. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Görüşlerdeki ortak vurgu, okul müdürlüğünün artık Türkiye’de ayrı bir meslek olarak algılanması ve bu yönde en az yüksek lisans düzeyinde ciddi bir eğitim alınması ve liyakat temelinde seçme ve atama sürecinin işletilmesidir.

“Yöneticilik meslek olsun diyoruz, ama günümüzde bu meslek değil. Eğer kişi başarısızsa o ayrı. Ama ben mesela dört yıllığına bu okulda görevliyim, buraya da çok şey kattığımı düşünüyorum ama bu yıl sonunda sürem bitecek mesela. Bu beni olumsuz etkiliyor... bu yılın sonunda ben ne olacağımı bilemiyorsam bu beni etkiliyor... Müdürlüğü sahada öğrendik. Ben hep derim yöneticiliğin de ya okulu olması lazım ya da sınavı kazananlar bir eğitime alınması gerekir ondan sonra tekrar bir sınav yapılarak geçenler atanabilir.” M3

“Bu işe ayrı bir meslek olarak bakılması daha iyi olabilir. Öyle olsa benim şu an görev sürem dört yıl, dört yıl bittiğinde müdürlüğüm sonlanıyor, o zaman sonlanamayabilir. Profesyonel bir meslekse bir alandan mezun olunmuşsa bir diploması varsa iş değişir... Ama şu da var yıllardır müdürlük yapıyor yetersizsin, orada sistem seni tutmamalı bu böyle olmalı bir özel okulda 20 Sene önce atanmış müdür olmuş böyle bir sistem var mı o zaman devlete de olmamalı... kamu

menfaati her zaman daha önemli. Tam manası ile liyakatla atama gerçekleşmişse o kişi zaten bundan 15 yıl sonra da aksi davranamaz, giderek kendini geliştirir. Veya o onun içinde varsa eğer yerinde saydığını düşünüyorsa herhalde bir şeyler onu dürtür. Böyle insanların yönetici olmasının önü açılırsa öyle insanlar tespit edilebilirse, öğretmenliği yapamadım işte müdür olayım değil, öğretmenliği en iyi şekilde yapıp müdürlüğü tercih ederse yıllar sonra da o kişi yine o şekilde devam eder.” M6

“Liyakat esaslı olmalı mutlaka bir yeterlik olmalı yazılı sınav olmalı mülakat sınavında usulsüzlükler olduğu olduğunu düşündüğüm için formatı değiştirmeli şimdi olmamalı demek de çözüm değil, komple mülakatı kaldırırsanız cidden müdürlerin okul müdürlerinin ya da müdür yardımcılarının insan ilişkileri iyi olmalı siz bunun mülakat yapmadan yazılı ile insan ilişkilerini anlayamazsınız. Ne bileyim birine liyakat olmalı bir liderlik özelliğini siz onun yazılı sınavla anlayamazsınız değil mi? Bunlar yazılı sınavla anlaşılacak şeyler değildir. Siz yazılı sınavda sadece akademik başarısını ölçersiniz bir okul müdürünün, mülakat olmalı ama mülakatlarda gerçekten siyasi baskı ortadan kalkmalı diye düşünüyorum...” M7

“... Derslerde öğrendik, müdür olmak için neler gerekli, hocalarımız müdür olabilmek için şu şu şartlara sahip olmanız lazım dedi. Ben bu anlamda kendimi geliştirmek için yedi yıl emek harcadım. Şu kadar kitap okudum, AB projesi yaptım, ikinci lisans yaptım. Sonra dediniz ki bunların hiçbir anlamı yok. Sen müdür olmak için ‘-mış’ gibi yap yeter... devam ettir.” M13

“... Aslında özellikle diğer ülkelerdeki uygulamalarda mülakatla alım öne çıkıyor. Örneğin Amerika’da okulun mütevelli heyeti müdürü seçiyor ve başarısız gördüğünde işine son veriyor. O müdür kendi ekibini seçiyor, ekibin başarı ve başarısızlığında sorumluluk sahibi oluyor. Hesap veriyor. Bizde mülakat uygulamasının mülakatın doğasına uygun yapıldığını düşünmüyorum... Tek başına ne mülakatın ne de yazılı sınavın sağlıklı olduğunu düşünüyorum... Ben aslında hakkıyla yapılan mülakatın ve performans değerlendirmesinin faydalı olacağını düşünüyorum, zaten başarılı uygulamalar da var başka ülkelerde. Ama bizim ülkemiz henüz o olgunlukta değil gibi, mülakattan anladıkları; referans.” Ö7

“... Okul müdürü hakkıyla bu makama gelmeli, eğitimi olmalı, bu konuda Bakanlığın hassas davranması gerekir...” Ö3

“Kuramsal ve araştırmaya dayalı bilgi okul sistemi içerisine ve okul yönetimi sistemi içerisine girmesi gerekiyor. Bu mevcut yönetici atama kriterleri ile mümkün görünmüyor... liyakate dayalı, eğitimi, liderlik vasfı olanların seçilmesi gerekiyor.” Ö6

“Okul yöneticisi olmada lisansüstü eğitim önemli bir paya sahip olmalı...” Ö13

“Politika yapıcılar, bakanlık eğitim yöneticisinin bir meslek olduğunu kabul edecekler. Bunun öğretmenler tarafından yapılacak amatör bir iş olmadığını, yöneticiliğin birtakım eğitimler ile seçim sürecinden geçtikten sonra olacağını kabul edecek.” A1

“... Bir diğeri de geçen gün MEB’e de önerdik, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olması, eğitim almaları, belirli standartlarının olması ve yönetici sürekli eğitim merkezi olsun istedik. Bu merkezlerde onların mentorluk ya da farklı şekillerde üniversite ile iş birliği ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği ile eğitim almalarını ve orada iyi uygulamaları olanların başkalarını eğitmelerini istedik. Bu şekilde farkındalıklar olabilir.” A3

“...Seçme, atama meselesi Türkiye’de maalesef özellikle eğitim yöneticileri için konuşmak gerekirse 2010’lardan beri sistem iyi yöneticiyi bulma ve atama kaygısından çok başka şeylere yönelik... Liyakat, özellikle okul müdürü seçiminde çok önemli bir şey, okul müdürü seçiminde bakacağımız bazı kriterler var. Bu kriterleri her yerde görebilirsiniz... Oturursunuz tek tek bakarsınız. Ondan sonra mülakat yapmaya da yazılı sınav yapma fark etmez, önemli olan neye baktığınız ve bunu objektif bir şekilde bakmak. İnsanlar mülakata karşı çıkıyorlar... çünkü liyakatle ilgili olmayan, okul müdürlüğü ile ilgili olmayan bazı sorular sorulabilir ve bu şekilde okulunda eğitiminde ülkenin de geleceğini tehlikeye atıyorsunuz... teknoloji zaten gelişmiş. Her mülakatı kameraya alma şeyimiz var anlatabildim mi? Ama önemli olan bunu yapmak istemek. Yani daha önce sözünü ettiğim mekanizmalara ek olarak, bu liyakate dayalı bir yönetici seçme atama mekanizmasında oturtulması, işletilmesi lazım... Okul müdürlerini en

azından bundan sonra atayacağınız okul müdürlerini, en az bir yüksek lisans derecesini zorunlu kılın ve yüksek lisans derecesi tercihen tezli olsun. Bunun çok fark yaratacağına inanıyorum.” A5

“Okul yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı olduğu, ayrı bir meslek olduğu ya da olması gerektiği Türkiye’de henüz oturmuş değil... ‘Öğretmenim, müdür oldum, mevcut yasalara göre yönetirim.’ vs... Mesela düşün ki yönetim süreçlerini bilmiyor, yönetişim, bir karar alacak karar alma nedir, nasıl alınır, hangi durumlarda, mesela danışarak karar alırsam hangi sonuçlar ortaya çıkar, hızlı karar almam gereken durumlarda bireysel olarak..., e şimdi bunları bilse kötü mü?... Örgütlenme, eşgüdümleme, koordinasyon... şimdi bunların farkında olmadan ‘ben müdür oldum, mevzuatta ortada, buna göre yönetirim’ diyor, ama yönetemiyor işte... Onlar farkında olmadıkları için yöneticiliğin ayrı bir meslek olduğunu... öğretmenin psikolojisini anlamıyor, iletişim becerileri zayıf... Dolayısıyla okul müdürlüğü için yüksek lisans şartı olması gerekiyor, ciddi bir eğitim almış olmaları gerekiyor.” A6

“Bizde bilimsel, meslek olarak da görülmediği için, yani okul müdürü, teknik, işin yapısal kısmını kotarıyorsa, kâğıt üzerinde iyi okul müdürü gibi duruyor. Ama işin insani, politik ve sembolik kısımları da var. Yani bunları ne kadar yapabiliyor. Ya da x sendikasının üyesi olduğu için okul müdür oluyor. Yani işin içinde çok fazla politika olduğu için, ne kadar temiz kalabiliriz, ya da ne kadar temiz kalınabilir? Orada da çok ciddi sorunlar var. Yani bunu bundan ayıramıyoruz, dünyada da bu böyle...ama bizimki kadar bu derece politize değil... bir diğeri de idareci sorunu; idareci ne demek? İdare eder, bir kere sen okul müdürüne, yüzyıllardır idareci diye sistemin içerisinde konumlandırmışsın. Ve bu artık o kadar köklü bir kültür haline gelmiş ki o kişilere lider demiyorsun okul yöneticisi demiyorsun, başöğretmen demiyorsun, okul müdürü de demiyorsun, idareci diyorsun, o kadar oturmuş bir kültür ki, ben gittiğim her eğitimde toplantıda bunu ısrarla dile getiriyorum, neyi idare ediyorsunuz arkadaşlar?... Kavramlarda çok ciddi sorun var, önce bir kavramları netleştirmem gerekiyor aslında idarecilik yapmıyor ama yaptığın şeyin idarecilik olduğunu zannediyor... Baştan söylemde sorun var. Zaten insanların beynine “idare et” fikri sunuluyor. Beynine yazılıyor bu, bu kadar katı hiyerarşi...” A8

“... Müdür seçimlerinde, müdür adaylarının eğitim düzeylerinin yüksek olması gerekiyor... lisans üstü düzeyde gelmiş olmaları lazım. Bir yüksek lisans mezunu olmuş olmamaları olumsuz bir durum.” A10

Bazı öğretmen (4) ve akademisyenler (4) tarafından MEB’e sunulan diğer bir öneri uygulayıcıların KATB’ye erişimlerini sağlamak için destek vermeleri gerektiğidir. Bu konuda “*Milli eğitim dergisi ve benzer dergiler okullara basılı yayın şeklinde gönderilmeli... (Ö1)*”, “*Belli başlı süreli yayınların öğretmenlerin ücretsiz kullanımına açılması da faydalı olacaktır. (Ö5)*” ifadeleri ve aşağıda yer alan katılımcı görüşlerinde Bakanlığın uygulayıcıların bilimsel çalışmalara erişimini sağlayacak girişimlerde bulunulması önerilmiştir.

“Bir tuşla ulaşabiliyoruz belki ama şimdi ortada bir sorun var ama öğretmen henüz buna ulaşabileceğinin farkında değil, ya da ulaşmak ekstra bir şey ama biz akademi isek bakanlıksak o zaman biz ulaştırılın öğretmenler masasına kadar götürelim. Bu çok zor bir şey değil ve süzölmüş şekilde hazırlanabilir, fen bilimleri, sosyal bilimler olarak da hazırlanabilir teknik şeyler geliştirilebilir... Okullara süreli yayınlar gönderilebilir, mesela Bakanlığın dergisi bile okullara gelmiyor. Belki bir öğretmenler odası masasına gelse insanların ilgisini çekebilir internette var ama eline almak gibi olmuyor.” Ö11

“...online koyduğün zaman herkes, erişebilir. İnternet üzerinden MEB’in uygulamaya yönelik böyle bir dergisi olursa, o dergi uygulamaya yönelik bilgi koyarsa herkes ona ulaşabilir. Tebliğler dergisinin bir sayısına şey de koyarsınız, şu internette uygulayıcılara yönelik şu dergi, şunlar

öğretmenlere yöneliktir, yöneticilere yönelik şunlardır, online erişilebilir dersiniz, free olduktan sonra herkes erişip, görebilir, her şey online yani, kâğıt israfına gerek yok.” A3

“... İnsanların günlük tercihlerine bıraktığınız zaman çok da olmuyor. Mesela Millî Eğitim Bakanlığı şunu yapabilir okullarda; ... işte böyle bilimsel araştırma sonuçlarını özetleyen öğretmenlerin anlayabileceği bir dilde son araştırmalar budur diye, bunu öğretmenler odasına koyabilirler... İnsan idaresine bıraktığınız zaman olmuyor. Biraz ulaşımı da sağlamak gerekiyor.” A6

“... Araştırmaların tam metinlerinin bir tıkla yapılabilecek bir şey, tüm öğretmenlere açık olması gerekiyor. Nasıl biz üniversiteden ulaşabiliyorsak, onlarda okulda kendi sistemlerinde ulaşabilmeleri gerekiyor...” A8

Yukarıda yer alan öneriler dışında iki okul müdürü (M3, M5) rehber öğretmenin okulda KATB’nin önemsendiği bir kültür oluşmasında önemli olduğunu düşündükleri için rehber öğretmeni olmayan okullara atama yapılmasını önermişlerdir. M3’ün çalıştığı okulda rehber öğretmen olmamasının sıkıntısını, M5 ise rehber öğretmen olan bir okulun müdürü olarak önemine aşağıda görülen ifadelerde dikkat çekmişlerdir:

“... Bakanlığın en büyük yanlışlarından biri de yine bu, her okula rehber öğretmen atanmaması. 250 öğrenci şartı olduğu için olmuyor. O yüzden norm vermiyor.... Mesela biz öğretmene bir anket yapıyoruz, memnuniyetlerini ölçmek için okula karşı idareye karşı ama bunu değerlendirmede çok zorlanıyoruz destek alıyoruz... Staja gelen rehber öğretmenler değerlendirmesini yaptı... öğrenci memnuniyeti anketi yaptık. Her okulda rehber öğretmen mutlaka olması lazım.” M3

“... Uygulama sürecinde rehber öğretmenlerden yardım alırım. Rehber öğretmen çok önemli. Ben idareyi sayarken bir okulda müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, bilgi teknolojisi öğretmeni diye sayarım. Ondan sonra okuldaki çocuğa kattığı dokunuşa göre değerlendiririm. Genellikle rehber öğretmenlerle ilgili olumsuz bir hava estirilir okullarda ama benim gittiğim her okulda rehber öğretmen çalışmıştır... projelerin bir ayağı onlar üzerine kuruludur, onlar olmadan proje olmaz.” M5

Üç okul müdürü (M4, M8, M9) okul müdürlerinin personele ödül verilmesi ile ilgili yetkilerinin artırılması gerektiğini önermişlerdir. Okul müdürleri hak ettiklerini düşündüklerini çalışanlara ödül verme sürecinde zorlandıklarını, sistemde ödüllendirme sürecinin sağlıklı işlemediğini belirtmişlerdir.

“Bizim milli eğitim bakanlığımızda bu ödüllendirme süreci çok sağlıklı işlemiyor. Bu yetki kaymakamlarda üstün başarı belgesi verme vesaire. Önceki çalıştığım Sinop’ta dört yılda altı ödül aldım; başarı, üstün başarı, aylıklı ödül gibi... Mesela oradaki kaymakam bizi toplardı, işte SBS vardı o zaman, ‘ilçemizin başarısı size bağlı’ gibi açıklamalarda bulunurdu, başarılı olanlara da törenle ödülleri verirdi... O zaman bizi kimse tutamıyordu. Okul müdürleri de o zaman gerçekten koşturuyordu. İlçenin başarısı da artıyordu. İşte o yüzden ilçeden ilçeye, ilden ile farklılık gösteriyor. Farklı ilçelerde bu tarz örnekler olmayabiliyor...” M4

“... Birkaç defa şöyle bir şey oldu. Bir kaymakamlığımız İlçe Milli Eğitim Müdürü ile sınavın birinde ufak tefek bir sıkıntı yaşamışlar, bu sıkıntıdan dolayı müdür bey defalarca söylemesine rağmen, kesinlikle kabul etmemiş hep geri çevirmiş... Burada da o dengeyi yakalamak çok önemli çünkü çalışanla çalışmayanı iyi ayırt edebilmek önemli. Bazen çok emekler harcanmış, çok güzel hizmetler vermiş arkadaşlara sayı nedeniyle bir şey veremiyoruz, engel olabiliyor. Belge veremediğiniz zaman biz de üzülüyoruz arkadaşlarda da bir moral bozukluğu oluyor.” M8

“... yüz personeliniz var ama sadece beş tanesine ödül yazabiliyorsunuz. Düşünün ödül, diğerleri için cezaya dönüşüyor. Bu açıdan kurum amirine bırakılması lazım. Sınır koyduğunuz zaman sıkıntı oluyor.” M9

İki okul müdürü, iki öğretmen ve iki akademisyen tarafından MEB’e diğer bir öneri öğretmenlik meslek şartlarında iyileştirme yapılmasıdır. Katılımcılar kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda dolaylı da olsa meslek şartlarının iyileştirilmesinin bütünlüğü sağlama konusunda bir adım olabileceğinden söz etmişlerdir. Ö5 hem çalışma koşullarının hem de maddi şartların iyileştirilmesini, A5 ve A6 maddi şartlarda iyileştirme yapılmasını, Ö12, M1 ve M11 de meslekte yıpranma payının olmasını önermişlerdir.

“Mutlaka öğretmenlik mesleki çalışma koşul ve şartları iyileştirilmeli. Kısmı zamanlı olarak düşünülen bir meslek olması profesyonelliğini en çok düşüren etken... mesleki itibarı yüksek, maddi yaşam sıkıntıları duymayan ya da daha az duyan kişiler olmaları gerekiyor. Bunun insanların kendilerini geliştirmeye de açacağını düşünüyorum.” Ö5

“Öğretmenlerin geçim sorunu olduğu kesin yani, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine bakın, kendini gerçekleştirme diyoruz ama adamın evi yok, çocukları var; barınma sorunu, onları giydirme ve doyurma; güvenlik sorunları var çünkü gelirin olmadığı için güvenli sitelerde oturamıyorsun. Birtakım sorunlar falan yani öğretmenlik böyle artık orada gelir falan değil alt gelir... Bence bunlar da etkiliyor. Bu meslek şartlarının iyileştirilmesi gerekiyor.” A6

“Çalışanlar çok bezgin okulumuzda. Çünkü biz zor bir okulda çalışıyoruz gerçekten. Çok fazla yıpranıyoruz, okulumuzun çevresinde polis geziyor sürekli olaylar oluyor, yıpranıyorsunuz... Bu tarz okullarda da yıpranma payı olmalı bence öğretmenlere. Örneğin bir Sakarya İlkokulu'nda çalışmak ve Yunus Emre ortaokula çalışmak aynı şey değil.” Ö12

“Öğretmenlikte yıpranma payının olması lazım... ilkokul sadece okuma yazma öğretilen yer değil artık... Farklı şeyler de vermemiz gerekiyor. 50-55 yaşın üstündeki arkadaşların da artık onu yapacak, enerjisi olanlar var, yok demeyelim ama yapmak isteyen enerjisi olup yapan arkadaşlar için bir şey demiyorum. Ama zorunlu tutmak doğru değil öyle söyleyeyim... Yeni başlayanlarda 60-65'e kadar emekli olamıyorlar. Şimdi bir sınıf öğretmeni, 65 yaşına kadar verimli olamaz. Aynı oranda verim bekleyemezsiniz, en azından enerjisi tükenir insanın... yapmak istese bile kendisi enerjisi bile olsa o bilimsel şeylere ulaşamaz... kendini sürekli yenileyemez... O anlamda biraz zor tabii arkadaşların yıpranma payı olması gerektiğini düşünüyorum...” M11

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasında MEB’e getirilen önerilere göre kurumsal olarak önemli sorumlulukları olduğu görülmektedir. Her üç katılımcı grubun sunduğu önerilere göre sistemde bazı yapısal değişimlerin gerekli olduğu söylenebilir. Temel öneriler dikkate alındığında Bakanlığın mesleki gelişimi daha ciddi bir şekilde ve düzenli mekanizmalar oluşturarak düzenlemelerin yapılması ve böylece önce gerekli eğitimlerin verilmesi daha sonra ise sorumlulukların ne ölçüde yerine getirildiğinin takibinin yapılması gerektiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle önce eğitme ve yetiştirme, sonra hesap verebilirliği işe koşma olarak iki temel görev yüklenmektedir. Aslında dile getirilen öneriler

bir dişli mekanizması gibi bütünlük görüntüsü çizmektedir. Biri gerçekleştiğinde diğerlerinin de gerçekleşme ihtimali artacaktır. Diğer bir önemli husus da eğitim sisteminde tüm süreçlerde liyakatin temel prensip kabul edilmesi, yeterliğin bir anlamının olmasıdır. Bu, örgütsel güvenin sağlanmasında, çalışanların örgütsel bağlılıklarının artmasında etkili olabilir. Güven ve bağlılığın olduğu bir örgütte de çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğiliminin artması beklenebilir.

4.2.6.5. Üniversiteye Yönelik Öneriler

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda katılımcıların YÖK ve üniversitelere getirdikleri öneriler Tablo 59’da görüldüğü üzere; öğretmen yetiştirmeye önem verme, MEB ile işbirliği yapma ve rehberlik sunma, kurumsal bir gereklilik olarak algılama, mezun izlemi, eğitim fakültelerine öğrenci seçimi, tezsiz-uzem programları ile eğitim olanağı sunma, bilgiye erişim imkanlarını artırma, lisansüstü eğitimde uygulamaya önem verme, akademisyenlere yönelik yayın baskısını azaltarak üretilen araştırmalarda niteliği öne çıkarma, bilimsel araştırmalara uygulayıcıların erişimini kolaylaştırma, araştırma yapan öğretmenlere destek verme şeklindedir. Ortaya çıkan her bir koda yönelik görüşler ve ilgili frekanslara aşağıda değinilmiştir.

Öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi okul müdürü (9), öğretmen (9) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından üniversitelere sunulan bir öneridir. Öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi konusundaki görüşler incelendiğinde bazı katılımcılar öğretmen eğitiminde uygulamaya önem verilmesi ve stajların takip edilmesi, program içeriklerinin öğretmen adaylarına bilimsel tutumu kazandıracak şekilde düzenlenmesi gibi önerileri içermektedir. Öğretmen yetiştirmede uygulamaya önem verilmesi gerektiğini öneren katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“... Bizim ihtiyaç duyduğumuz şey ne okullarda uygulanabilirlik açısından... fakültede bunun altyapısının verilmesi lazım. Bütün öğretim yöntem tekniklerinin kurallarını verdiklerini düşünelim teorik olarak. Teorik olarak herkes biliyor, uygulamada bilmiyor. Çoklu zekâ kuramı üzerine o kadar çok durulurdu eskiden... şimdi bunun uygulayıcısı öğretmen nasıl uygulayacağını bilmiyor. Sıkıntı burada, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirdikleri iddiasında, bakanlıkta kendi standartlarına uygun öğretmen gelmediği iddiasından burada bir kopukluk var. ... geçmişteki öğretmen lisesi mezunları çok kaliteli. Kendine o kadar saygılı ki sen ona mecburen saygı duyuyorsun... Eğitim fakültelerini bakanlığın çatısına bağlanabilir, kendi öğretmenini kendisi yetiştirebilir geçmişteki gibi...” M1

“Üniversitenin stajlara önem vermesi ve takip etmesi lazım. Akademisyenlerin bu yönde destek ve yönlendirme olabilir.” M3

“... mesleğe başlayınca karşılaşacakları sıkıntıları, en azından potansiyel sıkıntılar hakkında bilgi verilmesi lazım biraz... şok oluyorlar yoksa. Bu yüzden stajları önemsiyorum. O süreçte de adayların farklı türdeki okulları görmeleri gerektiğini düşünüyorum.” M7

“... Stajyer olarak gönderiliyor ya öğretmen arkadaşlar, hani göstermelik değil de gerçek manada olması lazım. Daha ciddiye alınıp sürecin biraz daha takibi olması lazım... son zamanlarda daha doğru düzgün yapılıyor ben kendi öğrencilik döneminden de biliyorum formaliteydi. Bunların aslı bu, zaten bu formalite olamaz bu öğretmenliğin nasıl yapıldığını öğrenmesi lazım arkadaşların...” M11

“... Bize staja gelen öğrenciler 14 haftanın ilk haftası başlama ile ikinci haftası tanışma ile bir haftası vize ile bir haftası final ile bir haftası son hafta ile geçiyor... kalan haftalarda uygulama becerisini nasıl kazanacak, o kopukluğu azaltmak için bence birinci sınıfta haftada bir gün, ikinci sınıfta haftada iki gün, üçüncü sınıfta haftada üç gün, son sınıfta hafta dört gün, daha uzun soluklu okulla hem mektepli hem alaylı sistemine gidilmesi lazım.” M13

“Üniversite uygulama öğrencisi olayında biraz daha yoğun yer almalı, yapılan dört uygulama da incelenmeli, bazen hocalar gelmiyor takip için takip mutlaka yapılmalı... Bu seneki sistemde öğretmen adayları okulda daha fazla zaman geçiriyor ve görevleri daha fazla ama hocalar bazen gelmiyor. Gelip izlemesi gerekiyor çünkü yapılan ders anlatımını...” Ö1

“Kesinlikle ve kesinlikle staj süreleri artmalı, mevcut sistem yeterli değil. Gidilen okulların çeşitliliği artmalı, kırsaldaki okullar görülmeli. Öğretmenlerin şehir merkezindeki okullardan ziyade kırsal kesimdeki okullarda staj yapmaları daha uygun olabilir...” Ö8

“... Özellikle eğitim derslerimiz çok ciddi disiplinli işleniyordu. Öğretmenlik uygulaması çok sıkı takip ediliyordu, staja gittiğimizde... o uygulamada kenar mahallelere giderdik mesela. Oradaki gözlemlerimizi eğitim bilimleri hocalarla paylaşıp araştırma yapardık. O yüzden lisans eğitimini çok önemsiyorum. Tabii en temel şey, öğrencinin öğretmen olacağını bilerek özellikle eğitim fakültesinde bir araştırmacı olarak yetiştirmek en önemli görevi sanırım.” Ö11

Öğretmen yetiştirme kapsamında yer alan önerilerden bir kısmı da yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına mesleki bir gereklilik olarak bilimsel tutum kazandıracak nitelikli bir eğitim verilmesine yöneliktir.

“... bazen bakıyoruz bazı üniversitelerde akademisyenler sayı yeterli olmadığı zaman ya da düzgün bir eğitim vermedikleri zaman maalesef o nesilde okumuş öğretmen adayları eksik yetişiyor. Öğrenciyken belli şeyleri kazanamayan öğretmenin de sonradan değişmesini beklemek ne bileyim... Mesleğin değerlerini, bilimsel tutumu orada kazanacak çünkü...” M8

“... Üniversitede bir sürü dersler alıyoruz. Birinci sınıfın kazanımları neler, ikinci ve üçüncü sınıfın neler? Bu kazanımları öğrenci biliyor mu? Bir lisansı bitiren öğrenci birinci sınıfta ne öğrendi, hangi becerileri elde etti, hangi kitapları okudu, sekiz dönemi nasıl tamamladı?... Ben yetişme döneminde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir durumda girdim. Ama bugünün çocukları teknoloji yerlileri. Biz teknoloji göçmeniyiz. Bilgisayarı ilk defa üniversite son sınıfta öğrendim. Hâlbuki şu an çocuk doğduğu anda akıllı telefonu görüyor... Şimdi bu durumda öğrenme çatışması yaşıyoruz. Ben hala öğrendiğim şekliyle öğretmeye çalışıyorum. Hâlbuki çocukların öğrenme becerileri farklılaştı... işte o öğrencileri yetiştiren hocalar onları güncel yetiştirmiş olsalar o aradaki farkın kalkacağını düşünüyorum. Burada bir kuşak çatışması olduğunu görüyorum öğretme açısından. Bunda da üniversitenin etkili olduğunu düşünüyorum. Üniversite programlarını buna göre düzenleyecek ve takip edecek... İçsel motivasyonla hareket eden nitelikli öğretmenler yetiştirmek lazım. Onun duygusuna hitap etmek lazım...” M13

“Üniversiteler öğretmen adaylarını yetiştirirken bu mesleğin farklılıklarını özümsetmeli, sürekli öğrenmeye muhtaç ve dolayısıyla araştırmayı, okumayı temel alan bir meslek olduğu fikri yerleştirilmeli ...” Ö1

“... İkinci bir nokta öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı, kitap okuma alışkanlıkları, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini tam anlamıyla kazanmış ve entelektüel birikimi olan kişiler olması gerekir. Üniversite her boyutta geliştirmelidir adayı...” Ö1

“...Üniversite toplumu yönlendirme rolünü üstlenmeli ve araştırmacılar bu misyonlarını yerine getirmeli...Öğretmenlerin kuramsal temelli bilgiye karşı bu tutumunu değiştirmeye dönük politikalar geliştirilmelidir. Bunu üniversiteler öğretmenleri yetiştirirken lisansta verebilir, yoksa sonradan kazanmak imkânsız değil ama zor... Kuramsal bilgi olmadan bilimsel bir çalışma yürütmek, yapılan işi bilimsel olarak gerçekleştirmek zor...” Ö6

“... bu mesleğe uygun nitelikte öğretmen adayları alındıktan sonra bu adayların üniversitedeki akademisyenler tarafından geçerli ve güvenilir bilgiler kullanılarak ve araştırma sonuçlarının işlendiği, yöntem tekniğin öğretildiği, bilimsel anlayışın kazandırıldığı bir öğretim programı oluşturarak bu adayları yetiştirmesi gerektiği görüşündeyim.” Ö9

“Üniversitelerde programlar değişse bile bu noktada temel araştırma yöntemlerinin öğretilmesi gerekiyor, üniversitedeki lisans öğrencisinin bir araştırmacı gibi yetiştirilmesi gibi çalışmaların yapılması gerekiyor. Tabii profesyonel bir araştırmacı değil de öğretmenlik mesleğinin araştırmayı gerektiren, okumayı gerektiren, meslek gereği bu vizyonu kazandıran programların olması gerekiyor. Necatibey mezunuyum, öğretmenlik mesleği açısından köklü bir okul. Uygulama önem verildiği ve sıkı takip edildiği bir eğitim aldık ve bunun faydasını gördüm gerçekten...” Ö11

“Lisanstan itibaren öğrencilerin bilimsel bilgi farkındalığı ile öğretmenlerin bu farkındalığa sahip olmalarının öneminin anlatılarak yetiştirilmeleri gerekiyor. Programların hazırlanması bu yönde olmalı...” Ö12

“Ayrıca lisansta yetiştirirken öğretmen adayını nitelikli yetiştirmek de en önemli konulardan... Lisans eğitiminden itibaren farkındalığının kazandırılması lazım öğretmen adaylarına. Hatta bilimsel araştırma liseye ortaokula kadar indirilebilir... Ben yüksek lisans yaptıktan sonra öğrencilerime bir araştırma ne örneklem ne veri toplama nasıl, anket ne hepsini anlattım...” Ö15

“Üniversite neden önemli, öğretmen adaylarının donanımlı yetişmesi için, tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için önemli bir araç... Tutum neden önemli? tutumun içinde bir biliş boyutu var bir de duyuş bir de davranış boyutu var. Biliş boyutu bilimsel araştırma önemli bir şey olduğunu bilecek, bilimsel araştırmanın nasıl yapıldığını ve süreçlerini anlatacak, bilimsel araştırmaya olumlu bakacak, bilimsel araştırmanın okulda işe yarayacağı konusunda olumlu şeyler düşünecek ve bilimsel araştırma yapacak diyebiliriz. Ama farkındalığı olmayanın ya da farkındalığı çok düşük olan birinde olumlu tutum geliştirebilmek çok zor. Önce bir şeyin orada olduğunu ve o şeyin bulunduğunu ve işe yaradığını anlatmak zorundayız yani kuramsal ve araştırma temelli bilgi diye bir şey var ve bu bilimsel bilgi insanların gündelik hayatta sorunlarını çözmelerine ya da daha gerçekçi, daha genel geçer çözümler bulmalarına yardımcı oluyor, farkındalığını geliştirebilirsek, aynı zamanda tutumlarına da olumlu destek olmuş oluyoruz... Burada yapacağımız şey ne, olumlu bir tutum ve güçlü bir farkındalık geliştirmeye çalışacağız.” A4

“... Uygulamacılar bir kere öyle bir kültür içerisinde yetişmiyorlar; bilimsel tutuma yönelik ... bilimsel araştırmanın önemi... burada yetişme süreçlerinde aslında lisansta var bilimsel araştırma dersi ama kazanımlar sağlanıyor mu, daha çok önem vermeliyiz.” A9

Okul müdürü (9) ve öğretmenlerin büyük bir bölümü (10) ve akademisyenlerin tamamı üniversitelerin MEB ile iş birliği içinde hareket etmesini önermektedir. Bu kapsamda dile getirilen öneriler; iki kurum arasında çeşitli protokoller, projeler yapılması,

akademisyenlerin ders yüklerini azaltarak okullara yönlendirme, mezun izleme kapsamında birlikte hareket edilmesi şeklindedir.

“Üniversiteler kendi çapında o kadar yoğunlar ki kendi takvimleri doğrultusunda kendi yoğunlukları içerisinde günlerini harcayıp gidiyorlar. Dışarıdan farklı bir görüş farklı bir bakış gelmiyor, mesela ben Samsun PDR bölümü ile iş birliği yapmak isterim onlar gelsin baksın yetiştirdikleri öğretmenleri görsünler. ... Bizim burada Tarım Lisesi var mesela bunun varlığını bilen yok. Buranın Ziraat Fakültesi ile ziraat odası ile iş birliği içerisinde olması lazım. Üretilenleri valiliğe Kaymakamı götürmesini lazım. Ne kadar kaynaştırma öğrencisi varsa orada ne beklersiniz buradan yani. Sorun var çözüm var çok da kolay ama kimse bunu yapmak istemiyor yapılan şeyler de takip edilmiyor.” M1

“Mesela biz de üniversite ile bir protokol yapılmıştı onun vesilesiyle yüksek lisans yaptık. Cuma günü öğleden sonra çıkıyorduk idareci olduğumuz için o dönem bize hak verdiler. Cumartesi ve Pazar da geliyorduk...” M2

“... Bir de bakanlık öğretmen yetiştirme konusunda üniversite ile birlikte çalışmak lazım. Yeni bakanın eğitimci olması bizi çok motive etti. ... Son zamanlarda Maarif hareketi ile üniversite ile diyalog arttı. Bütün illerde olması lazım. Hatta diğer kurumların da ilgili birimlerle iş birliği içinde olması lazım. Üniversite kesinlikle sahaya inmeli. Üniversite kendi kampüsünde kalmamalı.” M4

“... Üniversitelerin okullarla daha sıkı iş birliği yapmasını sağlayacak ve üniversite imkânlarından okullarında yararlanmasını sağlayacak bürokratik engeller kaldırılmalı, üniversitelerin eğitim yönetimi alanında diğer alanlarda akademik anlamda okullara destekte bulunması sağlanmalıdır.” M12

“Üniversiteler; araştırma yapan öğretmenlere destek vermeliler, öğretmenler de kütüphanelere üye olabilmeli, kitap alabilmeliler. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programlarında kolaylıklar sağlanabilir. Okullara kuramsal konularda liderlik etmeliler...” Ö1

“Üniversiteler alana ülke ve okul koşullarını kapsayıcı sonuçlar kazandırmalı, uygulamaya rehberlik yapmalıdırlar. Sorunları çok yönlü ele alıp okul ve şehir, insan farklılıklarını da dikkate alan araştırmalar yapıp bunların okulların faydasına sunmalıdırlar.” Ö3

“Üniversiteler, okullara yardımcı olmalı, iş birliği ile çalışmalılar. Sonuçta birinin girdisi diğerinin çıktısı. Daha fazla sorumluluk üstlenmeliler, araştırmacıları ve akademisyenleri nitelikli kuramsal bilgi ortaya koymak için teşvik etmeliler... Özellikle bizim gibi gelişmekte olan ülkelerde üniversite ve araştırmacıların toplumun her alanda ilerlemesine katkı sağlayacak, sorunlara çözüm üretecek araştırmalar yapmaları ve uygulamaları geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum.” Ö7

“Üniversiteler ile okullar iş birliği içerisinde olmalı. Sadece staj için bir araya gelinmemeli. Okulların gelişimi için çaba göstermeli...” Ö8

“... Üniversite de kurum olarak bir şeyler yapabilir. Akademisyenlerin ders yükleri azaltılıp okullara danışmanlık yapabilir. Mesela her akademisyen bir okula gidip kendi branşında zümrelerle bir şeyler yapabilir. Ö9

“... ben lisanstayken mesela üniversite bir proje yapardı Milli Eğitim'e bağlı okullarda... biz stajımız dışında oraya etüt için uygulamaya giderdik, ders verme amaçlı. Biz okullardan uzak değildik öğrenciyken... bence diğer eğitim fakültelerinde öğrenciyi uygulamaya daha yakınlaştıran iş birliği çalışmaları yürütülmeli.” Ö11

“Üniversiteler akademisyenleri okullara gönderme konusunda, sahaya inme konusunda teşvik yapılmalı, gerekirse milli eğitim müdürlükleri ile anlaşmalar yapılabilir... yeterli iş birliği ile akademisyenler okullara rahatça gidebilmeli...” Ö15

“... Üniversitenin okula, okulun üniversiteye daha fazla yaklaşması gerektiğini düşünüyorum... birlikte çalışarak, birlikte bir şeyler ortaya koyarak...” A4

“Okulların gelmesi gitmesi vesaire falan gerekiyor ve bizim de gitmemiz gerekiyor. Yani biz çalışmalarımızı uygulama temelli yapıyoruz, gidiyoruz... bunun dışında tabii bazı mekanizmalar geliştirilebilir. Bu mekanizmalar resmi mekanizmalar olabilir, gayri resmi mekanizmalar olabilir. Ama tabi bu tarz ciddi şeyler de bu mekanizmaların yapılandırılmış, sürdürülebilir mekanizma olması şart...” A5

“Üniversitelerin sahaya inmesi gerekir onların üniversiteye çekilmesi gerekir. MEB ile üniversiteler arasında iş birliği protokollerin hayata geçirilmesi mutlaka katkı sağlar diye düşünüyorum... Mesela Hacettepe Üniversitesi'nin Çankaya, Etimesgut'taki okulları toplum hizmeti bağlamında yılda şu kadar gidin gibi protokoller yapılmalı...” A6

“Öncelikle teşvik edici bir ortamın olması, üniversiteler ve Bakanlığın iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir...” A7

“... her okula üç dört tane akademisyen atanabilir o zaman da bizim buradaki derslerimiz biraz hafifletilebilir, Bizim görevimizin bir parçası olması lazım, iş yükleri de ona göre yeniden değerlendirilebilir. Böylelikle kuram ve uygulama arasındaki bağ belki kuvvetlenebilir.” A8

“Üniversitelerle MEB iş birliği ile de aslında milli eğitim müdürlükleri ile yapabilir. Tarafların birbirine yaklaşması için ortak çalışmalar yürütülmesi gerekiyor. Herkes birbirinden beklediği zaman maalesef ortaya bir şey çıkmıyor. Üzerinde düşünüp üretmek lazım... bu anlamda belki geç kalındı denebilir ama güzel şeyler de oluyor, gelişmişlik biraz da zaman gerektirecek bir şey birazcık daha zaman alacak.” A9

Üniversitelerin mezunlarını izlemesini ve bu konuda da MEB ile iş birliği yapılması gerektiğini düşünen katılımcılar şu şekilde düşüncelerini açıklamışlardır:

“Üniversite öğretmeni sadece yetiştirmemeli, sadece uygulama için okullara öğrencileri göndermemesi lazım. Alana saldırgan kişileri takip edeceksin ne kadar başarılı ne kadar kendini yeniliyor. Yenileyemiyorsa bunun yöntemini, yolunu, seminerler ve konferanslarda bir şekilde devam ettirmeli. Mesela benim okuluma gelsin. Burada birkaç okulu birleştirelim, sık aralıklarla öğretmenlere eğitimler verilsin. Böyle çok nadir yapıldığında öğretmenler mızımızlanıyor, böyle bu işi rayına oturtarak devam ettirilmesi lazım... Bakanlıkla üniversiteler öyle bir iletişimde olacak ki mezunlarını takibini üniversite yapacak. Bu kadar çıktı var, peki bunların verimi nasıl ne kadar kaliteli, ya da takip ediyorsak kalite nasıl. İyileştirme yapılıyor mu?...” M2

“... öğrenci mesela üniversiteden çıkıyor gidiyor. Bu nasıl bir öğretmen, üniversite bunu takip etmiyor. MEB ile kopukluk var işte burada... biraz MEB ile YÖK arasında iş birliği olması gerekiyor. Yani hani şimdi çıktı, gitti öğrenciler atandı öğretmen oldu ama, bu öğrenciler nasıl öğretmenlik yapıyor, takip yok mezuniyet sonrasında... Yani orada önemli bir kopukluk var.” M11

“Üniversiteler MEB ile birlikte çalışarak, mezunlarını takip etmeli. Ne kadar atandı ne sürede atandı, nasıl bir öğretmen, hatta mezunlar üzerinden fakültelere gelişim önerileri bile gelebilir.” Ö1

“Mezunları takip etmek gerekir. Buradan öğretmen olan öğrencim atanmış mı devamında yüksek lisans yapmış mı, başarılı bir öğretmen mi, projelere katılmış mı vs. takip edilebilir.” Ö15

“... Aslında biz milli eğitimden alıyoruz öğrenciyi, yetiştiriyoruz yine MEB'e veriyoruz. Biz aracı kurum gibiyiz aslında. Dolayısıyla bizim iç içe olmamız gerekiyor. Orda bir başarısızlık varsa, bu bizim sorumluluğumuz; başarı varsa, o da bizimdir aynı zamanda. Sadece MEB'i suçlayarak, işin içinden çıkamayız. Oradaki elemanları biz yetiştiriyoruz sonuç olarak. Dolayısıyla başarısızlığa da paydaş olduğumuzu kabul etmemiz gerekiyor. Dolayısıyla çözümünü de birlikte geliştirmemiz gerekiyor.” A3

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda üniversitelere sunulan bir diğer öneri eğitim olanaklarının artırılması ile ilgilidir. Okul müdürü (10), öğretmen (9) ve

akademisyenlerin (9) çoğunluğu tezsiz ya da uzaktan eğitim gibi programlarla üniversitelerin uygulayıcılara eğitim olanağı sağlamasını önermişlerdir.

Okul müdürlerinin bu öneri kapsamında verdikleri cevaplarda genel olarak bu tarz programların faydalı olacağı ancak niteliğe önem verilmesi, sadece diploma vermek için düzenlenmemesi gibi önerileri olduğu görülmüştür. Özellikle tezsiz yüksek lisans eğitiminden memnun kalanların bu eğitimlerin katkısı konusunda daha olumlu düşündükleri, aldıkları eğitimden fayda görmekle birlikte beklentilerini tam olarak karşılamadığını düşünenlerin ise bu eğitimin genel olarak uygulayıcılara katkı sağlayacağını ancak niteliğinin sağlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda görüldüğü üzere özetlenerek sunulmuştur:

“... Mesela ben yüksek lisans derslerinde hocaların ağzından çıkan her şeyi not alırdım. Alanın en iyi hocalarıyla tanışma fırsatımız oldu... ben de öğretmenlerimizi özellikle genç olanları sürekli yüksek lisansa teşvik ederim kardeşim niye yapmıyorsunuz, en azından uzaktan eğitimde yapın diye. Üniversitelerin bu imkanları güzel şeyler... Ama işte aynı diplomayı işletmede falan yapıp alanlar oldu. Bunların olmaması lazım...” M2

“Üniversitelerin fırsatlar sunması lazım... Yüksek lisans ek puan getirmesi bittikten sonra insanlar bıraktı. Sonra bir sektör haline geldi ne oldu üniversitede ücretli yüksek lisans vermeye başladı. ... Eğitim Fakültesi olmayan yerlerde açıldı mesela işletmede yüksek lisans yapanlar oldu puan getiriyor diye...” M3

“... Yüksek lisansın kattığı çok şey var. Ben birçok şeyimi değiştirdim mesela... Ödev çok veriyorlardı bize. Mesela motivasyonla ilgili çok şeyi uyguluyorum... Sonra biz yüksek lisanstan önce proje yapma, adı bile korkuturdu yani çok zor gelirdi. Ama orda bitirme tezi hazırladık... tez yazar gibi, YÖK’e üye olduk. Servet hoca epey kitap okutturdu... Keşke öğretmen arkadaşlar müdür arkadaşlar herkesin almasını isterim...” M4

“... Mesela şöyle de denebilir Samsun Akademi, biz öğretmenlere yüksek lisans verelim şu okulda... Eminim haddinden fazla başvuru olur, düşünen çok insan var ama şartlar... Şuradan üniversiteye gitmek bile zor olabiliyor. Ama kurumlar iş birliği ile tezsiz olur, uzaktan olur artırmalı...” M5

“... hepsi fayda sağlar yeter ki eğitim olsun ama dikkat edilmesi gereken şeyler var... Biz yüz yüze yaptık, sürekli git gel bayağı bir masraf oldu... zaten sistemde sonradan bakıyorsunuz bunların kıymeti yok da bir de özel üniversitelerde de herkes belli bir ücret verip hiç gitmeden diploma aldılar. Bunlar hoş değil. Koskoca üniversiteler prestijini sarsıyor...” M11

“... bir insan yüksek lisans yapmak istiyorsa herkes yapabilmeli... Bu sorumluluğu alacak herkes yapabilsin. Neden bin dereden su getiriliyor. Öğretmen, okul müdürü yüksek lisans yapmak istiyor, hayır seni alamayız, bir sürü engel var. Zaten fedakârlık yapacak, sorumlulukları olacak. Ben beş yıl yüksek lisansa girebilmek için mücadele ettim... Ales’ten 80 sorudan 72 yapmama rağmen. ... şu an doktora yapmayı düşünmüyorum, ona değer görmüyorum. Ama beş yıl önce olsaydı şimdi doktoramı da yapmış olacaktım...” M13

“Tezsiz yüksek lisans yapan yöneticileri çok önemsiyorum yapmalarını, bazıları eleştiriyor işte ayağa düştü para verip yapılıyor falan diye ama bence yeter ki gitsin, okusun, bir şeyler yapsın. Orada ne kadar okursa, bilimsel bilgiyi okuyor sonuçta kardır. Tezsiz yüksek lisans aslında yöneticilerin lisansı gibi...” Ö11

Akademisyenlerin çoğunluğu yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmekle birlikte tezsiz ya da uzaktan eğitimin uygulayıcıların bilgiye erişimi için bir fırsat olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu öneride katılımcıların vurguladıkları nokta ise sunulan bu eğitim hizmetinin niteliğidir. Katılımcılar bu eğitimin amacına uyguna yapılmasını, standartlarının konulmasını, her üniversitede açılmamasını, üniversiteler için gelir kapısı olarak görülmemesini dile getirmişlerdir. Bu bulgular alanyazında daha önce ulaşılan araştırmaların bazı bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Örücü ve Şimşek, 2011; Yıldızhan ve Güçlü, 2019). Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

“Bizim üniversitemizde rekabet ortamı yok, akademik sorumluluk ve akademik ahlak da yok... bazıları bunu yeni bir formasyon aracı olarak görüyor, herkese ders verilsin anlamında. Belli üniversitelerde toplamak lazım bence, yani açıktan yüz yüze olmasını tercih ederim. Yüzyüze insanlara dokunursunuz. Ama uzaktan eğitimde bir yaygınlaştırma stratejisidir ondan da yararlanılabilir. Ama bunun belirli niteliği ulaşmış, uygulamayı bilen insanlar tarafından verilmesi lazım. Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin başarılı olması sebepleri şudur, alanındaki en iyi hocalara ders verdirdiler... iyi üniversitelerdeki iyi hocaları seçip yetişkin eğitimi özelinde dikkate alıp yapmak lazım... Gazi Üniversitesi'nde müfettişlik kursu vardı sınavı kazanan müfettiş adayları bize geliyordu mesela Kırıkkale'den bir müfettiş adayı vardı, mendili buraya koymuş, düğmeler açık falan. Bir gün bana dedi ki; ‘Hocam uzatmayın, vaktim yok, yol uzak, verin diplomayı gidelim’ dedi. Ben yerinden ve merkezi yönetim dersine giriyordum bir ay sonra falan her gün özür diledi benden “ya nasıl yapacağız bu işi, biz ilk geldiğimizde ne biçim adammışız” falan diye...” A1

“Uzem yolu ile tezsiz yüksek lisans yapılmasını öneriyorum... Çünkü öğretmenleri okul ortamından alıp, bir yere taşımak, hem okuldaki eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilediği gibi, birim maliyeti de artıracak. Bir de eşit ve aynı düzeyde eğitim almıyorlar. Fakat uzem ile Meb destekli bir tezsiz yüksek lisans programı nitelikli öğretim üyeleri ve nitelikli bir program yolu ile çok başarılı süreçleri ve sonuçları üretebilir kanaatindeyim. Bu yüzden de sürekli öğrenmeyi destekleyecek her türlü faaliyetin yanındayım demek isterim... İsim vermeyeyim, x üniversitesi Uzem açmış iki Dr. Öğr. Üyesi, bir tane doçent... ders veriyor, ama ne kadar etkili oluyor? Ya da hedef kitle bundan ne kadar mutlu oluyor, öğrendiği bilgiyi okula ne kadar taşıyor?...” A2

“... Ahmet Yesevi’de bu kapsamda ders vermiştim... Türkiye’nin her yerinden katılım oldu. Hem ben hoca olarak beslendim hem de benden insanlar çok etkilendi, dolayısıyla en azından-şimdi askerlikte olmayacağından onlar kayıt oluyorlardı ne yazıkki- ihtiyacı olanların, özellikle taşrada çalışanlar için çok büyük nimet. O an katılamasalar bile, sonradan izleme şansları var. Bu uzemler gerçekten nitelikli olarak verilirse, çok iyi olacağını düşünüyorum.” A3

“İnsanlara bilgiye erişmek için daha fazla fırsat sağlamak lazım. Uzaktan eğitim de bu şekilde oluyor... eğitim insanların talep ettiği bir şey... bu talebin birkaç şekilde karşılanması durumu var. Eğer imkânınız var ise hepsini örgün eğitime alırsınız. Ama tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da uzaktan eğitim merkezleri tarafından sunulan eğitimler insanlara ... zaman ve mekân sınırlamalarının azaltıldığı imkanlar sağlıyor. Amaç insanların ayağına bilgiyi, araştırmayı bunun ile ilgili bilgi kaynaklarını götürebilmek... Örgün eğitime birer alternatif olarak özellikle de öğretmenlerin bilimsel ve araştırma temelli bilgi kullanımına bu alternatifleri sunmak zorundayız. Tüm öğretmenlerin örgün eğitimde yüksek lisans yapması kolay değil... Tezsiz yüksek lisansı da uzaktan eğitimi de bu anlamda öğretmenlere bilgiye erişim için sunulmuş alternatif olarak görüyorum ve desteklenmesi gerekiyor diye düşünüyorum... Bundan beş on sene önce mezun olmuş mesleğin içerisinde girmiş insanlara siz tekrar yüksek lisans yapıp üniversiteye dönüp akademik havayı teneffüs edebilecekleri bir fırsat sağlıyorsunuz... Eksikler olabilir, standartları ortaya konmalı, her üniversitenin açması engellenmeli, yeterli insan ve fiziki

kapasite açısından yeterli olan üniversiteler bunda söz sahibi olmalı, programa başlama standartları korunmalı, sürdürülmeli, öğretim elemanlarını sayısı ve niteliği gözeltilmeli ama tezsiz yüksek lisansta maksimum düzeyde nasıl faydalanabileceğiniz sorusuna da cevap bulmalıyız ve iyi bir araç olarak kullanmalıyız.” A4

“Eğer bu hizmeti veren üniversite, bunu hakkı ile yapabiliyor ise, faydası olduğunu düşünüyorum. Yani herkes doktora yapmak zorunda değil, ama mesela, imkânı olmayan gelemeyen kişiler, uzaktan eğitim kanalı ile en azından bir farkındalık kazanabiliyorlar. Çok sevdiğim onayladığım bir sistem mi? Değil, bayıldığım söylenemez ekrana konuşmaya. Ben de ders veriyorum. Ama hiç yoktan iyidir diye düşünüyorum... bu sadece uzem de değil, yüzyüze tezsiz yüksek lisans programda da ciddi bir standart sorunu var. Biz burada teze yakın bir proje yaptırırken, başka bir üniversitede duyuyorum, iki tane kitabın özeti çıkartılmış, proje olarak yaptırılmış. Buraya gelenler de bize öyle diyorlardı en başlarda. Bundan yedi sekiz yıl öncesinde, “yani işte hocam x üniversitesinde, iki kitap okutuluyormuş, onun özeti çıkartılıyormuş, dersten geçirtiliyormuş, siz neden bu kadar zorluyorsunuz?” ben neredeyse doktora düzeyinde zorluyorum. İşte o üniversitede okuyanın da tezsiz yüksek lisans diploması oluyor, buradakinin de...” A8

“... Yüksek lisans mezunlarında bir şeyler değişiyor. Bakış açıları, tutumları değişiyor, okul süreçlerini geliştirmeleri değişiyor. Yani bu bir adım olabilir ama şunu kabul etmeniz gerekiyor. Her yüksek lisans programı da gerçek ve tam manası ile yapılmadığı konusu da tartışılabilir kesinlikle.” A9

“Bu uzaktan eğitim programları, tezsiz yüksek lisanslar öğretmenlerin ve okul müdürlerine yüzde yüz demiyoruz ama bir nebze olumlu tutum bilgi kuram bağlamında bir şeyler öğrendiklerini düşünüyorum. Uzem olması küçük de olsa bir dezavantaj, şöyle ki derse katılamıyor, okuyor ama tabii okumadaki kuramsal kavramları birbirine açıyoruz falan belki onu da yararlanmamış olabilir diye düşünüyorum ben kesin konuşmıyorum işte onun için %100 diyemiyorum ama bir nebze de olsa faydası olur. Yüz yüzeyi tercih ederim... Yani bunun hizmet içi bir eğitim programı olarak düşünüp yaygınlaştırılmasında yarar görüyorum ama içeriğinin de bak demin söylediğim gibi doldurulması koşulu ile amacına uygun yapılır ise yaygınlaştırılmasında herhangi bir mahsur yok... Bilgiye erişim için bir fırsattır... Mesela soruyorum onlara size kurumda bir farklılık yarattı mı? diyorum, diğer meslektaşlarla aranızda. “Yaratmaz mı hocam” diyorlar. ‘Ben şimdi müdürün yaptıklarını, öğretmenlerin yaptıklarını dedektif gibi analiz ediyorum.’ diyorlar...” A10

A5 ve A7 uzaktan eğitime sıcak bakmazken tezsiz yüksek lisansın nitelik koşulu ile fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir:

“Tezli-tezsiz hiç fark etmez ama tezli tercih ederim, uzaktan eğitim konusunda emin değilim. Tezlide çünkü bir yöntem bilgisi veriyor. Sağlam bir yöntem bilgisi veriyor. Veri okuma var, literatür okuma var. Tezsizde bu ne ölçüde başarıyor emin değilim ama iki yöntemde de uzaktan eğitimi açıkçası bilmiyorum okuduklarım halen uzaktan eğitim ve yapılan şeylere ilişkin biraz ihtiyatlı yaklaşmamız gerektiğini gösteriyor, söylüyor. Çünkü aynı şey olmuyor ama diğer ikisinin de etkili olabileceğini düşünüyorum kuram ve uygulama bilgisi açısından... Birçoğu puan almak için yapmıştı daha önce, üniversiteye hiç uğramadı bile... Benim gördüğüm şey yani, biraz derece almak için çoğu yaptı yani, tabii bunu önerirken açıkçası diğer üniversitelere haksızlık etmek istemem ama bunu layıkıyla yapmayan üniversitelerde bu konuda akredite edilmemeli.... Bir akreditasyon komisyonu kurarsınız ve denetlersiniz bu kurumları. Bu da bununla mümkün...” A5

“Tezli, tezsiz ve uzaktan eğitim yoluyla eğitimlerin eğer amaca uygun olarak yapılırsa anlamlı katkılar sağlayacağı görüşündeyim. Her birinin birbirine göre avantajlı noktaları olduğu gibi avantajsız noktaları da bulunmaktadır. Üniversitelerin programların ders içeriklerini düzenlerken, öğretim üyelerinin bildiği dersler yerine okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yapılanmaya gidilmelidir. Üniversitelerin mevcut ders içeriklerine bakıldığında ya çok benzerdir ya da öğretim üyelerinin uzmanlık alanına göre belirlenmiş dersler

yer almaktadır... Tezli ve tezsizde dediğim sıkıntılar veya aksaklıklar giderildiğinde oldukça yararlı olacaktır, yani tezli ve tezsizin ders içeriklerin hedef kitleye ve ihtiyaçlarına göre ayrıştırılması ve farklılaştırılması gerekmektedir. Uzaktan eğitimi ise deneyimlerinden faydalanarak söyleyebilirim ki Türkiye'deki uygulamaların amaca hizmet ettiğini söylemek oldukça zordur.” A7

Üniversitelerin eğitim imkanlarını artırmak için farklı girişimlerde bulunması bilgi çağında gereken sorumluluğu yerine getirme konusunda önemlidir. Bu girişimlerden biri de uzaktan eğitim, tezsiz yüksek lisans gibi programlarla aynı anda binlerce öğretmene ve yöneticiye belirli bir platformda eğitim imkânı sağlanmasıdır. Böylece bilimsel bilgiyle buluşma, okuma, öğrenme, tartışma ortamı oluşabilmektedir. Bu eğitim, uygulayıcıların özellikle farkındalık ve tutumunu geliştirmek adına önemli görülebilir. Ancak birçok faydasının yanında katılımcıların da belirttiği üzere genel anlamda niteliğin sağlanması için kalite standartlarının belirlenerek hizmet sunulması üniversitelere düşen önemli bir sorumluluktur.

Okul müdürü (8), öğretmen (8) ve akademisyenlerin (6) çoğunluğu tarafından sunulan diğer öneri eğitim fakültelerine öğrenci seçme ile ilgilidir. Bu görüşler mesleğin gerektirdiği rollere sahip olma potansiyeli olan adayların fakültele kabullerinin gerçekleşmesini önermektedir. Bu konuda görüş belirtenlerden bazılarının önerisi aşağıda yer verildiği üzeredir:

“... Fakülteye giren herkes kendini öğretmen görüyor ama değil. Bakanlığımızın güzel bir uygulaması vardı mesleki yeterlik ile ilgili sınavları vardı birçok öğretmen orada 40-50 aldı, mezun öğrenci. Hani sen öğretmendir. Oradan kalitesiz bir insanın geçmesi çok zor. Bu yüzden öğretmenin baştan düzgün seçilmesi gerekiyor...” M1

“... bir de şu var her kes öğretmenlik yapar mantığına karşıyım. Olmuyor, oturmuyor... Adamın içinde gelişme duygusu, öğrenme ihtiyacı olanların gelmesi lazım...” M2

“... o yüzden buraya gelen öğretmen adayını merkezi sınavın yanında fakülteler ayrı sınavlarla alabilir. Çocuğu seven, öğrenmeyi seven öğrenciler gelmesi lazım. Başka tercihlere gidemediği için gelen değil.” M3

“... isteyerek de seçmediyse mesleği eğitim de iyi olmayınca işte onlar bizi uğraştırıyor, iyi örnek olmuyor...” M8

“Üniversitelerde bir kere kurum olarak, öğretmen yetiştirme konusu sorun... bu da öğretmenin seçiminde başlıyor, eğitim fakültelerine aday seçerken başlıyor. Siz fizik öğretmenliğinin puanını düşürür düşürürseniz ne olur... Bence ihtiyaç kadar eğitim fakültelerine aday çağırmamız lazım. Bu da tabi gelecekle ilgili bir projeksiyon...” M9

“... Ama öğretmenlik öyle bir meslek değil o gün boyu süren bir meslek... dersinizi anlatınız ama işiniz bitmedi. Eve gideceksiniz, bir sonraki günün hazırlığını yapacaksınız yeni bir şeyler var mı yok mu onları araştıracaksınız. Çünkü her gün yeni öğretim yöntemleri teknolojileri çıkıyor. O yüzden hani kolay diye öğretmenliği seçiyor çoğu insan. Ya da başka alternatifi kalmadığı için en son tercihi olduğu için... bu mantıkla olmaması lazım” M11

“Bu konuda öncelikle öğretmen yetiştirme alanından başlayarak bu kopukluğun giderilebileceği kanaatindeyim. Bilimsel bilginin temel kaynak sağlayıcılarından biri olan üniversitelere alınan öğretmen adaylarının gerçekten çok ince bir süzgeçten geçirilerek alınması taraftarıyım...” Ö9

Kurumsal gereklilik önerisi öğretmenlerin bir kısmı (6) akademisyenlerin çoğunluğu (8) tarafından kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanması için üniversitelere sunulan bir diğer öneridir. Bu kapsamda ifade edilen görüşlerde üniversitelerin uygulamayı geliştirme sorumluluğunu içselleştirerek bunun kurumsal bir gereklilik olduğu bilinciyle hareket edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu öneriyi dile getiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Üniversite toplumu yönlendirme rolünü üstlenmeli ve araştırmacılar bu misyonlarını yerine getirmeli...Öğretmenlerin kuramsal temelli bilgiye karşı bu tutumunu değiştirmeye dönük politikalar geliştirilmelidir. Ö6

“Üniversitenin yapısı, üniversite özerkliğinin yanlış yorumlanması. Yani uygulama ile hiç ilişkiniz olmasa size üniversite bir şey diyor mu? yani kurumların görev ve amaçlarına bağlılıkları, yapıyı içselleştirmeleri gerekiyor. Üniversite: “Orada Bir Köy Var Uzakta” deyip kendi şeylerini söyleyebiliyor. Yani bu kurumsal olarak bir gereklilik olarak görünüyor. Yönetmelik düzeyinde yapılacak şeyler var, zihniyet olarak yapılacak çalışmalar var, yetiştirilme tarzı olarak yapılacak çalışmalar var...” A1

“Üniversitenin üç temel fonksiyonu var: eğitim öğretim faaliyetleri, araştırma ve topluma hizmet uygulaması. Okullar bizim sorumluluk ve vebal hissettiğimiz kurumlar, sorumluluğumuz olan yerler. O yüzden üniversitelerin okullardaki uygulamalara yol gösteren bilgiler üretmesi gerektiği, uygulamayı geliştirme gibi bir sorumluluğu olduğunu hatırla tutmalı... Bilginin sadece üniversitelerde araştırmalar sonucunda üretilen bir şey olarak kalması, uygulamaya ışık tutmaması bilimin kontrol işlevini yerine getirmesine yardımcı olmuyor...” A4

“... Üniversitelerin genel misyonuna baktığımızda araştırma yapma, eğitim öğretim yapma ve topluma hizmet... Üniversitelere düşen sorumluluk ürettiği bilgiyi taşıması lazım, bunu kurumsal bir gereklilik olarak görmeli kendisinin de bu iş için çaba göstermesi lazım ... biz bu bilgiyi ürettik hizmet içi eğitimlerle olabilir, seminerler olabilir ya da bir takım broşür kitaplar getirelim bulunsun şeklinde üniversite biraz daha aktif bir şekilde bu bilgiyi oraya taşıyabilir...” A6

“... Ciddi anlamda, buna bir bütçe ayrılıp zaman ayrılıp, akademisyenlerin iş yüklerinin ona göre düzenlenip, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yüklerinin ona göre düzenlenip mesela haftanın iki gününü ben bir okulda geçirmeliyim. Öğrencilerle öğretmenle, gerekirse öğretmenin yerine derse girebilmeliyim, ya da işte okul yöneticisinin tüm gün yanında gözlem yapmalıyım. Ona birtakım önerilerde bulunmalıyım. Belki bulunacağım öneriler yanlış olacak bunu deneme yanılma yöntemi ile birlikte görmeliyiz gibi...” A8

“Üniversiteler mutlaka çıktılarını uygulama ile paylaşabilecek kurumsal bir kimliğe dönüştürmeliler onlar da dertlenmeliler bazı şeyleri orada görevler ve tanımların iyi olması gerekir herkes misyonunu iyi tanımlamalı...” A9

“... Üniversitelerin bunu bir zorunluluk olarak görüp bir araştırma fonu olup, fon ayırması lazım. Mesela; hoca uygulayıcıyı yemeğe çaya götürmeli... hepimiz şikâyet ediyoruz ya, “doldurmamışlar atmışlar” diye... Bu durum, araştırmacılar ile uygulayıcılar arasındaki sıcak ilişkiyi de sağlar... biz hepsini cebimizden karşılayamayız. Bunlar az masraflar değil. Üniversitenin fonu olsa, dersin ki; şu kadar araştırma işim var, görüşme yapacağım; grup grup alacağım. Çay, pasta işim var, üniversite dese ki; “makbuzunu getir ödeme yapayım”. Projelerde oluyor ama hep proje olmaz ki, ben çalışmak istiyorum.” A10

Katılımcıların üniversitelere yönelttikleri bir başka öneri üniversitelerin uygulayıcıların bilimsel bilgiye erişimlerinde kolaylıklar sağlamasıdır. Tablo 62’de okul müdürlerinin (6)

ve akademisyenlerin (4) bazıları, öğretmenlerin (8) yarısı tarafından bu önerinin sunulduğu görülmektedir. Bu görüşler; üniversitelerin araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transferi konusunda aracı olması ve bilimsel kaynaklara erişimleri için kolaylıklar tanınması ile ilgili düşünceleri içermektedir.

“Üniversite, akademisyenlerle uygulayıcılar arasında köprü kurarak üretilen bilgilerin paylaşılmasında yardımcı olmalıdır (M1)”, “Üniversite, akademisyenlerden şunu isteyebilir; araştırmalarını bizzat sahada yapmaları ve sonuçlarını paylaşmaları konusunda söylemler ve kontroller olabilir... (Ö15)”, “... üniversiteler kuramdan uygulamaya o bağ kuracak bir dergi olabilir ya da farklı bir araçla bilginin yayılmasına yardımcı olmalıdır... (A2)” “... Mesela Avrupa’da ve Amerika’da bir doğrudan araştırmacılar için yazılan bir de uygulayıcılar için dergiler var... Mesela principal, leadership dergisi uygulayıcılar içindir... Üniversite bu yönde çalışmalar yapabilir. (A3)”, “... Çalışmaların en azından yerel düzeyde aktarılmasını lazım. Bunun için basına da hakikaten ihtiyaç var... Sistemleşme yok, üniversitelerde bu anlayış yok, mesela saygınlığı olan, tanınmış dergilerdeki makalelerin üniversiteler tarafından duyurulmasını sağlayacak bir sisteminin olması lazım. Ancak bu şekilde olur... (A10)” ifadelerinde de üniversitelere araştırma sonuçlarını uygulayıcılara transfer etme konusunda sunulan öneri ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri belirtilmiştir. Bilimsel kaynaklara erişimle ilgili olarak da “Öğretmenlerde kütüphanelere üye olabilmeli, kitap alabilmeli (Ö1)”, “... Üniversite öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları elektronik olarak veya en azından kütüphanede yardımcı olmalıdır... (Ö11)”, “Kütüphane kaynakları okullara da serbest olmalı... (Ö12)” ifadelerinde üniversitelere kaynak sağlama konusunda öneriler getirilmiştir.

Az sayıda katılımcı (A1, A3, M7, M13, Ö1, Ö5) tarafından dile getirilen bir öneri de eğitim yönetimi lisansüstü programlarında uygulamaya önem verilmesidir.

“... Doktor unvanı vermeden önce gönder okula öğrenciyi müdür, öğretmeni izlesin, okuldaki tüm süreçleri görsün...” A1

“ABD’de eğitim doktorları var. Praktikum var, uygulamaya gidiyorsunuz. Ya da yöneticilik sertifikası almaya gelenler de müdürün yanında en az üç ay uygulama yapmak zorundalar. Bizdeki eksiklik uygulamaya yönelik derslerimiz yok... ABD’de ikinci doktoramı yaptım, hoca teorik bir şey veriyordu, hemen ikinci saat uygulamaya geçiyordu. Bakıyoruz herkesin yerleri ayrılmış, biz önce böyle kaldık. Çünkü biz böyle bir eğitim sürecinde gelmiyoruz...” A3

İki (A5, A10) akademisyen ve bir öğretmen (Ö15) tarafından üniversitelere sunulan öneri yayın baskısının azaltılarak akademisyenlerin daha nitelikli çalışmalar ortaya koymasında üniversitelerin teşvikte bulunmasıdır.

“Üniversite... akademisyenlerin araştırma sayılarının niceliğine değil de niteliğine bakılabilir... Bunun daha önemli olduğuna dair teşvikler olabilir. Akademisyenler de bir an önce araştırmamı yapayım, bu yılki hedefimi tutturayım hedefi belirlediğinde bu verimli olmuyor. Performans niteliğe bakılarak ölçülebilir, yayın sayısı üzerinde değil de...” Ö15

“... Çalıştığınız kurumun öncelikleri, stratejileri sizi zorluyor. Benim mesela ulusal yayınam çok azdır. Niye, çünkü bir değeri yok bu üniversite açısından... Dönem sonunda soruyorlar bana. Ne yaptın diyorlar. İşte ben bir Türkçe makale yayınladım, al sana üç puan veriyorum. Ama İngilizce makale ya da a grubu makale yayınladım, al sana 50 puan diyor. Böyle bir mekanizmada yapacak bir şey yok...” A5

“... her şeyi puan, performansa bağlamışlar. O puana ulaşabilmek için de sayıyı artırmanız gerekiyor... Bir makale üzerine dursan altı ayda yazıyorsun ya, teşviklere bakıyorsunuz bir yılda yedi makale yazmış... Bedeller ile seri üretime geçildiği var; yayın yapıldığı da bir gerçek, sürekli yayın isteniyor; yardımcı doçentlikte, doçentlikte, profesörlükte... Yayının kalitesi ne olacak diye sorulmuyor öyle denilmediği için de, yayın fazlalığı bir artı kazandırdığı için; fazla yayın yapıyor... Üniversitelerin bu anlamda bakışı değiştirmesi gerekiyor...” A10

Kuram araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasına yönelik üniversitelere sunulan öneriler genel olarak incelendiğinde öğretmen seçme ve yetiştirmenin bu bağlamda çok önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme Türkiye’de uzun yıllar tartışılan ve güncelliğini koruyan bir konu olması nedeniyle önemlidir. Temel amaç “iyi öğretmen” yetiştirmekse ve bu da üniversiteler aracılığı ile oluyorsa üniversitelerin programlarını sorgulamaları gerekmektedir. Öğretmeni mesleğe daha gerçekçi, mesleğin gereklerini ve değerlerini benimseterek yetiştirmede üniversitelere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak daha önce de değinildiği üzere mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin çeşitli açılardan sorunlu yapıda olduğu sıklıkla tartışılmaktadır (Akdemir, 2013; Aksoy, 2013; Eret, 2013; Özcan, 2011, 2013; TEDMEM, 2014; 2015; 2018). Öğretmen eğitiminde adayların, güncel kuramsal bilgi ile donanımlı olarak yetiştirilmesi, fakülte programlarında kuram ve uygulamanın bir bütünlük içinde verilmesi gerekmektedir (Gündüz ve Korkmaz, 2014). Son yıllarda ileri sürülen “Yeni Nesil Eğitim Fakültesi” ile eğitim fakültelerinde derslerin uygulama ağırlıkta olması, okul deneyiminin gerçekleştiği bir ortam hazırlanması önerilmektedir (TEDMEM, 2014). Bu şekilde gerçek okul hayatını deneyimleyen öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları kolaylaşacaktır. Öğretmen yetiştirmede bu ve benzeri önerilerin ele alınarak yapılandırmaya gidilmesi gerekmektedir. Diğer bir önemli husus da öğretmen adaylarına bilimsel tutum kazandırmadır. Program içeriklerinde araştırma eğitiminin

daha fazla önemsendiği, adayların bu konuda bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Kuram araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasına yönelik öneriler genel olarak değerlendirildiğinde bu bütünlüğün sağlanmasında uygulayıcılar ve akademisyenlerin bireysel olarak, MEB ve üniversitelerin kurumsal olarak önemli sorumlulukları olduğu görölmektedir. Açık bir biçimde söylenebilir ki bütünlüğün sağlanması için tüm paydaşların ortak bir vizyon oluşturarak hareket etmesi gerekmektedir. Bütünlüğün sağlanması ve sürdürölmesi için iş birliği içerisinde ve temel amacın okulu yaşatmak ve geliştirmek olduğu bilinciyle çalışılması ile bu karmaşık sorunun çözümü sağlanabilir. Diğer bir önemli hususta bir önceki alt problemde tartışılan bütünlüğü engelleyen nedenlerde olduğu gibi burada da katılımcıların bazı önerilerde farklılık olmakla beraber çoğunda benzer önerilerinin olmasıdır. Benzer bir araştırmada da meslek değişkeninin sunulan önerilerde farklılık oluşturmadığı bulunmuştur (Kısa, 2016). Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğüne engel olan ve bütünlüğü sağlamaya yönelik görüşlerinin benzer olması bu sorunu çözüme adına ortak bir çabanın daha kolay gerçekleşeceği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi amaçlanmıştır. Karma model kullanılan araştırmanın nicel bölümünde ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin; nitel bölümünde okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamadığı ve buna neden olan bireysel ve örgütsel düzeyde çok sayıda faktörün olduğu görülmüştür. Alanda üretilen kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi kullanması beklenen okul yöneticileri ve öğretmenlerin farkındalık, tutum ve becerilerinin, bu bilginin kullanılacağı sosyal bağlam olan okul ortamının, iş birliği ve iletişim faktörlerinin kullanım sürecini etkilediği görülmüştür. Diğer taraftan kuramsal ve araştırma temelli bilginin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından kullanılmasının mesleki ve bireysel pek çok faydası olduğu ve kavramsal, araçsal ve sembolik olmak üzere çeşitli biçimlerde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma deneyimlerinin çok sınırlı olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitimin ve araştırma deneyiminin KATB kullanımı konusunda farkındalık, tutum ve beceriyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın kuram ve uygulamayı yakınlaştırmada önemli bir araç olduğu ve bu bağlamda araştırma okuryazarlığının okul yöneticileri ve öğretmenler için önemi ortaya konulmuştur. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim ve iş birliğine önem vermeleri ve akademisyenlerle birlikte çalışmalar

yapmaya açık olmaları yönünde ulaşılan sonuçlar da araştırmanın kuram ve uygulamayı yakınlaştırmada aracı rolünü gözler önüne sermiştir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında alanda üretilen bilgi birikimi ve akademisyenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Alanda ortaya konulan araştırmaların; amaç, dil, tür ve sonuç bakımından problemlili yapısı bütünlüğünün sağlanamamasına neden olmaktadır. Araştırma sonucunda alan akademisyenlerinin eğitim yönetimini “disiplinler arası uygulamalı bir disiplin” olarak tanımladığı ve alanın öne çıkan iki temel amacının; kuram ve uygulama boyutlarının ihtiyaç duyduğu bilgi birikimini araştırmalar yaparak geliştirmek ve okul yöneticileri ile öğretmenler başta olmak üzere eğitim uygulayıcılarının mesleki süreçlerde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda alanın akademik ve pratik doğası konusunda uzlaşısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bir önceki sonuçta üretilen bilgi konusunda var olan sorunlar bu uzlaşmayı zedelemekte ve kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasını engellemektedir. Eğitim yönetiminin mevcut durumu ile ilgili ulaşılan sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Alanın eklektik görüntüsü, sosyal ve kültürel gerçeklikten yoksun bilgi üretiminin ülke gerçeklerinden uzak olması ve sorunların çözümüne katkı sunmaması önemli sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Eğitim yönetimi gibi uygulamalı bir disiplinde bilginin oluşturulma amacında var olan sorunlar ve varlığını besleyen kaynakların devamlılığı ve çok sayıda olması bütünlüğü sarsmaktadır. Diğer taraftan alanda ontolojik ve epistemolojik tartışmaların da kısır döngüde ilerlemesine yol açmaktadır. Alanda görülen epistemik buhranın bu şekilde giderilemeyeceği söylenebilir. Burada akademisyenlerin bilimsel bakış açıları ve araştırmacı kimliklerini oluşturan bireysel nedenler, sistemin yapısal sorunları, üretilen bilginin yaygınlaştırma stratejilerinde görülen eksiklikler öne çıkan sorunlar olarak gözükmektedir. Alanın akademik ve pratik doğası okulla üniversitenin, okul yöneticileri ve öğretmenler ile akademisyenlerin iletişiminin kuvvetli ve iş birliğinin fazla olmasını gerektirirken bu konuda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen tüm bu sorunların azaltılması ve bütünlüğün sağlanması konusunda okul yöneticilerine ve öğretmenlere, akademisyenlere, MEB ve üniversiteye önemli sorumluluklar düştüğü görülmüştür. Bu genel değerlendirmenin ardından nicel ve nitel analizlerden elde edilen sonuçlara aşağıda sırayla yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nicel bölümünde alt problemleri çözümlemek amacıyla araştırmacı tarafından “KATB Kullanım Ölçeği” ile “KATB Kullanımının Belirleyicileri Ölçeği” geliştirilmiştir. KATB kullanımı ölçeği; araçsal, kavramsal ve sembolik kullanım olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. “KATB Kullanımının Belirleyicileri Ölçeği” ise; farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri alt boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunun *birinci alt probleminde* okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma deneyimlerini kapsayan birtakım sorular yöneltmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çoğunluğunun bilimsel araştırma teknikleri ya da benzeri bir ders almadığı, büyük çoğunluğunun eğitimle ilgili bir dergiyi ve bilimsel içerikli bir dergiyi takip etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakını kongre, sempozyum vb. bilimsel bir etkinliğe dinleyici olarak ya da bildiri sunma amaçlı katılmamışlardır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir konuda literatür taraması yapmadığı görülürken bir çalışmada baş araştırmacı olma konusunda çok büyük bir kısmı olumsuz cevap vermiştir. Yine her iki grup katılımcının çoğunluğu bir araştırma kapsamında başkalarıyla ortak çalışmada bulunmamış ve yine her iki grubun çoğunluğu bir araştırma için veri toplama sürecine dahil olmamıştır. Okul yöneticilerinin yarısından fazlası ve öğretmenlerin çoğunluğu TÜBİTAK, AB vs. kapsamında hazırlanmış bir projeye katılmamışlardır. Bu sonuçların aksine okul yöneticilerinin yarısı ve öğretmenlerin çoğunluğu bir araştırma için gönüllü olarak veri sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenler araştırma yapma, okuma, bilimsel etkinliklere katılma gibi deneyimlere büyük ölçüde sahip değilken sadece araştırmalara veri sağlama açısından deneyimleri bulunmaktadır.

Araştırmanın *ikinci alt probleminde* okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin KATB kullanım düzeyine yönelik algıları ile KATB kullanımının belirleyicilerine yönelik algıları araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlarda okul yöneticilerinin KATB kullanım düzeyine yönelik algılarının genel ölçek ve KATB kullanımının alt boyutları olan araçsal, kavramsal ve sembolik kullanım boyutları bazında birbirine yakın ve ortalama üzerinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okul müdürleri mesleki uygulamalarında farklı amaçlarla KATB’yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin KATB’yi

araçsal ve sembolik amaçlı kullanımlarının aynı düzeyde ve kavramsal kullanıma göre az da olsa daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin KATB kullanım durumlarına yönelik ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin KATB'yi sırasıyla kavramsal, araçsal ve sembolik amaçlı kullandıklarını göstermiştir. Kavramsal ve araçsal kullanıma yönelik algıları birbirine daha yakinken her ikisi sembolik kullanıma göre daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki uygulamalarında hem kendilerini geliştirme hem de uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözme gibi nedenlerle KATB'yi daha çok kullandıkları anlamına gelmektedir.

Araştırmanın *üçüncü alt probleminde* okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Yukarıda ifade edildiği üzere bu amaç için geliştirilen ölçek farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iletişim faktörleri konusundaki algıları diğer faktörlere göre daha olumludur. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri ve öğretmenler uygulayıcılarla akademisyenler, okulla üniversiteler arasında daha güçlü bir iletişim ve iş birliği gerektiğini düşünmekte, araştırma süreçlerine dahil edilmek istemekte, uygulayıcıların araştırma sonuçlarından yararlanmalarında iletişim faktörlerinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Her iki grupta da iletişim faktörlerini farkındalık ve beceri boyutları takip ederken her iki boyut puanları birbirine çok yakındır. Okul yöneticilerinin örgütsel faktörlere yönelik algıları ise diğer boyutlara göre nispeten daha olumsuzdur. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin; KATB kullanımı konusunda yeterli farkındalık ve beceriye sahip olduklarını ve örgütsel faktörlerin KATB kullanımı için uygun olduğunu düşündükleri, iletişim faktörlerinin ise yeterli olmadığı ve KATB kullanımını artıracığı konusunda olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Araştırmanın *dördüncü alt problemi* kapsamında ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında KATB kullanımı ve alt boyutları olan kavramsal, araçsal, sembolik kullanım alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle KATB kullanımına yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri farklılaşmamaktadır. KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda da farkındalık, beceri ve iletişim faktörleri alt boyutlarında okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel faktörler boyutunda ise diğer sonuçların aksine okul

yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla okul yöneticileri ile öğretmenler KATB kullanımına etki eden bir faktör olarak görev yaptıkları okulların örgütsel ortamını farklı değerlendirmişler, okul yöneticileri öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın *beşinci alt probleminde* okul yöneticileri ve öğretmenlerin kavramsal, araçsal ve sembolik kullanıma yönelik görüşleri ile KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin kavramsal, araçsal ve sembolik kullanıma yönelik görüşleri ile farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanında her üç kullanım türü ile en yüksek ilişki gösteren boyut farkındalıktır. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin farkındalıkları arttıkça KATB'yi kavramsal, araçsal ve sembolik amaçlı kullanımları da artmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen verilerde de her üç kullanım türünün farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörleri ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler sergilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin KATB'yi kavramsal, araçsal ve sembolik kullanımı ile farkındalık, beceri ve iletişim faktörlerine ilişkin algıları arasında orta düzeyde örgütsel faktörlere ilişkin algıları ile düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin farkındalıkları, becerileri, iletişim faktörlerinin gerekliliğine olan algıları arttıkça kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım düzeyleri orta düzeyde artmaktadır. Ancak öğretmenlerin örgütsel faktörlerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının olumlu olması kavramsal, araçsal ve sembolik kullanımı az düzeyde artırmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin KATB kullanımında farkındalık ve beceri gibi bireysel faktörlerin örgütsel faktörlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın *altıncı alt probleminde* okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kavramsal, araçsal ve sembolik KATB kullanımlarının yordayıcıları araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlarda farkındalık ve becerinin okul yöneticilerinin KATB'yi kavramsal ve sembolik kullanımı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, farkındalık ve iletişim faktörlerinin araçsal kullanımı yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kavramsal kullanımı üzerinde farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerinin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu görülürken; farkındalık, beceri ve iletişim faktörlerinin araçsal ve sembolik kullanımı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın *yedinci alt probleminde* cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algıları test edilmiştir. Cinsiyet, okul yöneticilerinin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine yönelik algıları üzerinde belirleyici bir değişken değildir. Ancak öğretmenlerde iki boyutta anlamlı farklılık gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin farkındalık ve becerilerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anlamlılık düzeyinin etki büyüklüğünün küçük olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkenine göre ulaşılan sonuçlarda okul yöneticilerinin KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine yönelik algıları üzerinde branşın belirleyici olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlar ise farklıdır. Buna göre branş değişkeni, öğretmenlerin kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım üzerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her üç kullanım türünde de branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden kullanım düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Branş değişkeninin KATB kullanımının belirleyicilerine yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı bir değişken olmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Mesleki kıdem değişkenine göre ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticilerinin kavramsal ve araçsal kullanım düzeylerine ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdem belirleyici bir değişkendir. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olan okul yöneticileri 6-15 yıl mesleki kıdemi olanlara göre KATB'yi kavramsal ve araçsal olarak daha fazla kullanmaktadır. Sembolik kullanım ile KATB kullanımının belirleyicileri olan farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerinde ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle mesleki kıdem bu faktörler üzerinde belirleyici bir değişken değildir.

Bir başka sonuç, mesleki kıdem değişkenine göre kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım boyutlarında öğretmen görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmasıdır. 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 6-10 ile 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar, 21 ve üzeri kıdemi olanlara göre; 6-10 yıl kıdemi olanlar da yine 21 ve üzeri yıl kıdemi olanlara göre KATB'yi kavramsal, araçsal ve sembolik amaçlı daha fazla kullanmaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre ulaşılan bir diğer sonuç da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, farkındalık, beceri ve örgütsel faktörler boyutlarında belirleyici bir değişken olmamasıdır. Mesleki kıdem, KATB kullanımının belirleyicilerinden sadece iletişim faktörleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuş, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın yönü ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Bir başka ifadeyle mesleğin başında olan öğretmenlerin iletişim faktörlerinin geliştirilmesini bekledikleri ve böylece KATB kullanımlarının artacağına yönelik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Diğer bir değişken olan öğrenim durumuna göre okul yöneticilerinin görüşleri karşılaştırılmış ve öğrenim durumunun hiçbir boyutta belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin lisans veya lisansüstü eğitim mezunu olmasının KATB kullanımları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu durum KATB'nin belirleyicileri olan farkındalık, beceri, örgütsel faktörler ve iletişim faktörlerinde de aynıdır. Bununla birlikte betimsel veriler lisansüstü eğitim gören okul yöneticilerinin algılarının lisans eğitimi alanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre KATB kullanımı ve KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlarda kavramsal, araçsal ve sembolik kullanım ile KATB'nin belirleyicilerinden farkındalık, beceri ve iletişim faktörleri boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenler lisans ve önlisans mezunlarına göre KATB'yi kavramsal, araçsal ve sembolik olarak daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans ve önlisans mezunlarına göre KATB kullanımı konusunda farkındalıklarının ve becerilerinin daha yüksek, iletişim faktörlerinin gerekliliğine yönelik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nitel bölümünün *ilk alt problemi* kapsamında eğitim yönetimi akademisyenlerinin eğitim yönetiminin bilimsel doğası, amaçları ve bilgi birikimine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Eğitim yönetimi, katılımcıların çoğunluğu tarafından disiplinler arası uygulamalı bir disiplin olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda alanın akademik ve

uygulama boyutlarına birlikte vurgu yapılmıştır. Bunun yanında alanda farklı disiplinlerin özellikle de yönetim ve işletme biliminin etkisinin fazla olması nedeniyle eğitim yönetimi edilgen bir disiplin olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim yönetiminin amaçlarına yönelik ulaşılan sonuçlara göre eğitim yönetiminin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, alanın kuramsal ve uygulama boyutlarının ihtiyaç duyduğu bilgi birikimini alanla ilgili araştırmalar yaparak ve bilimsel makaleler üreterek geliştirmektir. Diğeri de uygulayıcıların mesleki süreçlerde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmektir. Böylece araştırmaya dayalı uygulamanın gelişmesinin yanında uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu bilgi sağlanacaktır. Bu iki temel amaç yanında eğitim yönetiminin diğer amaçları; eğitimde yönetsel olguları anlama, açıklama ve çözme, toplumu aydınlatma, eğitim sistemini geliştirme, okul liderliğini kurgulama ve sürdürme, eğitimin yönetilmesi ve denetlenmesi, üniversite ve MEB için uzman yetiştirme, eğitimin ve eğitim ekonomisinin planlanmasıdır.

Bu alt problem kapsamında ulaşılan bir başka sonuç eğitim yönetimi bilgi birikiminin mevcut durumu ile ilgilidir. Bu kapsamda alanın kuram ve araştırma üretimi açısından ulusal ve uluslararası görünümü değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre eğitim yönetiminde uluslararası bağlamda kuram üretilmesi ile ilgili olarak; giderek zenginleşen kuramsal bir alt yapısı olduğu belirtilmekle birlikte yönetim bilimleri başta olmak üzere farklı disiplinlerin fazla etkisi altında olmasına vurgu yapılmış, eğitim yönetimine özgü kuram geliştirilmediği belirtilmiştir. Bazı akademisyenler eğitim yönetiminde özgün kuramlar üretmek için yeterli tarihsel süreci geçirdiğini düşünmektedir. Kuram üretimi ulusal bağlamda değerlendirildiğinde ise Türkiye’de eğitim yönetiminde kültürel bağlama özgü kuramların geliştirilmediği ve batı kökenli kuram ve kavramların uyarlandığı ve ülkeye aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim yönetiminde alanın epistemolojik ve ontolojik durumunu sorgulayan ve alternatif paradigmalara tartışıldığı kuramsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bir akademisyen ise daha iyimser yaklaşarak ülkede kuram geliştirme girişimlerinin olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma üretimi açısından ulaşılan sonuçlara göre eğitim yönetimi alanında, uluslararası düzeyde yeterli ölçüde ve nitelikte araştırma yapıldığı belirtilirken Türkiye bağlamında araştırma üretiminin nicel olarak yeterli olduğunu ancak nitelik sorunu taşıdığı

belirlenmiştir. Bu görüşler arasında son yıllarda akademik teşvik desteğinin gelmesiyle nitelik sorununun arttığını düşünenler bulunmaktadır. Türkiye’de araştırmaların uygulamadaki sorunlara cevap arama kaygısı taşımaması ve kariyer odaklı olması akademisyenlerin çoğunluğu tarafından eleştirilmektedir. Tümevarımcı araştırma üretiminin sınırlı olduğu, Türkiye’de üretilen bilginin eğitim yönetiminin dünyadaki bilgi birikimine yeterli ölçüde katkı sağlamadığı belirtilen görüşler arasındadır. Bir kısım akademisyen ise son yıllarda ülkemizde bir grup eğitim yönetimi akademisyeninin yaptıkları araştırmalarla alanın gelişimine önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun *ikinci alt problemi* kapsamında okul müdürleri ve öğretmenlerin KATB’ye yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların araştırmanın temelini oluşturan kuram, araştırma ve uygulamaya kavramlarına yönelik algıları incelenmiş, daha sonra eğitim araştırmalarının amacı, nitelikli bir araştırmanın özellikleri, KATB’ye yönelik algılar ve eğitim ve okul süreçlerinde KATB’den yararlanmanın faydaları konusunda katılımcı görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan ilk sonuca göre okul müdürleri ve öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama kavramlarına yönelik kavram yanılgıları görülmemiş ve bu kavramları birbiriyle ilişkili olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okul müdürleri kuramı; dayanak, model, kurallar bütünü, temel bilgi, uygulamaya yol gösteren bilgi, aksi ispatlanabilen bilgi gibi ifadelerle tanımlamıştır. Kuram öğretmenler tarafından; hipotezlerin deney ve gözlemlerle desteklenmesi, salt doğru olmayan ve aksi ispatlanabilen bilgi, belirli bir bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan temel bilgi, bir sorunu çözme girişimi, uygulamaya yol gösteren dayanak, geçerli, güvenilir, nesnel bilgi kaynağı olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kavramı okul müdürleri tarafından; bir problemi, konuyu irdeleme, çözmeye çalışma, bilimsel yöntemle yürütülen süreç, kuram oluşturmak ve test etmek için yapılan çalışma, bir konudaki literatürü tarama şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler ise araştırmayı; uygulamayı test eden ve geliştiren süreç, bilimsel yöntemle yürütülen süreç, bir durumu irdeleme, bir sorunu çözme, sistemli ve planlı çalışma, kuram oluşturmak ve test etmek için yapılan çalışma, ifadeleri ile açıklamışlardır.

“Uygulama” kavramını okul müdürleri; bilgiyi, uygulamaya geçirme, kuramı, araştırma bulgularını, bilgiyi test etme olarak öğretmenler; bilgiyi eyleme dönüştürme, kuramı,

araştırma bulgularını test etme ve bilgiyi işlevsel kullanma şeklinde açıklamışlardır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin bu ifadelerinde vurgulanan noktaya göre uygulama, eğitimcilerin edindikleri bilgiyi sahada kullanmalarıdır.

Akademisyenler kuramın; uygulamaya yol gösterdiğini ve uygulamayı geliştirdiğini, kuramsız araştırma olmayacağını, bir disiplinde kuramın birikimli araştırmalar sonucu ortaya çıktığını, kuramın uygulamanın yazılı hali olduğunu ve uygulamadan ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Araştırma; kuramı test eder, uygulamayı geliştirir, kurama dayalı olmalıdır, kuram ve uygulama arasında katalizördür. Uygulama ise, bilimin kontrol işlevini yerine getirerek kuramı test eder, araştırma yapılarak geliştirilir, kurama dayanması ve kuramsal olarak tanımlanması gerekir. Ulaşılan sonuca göre akademisyenler; kuramın hem araştırmalara çerçeve sunma hem de uygulamaya yol gösterme işlevi olduğunu, araştırmanın kuram ve uygulama arasında bir katalizör gibi görev yaptığını, uygulamanın da kuramı test ettiğini belirterek kavramlar arasında yakın ilişki olduğunu vurgulamışlardır.

Nitel bölümün ikinci alt probleminde araştırılan diğer konu eğitim araştırmalarının amacı ile ilgilidir. Okul müdürü ve öğretmenlere göre eğitim araştırmalarının en önemli iki amacı; eğitim-öğretim sorunlarına çözüm getirmek ve eğitim sisteminde başta öğretim olmak üzere genel olarak niteliği artırmaktır. Ayrıca bireyi ve toplumu geliştirmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Okul müdürü ve öğretmenlere göre nitelikli bir araştırmanın en temel iki özelliği; somut bir probleme yönelik olması ile sonuç ve önerilerinin uygulanabilir olmasıdır. Bu iki özellik dışında okul müdürlerinden bir kısmı nitelikli bir araştırmanın; okuyucusuna yeni bir düşünce tarzı kazandırması, kuramsal bilgiye katkı sağlaması, kültürel, çevresel değişkenleri dikkate alması, örnekleme araştırmanın amacına uygun seçilmesi ve geniş olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ise çoğunluğu ayrıca; konunun özgün olmasına, okuyucuya yeni bir düşünce tarzı kazandırmasına, kuramsal bilgiye katkı sağlamasına dikkat çekmişlerdir. Bazı öğretmenler de nitelikli araştırmaların doğru yöntemle hazırlanmasına vurgu yapmışlardır. Okul müdürü ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında temel iki özellik dışında öğretmenlerin bir araştırmanın konusunun özgünlüğüne, farklı bir düşünce tarzı kazandırmasına, kuramsal bilgiye katkı sağlamasına dikkat çektikleri görülürken okul müdürlerinde bunların bir kısmı az bir kısmı hiç görülmemiştir. Dolayısıyla bu sonucun da

öğretmenlerin okul müdürlerine göre araştırmaların kavramsal kullanımına daha fazla önem verdiklerini desteklediği söylenebilir.

Ulaşılan bir başka sonuca göre okul müdürü ve öğretmenler KATB'nin; faydalı, güvenilir ve önemli olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç okul müdürü ve öğretmenlerin KATB'ye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Okul müdürü ve öğretmenlerin KATB'yi güvenilir bulma nedenleri ise bilimsel araştırma süreci ile ortaya konulan bilgi olmasıdır. Bunun yanında; ispatlanmış, kabul görmüş bilgi, geçerli bilgi, sağlam dayanak, objektif, kesin bilgi, rehber, nesnel, inandırıcı, nitelikli bilgi kaynağı, ölçülebilir bilgi, uzlaşma zemini gibi görüşler de bu nedenler arasında yer almıştır.

Araştırmanın nitel bölümünün ikinci alt problemi kapsamında son olarak eğitim ve okul süreçlerinde KATB'den yararlanmanın faydaları incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlik ve okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak KATB temelinde şekillenmesi gerektiği konusunda okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler benzer düşünceye sahiptir. Ulaşılan sonuçlara göre KATB'den yararlanmanın okul müdürlerine ve öğretmenlere mesleki ve bireysel faydaları bulunmaktadır. İlk olarak okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde tamamının KATB'den yararlanmanın profesyonel davranmayı geliştirdiği ve böylece mesleki uygulamalarda bilinçli hareket edilebileceği, doğru işin yapılacağı, mesleki uzmanlığın artacağı belirlenmiştir. KATB'den yararlanmanın diğer bir faydası olarak okul müdürlerinin çoğunluğu nitelikli uygulamalar ve sonuçlar elde etme olacağını düşünmektedirler. Okul müdürleri mesleki uygulamalarda KATB'den yararlanarak okulu daha etkili yöneteceklerini, doğru kararlar alacaklarını dolayısıyla okulun nitelikli hale geleceğini belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri doğru işleri yaptıkları için zaman kaybedilmeyeceğini, meslektaşlarından fark yaratacaklarını, karara katılım bilincinin olacağını, çatışmaları azaltabilecekleri için huzurlu bir okul ortamı oluşacağını, yönetsel uygulamalarının kolaylaşacağını, karşılaştıkları sorunları etkin bir biçimde çözebileceklerini, diğer öğretmenlerde ve okul yöneticisi meslektaşlarında farkındalık oluşturabileceklerini dile getirmişlerdir. Burada özellikle okul müdürleri lisansüstü eğitim sonrası ve öncesi mesleki uygulamalarını karşılaştırarak okul yöneticiliğine dair edindikleri bilgilerin mesleki uygulamalarına olumlu yansımalarına değinmişlerdir.

Öğretmenler KATB'nin mesleki faydaları konusunda en fazla; nitelikli uygulamalar ve profesyonellik sağlamaya vurgu yapmışlardır. KATB'den yararlanmanın sınıf içi ve dışı tüm mesleki uygulamaların planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi konusunda fayda sağlayacağı, KATB'nin eğitimcilerin mesleklerini doğru yapmalarına ve bilinçli hareket etmelerine yardımcı olarak profesyonel davranmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler bu iki önemli fayda dışında KATB'nin; öğrenci başarısını artırma, karşılaşılan sorunları etkin çözebilme, uygulamaları kolaylaştırma, zaman kaybetmeme, öğrenciye daha iyi rehberlik etme, farkındalık oluşturma, fark yaratma faydaları olacağını belirtmişlerdir.

KATB'nin mesleki faydaları konusunda akademisyenlerin tamamına yakını okul yöneticisinin okulu etkili yöneteceğini belirtmekle birlikte çoğunluğu okul müdürü ve öğretmenlerin; uzmanlığının gelişeceğini, eğitsel ve yönetsel becerilerin gelişeceğini, okulda veriye dayalı karar vermenin sağlanacağını ifade etmiştir. Ayrıca bazı akademisyenler; okulun öğrenen ve araştıran bir okul haline geleceğini vurgulamış az sayıda akademisyen de çalışanlarda örgütsel ve mesleki bağlılık, iş doyumu gibi mesleklerine ve kurumlarına yönelik olumlu duyguların artacağını ve bütün bunların öğrenmeyi dolayısıyla öğrenci başarısını artıracığını belirtmiştir.

KATB'den yararlanmanın bireysel faydaları konusunda okul müdürleri ve akademisyenlerin çoğunluğu; etkileme ve ikna gücünün artmasını sağlayacağını belirtmiş öğretmenlerin çoğunluğu özsaygıyı ve özgüveni artırmasına ve motivasyon sağlamasına vurgu yapmıştır. Bunun dışında okul müdürlerinin bir kısmı; meslektaş, öğrenci, veli, akademisyen gibi paydaşlarla iletişimin artması, özsaygıyı, özgüven, motivasyon sağlaması ve vizyon kazandırma faydalarından bahsetmiş öğretmenlerin ise bazıları meslektaş, öğrenci, veli gibi paydaşlarla iletişimi artırma, etkileme gücünün artması, farkındalık sağlaması, öğrenilen bilgiyi test etme imkânı sağlaması faydaları olduğunu belirtmiştir. Bazı akademisyenler de entelektüel bilginin artmasına ve bireylerde saygınlık, özgüven, motivasyon sağlamasına vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın nitel bölümünde *üçüncü alt problem* kapsamında uygulayıcıların KATB kullanımı konusunda görüşleri araştırılmış ve bu kapsamda lisansüstü eğitim alan okul müdürü ve öğretmenlerin; araştırma deneyimleri, araştırma sürecine dahil olma nedenleri, KATB okuma ve paylaşmaya yönelik görüşleri, KATB kullanım amaçları, kuramsal bilgi

düzeyleri, bir araştırma sürecinde en fazla zorluk yaşayabilecekleri durumlara yönelik görüşleri, mesleki ve kişisel gelişimi sağlamak adına tercih edilen bilgi kaynakları ve karar verme sürecinde tercih ettikleri dayanaklar incelenmiştir.

Ulaşılan sonuçlara göre; okul müdürlerinin yarısı ihtiyaç duydukları ya da merak ettikleri bir konuda literatür taraması yapmış, sadece bir kısmı; bir araştırma için veri toplamış, bir araştırmada ortak birileriyle çalışmış ve baş araştırmacı olmuş ve sadece dördü kongre, sempozyum gibi bilimsel bir etkinliğe katılmıştır. Okul müdürlerinin çoğunluğu okullarında 4006-TÜBİTAK bilim fuarı düzenlediklerini ve proje kapsamında okulda daha çok sosyal projeler ürettiklerini belirtirken sadece yarıya yakını bu belirtilenler dışında (TÜBİTAK, MEB, AB) daha geniş kapsamlı yürütülen bir projeye dahil olduklarını belirtmişlerdir. Tezsiz yüksek lisans yapan okul müdürlerinin çoğunluğunun o süreçte hazırladıkları dönem projesi dışında bir araştırmaları yoktur.

Öğretmenlerin araştırma deneyimleri incelendiğinde tamamına yakınının; bir konudaki literatürü derinlemesine incelediği, bir araştırma için veri topladığı, büyük bir bölümünün bir araştırmada ortak birileriyle çalıştığı, bir araştırmada baş araştırmacı olduğu, herhangi bir projeye (TÜBİTAK, MEB, AB) dahil oldukları görülmüştür. Kongre, sempozyum gibi bir etkinliğe öğretmenlerin büyük bir kısmı katılmıştır. Bu öğretmenlerin ikisi dışında diğerleri bildiri hazırlayarak bu etkinliklere katılmışlardır. Bir araştırmaya veri sağlama konusunda ise hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin tamamı gönüllü olarak katılmışlardır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul müdürlerine göre bilimsel bir araştırma yapma sürecine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Ulaşılan bir başka önemli sonuca göre “eylem araştırması” kavramını kullanmasalar da okul müdürlerinin çoğunluğu okulda karşılaştıkları bir sorunu çözmek veya geliştirmek istedikleri bir durumla ilgili bu bağlamda değerlendirilebilecek okul bazlı araştırmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin ise sadece dördü bu tür bir araştırmada bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri süresince daha çok akademik amaçlı araştırmalar yaptıkları söylenebilir.

Bu alt problemde ulaşılan ikinci sonuca göre okul müdürlerinin yarısı problem çözme amaçlı araştırma yaparken bir kısmı; mevcut uygulamaları geliştirme, paydaş memnuniyeti sağlama, mesleki gelişimi artırma, bir kongreye gitme, karar verme, stratejik plan hazırlama,

akademik başarıyı artırma, öğrenmeden zevk alma, liderlik yapabilme, okulu farklı kılma ve geliştirme amaçlı araştırma yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu kendini geliştirme, okulda verimli ve etkili olabilmek, öğrenmekten zevk alındığı için araştırma yapmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenler merak duygusuyla, lisansüstü eğitim derslerinde ödev kapsamında, alanyazına katkı sağlama amacıyla ve bir sorunu araştırma ve anlama isteği ile araştırma yapmışlardır. Az sayıda öğretmenin belirttiği sebepler ise; potansiyel sorunlara yönelik öngörü kazanma, dahil olacakları ekibin tecrübesinden faydalanma, bir kongreye gitme, araştırma süreçlerini daha iyi öğrenme, mesleki bir borç olarak görmedir. Okul müdürü ve öğretmenlerin araştırma yapma nedenleri arasında benzer sebepler bulunsa da temel olarak farklılaşma görülmektedir. Okul müdürleri, okulda karşılaştıkları bir sorunu çözme amaçlı araştırma yapma eğiliminde iken, öğretmenler için bireysel nedenler daha etkili olmuştur.

Ulaşılan bir başka sonuca göre son bir yılda okul müdürlerinin çoğunluğu internet ortamında veya sosyal medyada karşılaştıkları eğitimle ilgili yazıları takip ettiklerini ve okuduklarını ayrıca eğitimle ya da eğitim yönetimi ile ilgili en az bir kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin sadece yarıya yakını tez, makale gibi bilimsel araştırmayı, birazı da uluslararası raporları okumuşlardır. Öğretmenlerin ise çoğunluğu alanyazında yer alan bilimsel makale, tez başta olmak üzere eğitimle ilgili çeşitli kitaplar ve internet ortamında karşılaştıkları bilimsel içerikli yazıları takip etmekte ve okumaktadırlar. Okudukları bu bilgileri paylaşma konusunda ise okul müdürlerinin çoğunluğu öğretmen meslektaşlarıyla okul ortamında paylaşımda bulunurken farklı okullarda çalışan okul müdürleri ile bu tür bir paylaşımda bulunmamışlardır. Öğretmenler ise kendi aralarında okuduklarını paylaşmakta iken okul müdürleri ile bu paylaşım çok sınırlıdır.

Uygulayıcıların son bir yılda KATB kullanım amaçları araştırılmış ve okul müdürleri ve öğretmenlerin KATB'yi mesleki uygulamalarında kavramsal, araçsal ve sembolik pek çok farklı amaç için kullanabilecekleri görülmüştür. Bunun yanında okul müdürlerinin KATB'yi daha çok araçsal amaçlı kullandığı, öğretmenlerin ise kavramsal kullanım başta olmak üzere araçsal olarak da kullandıkları söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar ayrı ayrı ele alındığında okul müdürlerinin yarısının; uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilme, kendini geliştirme ve bilgi düzeyini artırma amacıyla son bir yılda KATB'den yararlandığı görülürken, öğretmenlerin tamamına yakını kendini geliştirme ve bilgi düzeyini artırma, entelektüel

merakı giderme amacıyla kullanmış, çoğunluğu da mesleki uygulamalarına farklı perspektiflerden bakabilmek, alanyazındaki gelişmeleri takip etmek, bilgiyi güncel tutmak amacıyla KATB'yi kullandığını belirtmiştir.

KATB'nin araçsal amaçlı kullanımı incelendiğinde okul müdürlerinin çoğunluğu KATB'yi son bir yılda; planlama, karar verme gibi yönetsel süreçlerde ve bir sorunu çözme amacıyla kullandıklarını belirtmiş, öğretmenlerin ise çoğunluğu proje üretme, mesleki uygulamalarını geliştirme, makale ve bildiri gibi yapmayı planladıkları bir araştırma için, karşılaştıkları bir sorunu çözmek ve öğrenci başarısını artırma amacıyla KATB'den yararlanmıştır. Bu belirtilenler dışında okul müdürlerinin yarısı öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artırmak, az bir bölümü de okul içi iletişimde ve çatışma çözmede, yeni bir faaliyet vb. geliştirmede, ölçme-değerlendirme amaçlı, öğrencileri, öğretmenleri motive etme amaçlı, yıllık çalışma takvimi oluşturma, vizyon-misyon belirleme faaliyetleri sürecinde KATB kullanmışlardır. Öğretmenlerin KATB'yi araçsal amaçlı kullandığı diğer durumlar incelendiğinde yarıya yakını; ders içeriklerini planlamak ve zenginleştirme ile bir konuda karar verme amaçlı kullanırken bir kısmı okul içi iletişimde, yeni bir faaliyet, materyal, vb. geliştirmede, öğrencileri motive etmede, sınıf yönetimini geliştirmede, ölçme-değerlendirme amaçlı, yıllık çalışma takvimi oluşturmada ve stratejik plan hazırlamada ihtiyaç duyarak kullanmışlardır.

KATB'nin sembolik amaçlı kullanımı kapsamında elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çoğunluğu bu amaç doğrultusunda KATB'yi kullanmışlardır. Ancak bu kullanımın sıklığı kavramsal ve araçsal kullanıma göre daha düşük olduğu söylenebilir. Son bir yılda okul müdürlerinin çoğunluğu okulda gerçekleştirilen toplantılarda KATB kullandıklarını belirtirken bazıları kararlarına dayanak göstermek amaçlı kullanmış, bir kısmı da diğer paydaşları (meslektaş, veli, üst yönetim...) ikna etme, az bir kısmı da öğrenci-veli iletişimde yararlanmıştır. Öğretmenlerin sembolik kullanım amaçları incelendiğinde ise çoğunluğun kararlarına, fikirlerine dayanak gösterme amaçlı kullandığı, az sayıda öğretmenin de toplantı, zümre çalışmalarında, öğrenci-veli iletişimde, meslektaşlarını bir konuda ikna etme amaçlı kullandıkları görülmüştür.

Bir başka sonuca göre okul müdürlerinin yarıya yakını kuramsal bilgi düzeyi açısından orta üzeri, bir kısmı ise orta düzeyde yeterli olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin ise

çoğunluğu orta üzeri, iyi düzeyde değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuca göre okul müdürü ve öğretmenlerin çoğunluğu bir araştırma sürecinde en fazla veri toplama konusunda zorluk yaşayacaklarını düşünmüşlerdir. Okul müdürü ve öğretmenlerin bir kısmına göre bu zorluk gönüllü katılımcı bulmanın zor olmasından bir kısmına göre ise cevap verenlerin sorulara doğru, güvenilir, objektif yanıt vermemeleri ile ilgilidir. Bunun dışında bazı okul müdürleri yöntemi tasarlama konusunda ve verilerin analizinde, bir kısmı da yorum ve raporlaştırma konusunda zorluk yaşayabileceğini düşünmektedir. Okul müdürlerinin yöntem ve analiz konusunda zorluk yaşamayacaklarını düşünmelerinin nedeni teknik bir olarak bakmalarından kaynaklanmakta ve uzman yardımı ile süreci yürütebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Sadece iki okul müdürü araştırma yapmak istediklerinde tüm süreçlerin üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları veri toplama dışında problemin tanımlanmasında ve veri analizinde, çok az kişi de yorum ve raporlaştırma ile yöntem kısmında zorluk yaşayacağını düşünmüştür. Okul müdürleri ve öğretmenlerin uygulamanın içinde olmalarına rağmen veri toplamada zorluk yaşayacaklarını düşünmeleri dikkat çekicidir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için okul müdürlerinin büyük bir bölümü; seminer, konferans, çalıştay gibi etkinliklere katılmakta ve ilgili içeriklere sahip internet sitelerini ve sosyal medyayı takip etmektedir. Okul müdürleri lisansüstü eğitim yapmalarını da bu kapsamda değerlendirmişlerdir. Bunun dışında çoğunluğu hizmet içi eğitimlere katıldığını, kitap okuduğunu belirtmiştir. Mesleki ve kişisel gelişimleri için okul müdürlerinin yarısı açık öğretim fakültelerinde ön lisans ya da lisans eğitimi ile kamu yönetimi başta olmak üzere farklı alanlarda eğitim almışlardır. Bu belirtilenlere ek olarak az sayıda okul müdürü tarafından; süreli bilimsel yayın (araştırma makaleleri) ve tez okuma, bilimsel amaçlı kongrelere katılma, mesleki ve kişisel gelişim tercih edilmiştir. Sadece birkaç okul müdürü mesleki ve kişisel gelişimi için meslektaşlarıyla iletişim kurduğunu, kütüphane kaynaklarını kullandığını, proje yaptığını belirtmiştir. Yalnızca bir okul müdürü özel bir kuruluştaki uzman eğitimci olarak çalıştığını ve bunun kendi gelişimi için de önemli bir araç olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin ise büyük bir kısmı; mesleki ve kişisel gelişimleri için süreli bilimsel yayınları okuduğunu bildirmiş ve çoğunluğu bu amaçla lisansüstü eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Yine tez okuma, kongrelere katılma, kitap okuma, seminer, konferans, çalıştay gibi

etkinlikleri takip etme, online veri tabanları gibi farklı kütüphane kaynaklarını kullanma, ilgili internet sitelerini ve sosyal medyayı takip etme öğretmenlerin çoğunluğu tarafından mesleki ve kişisel gelişimi sağlama amaçlı bir araç olarak kullanılmıştır. Hizmet içi eğitime katılma öğretmenlerin yarısı tarafından belirtilirken bazıları da proje yaptıklarını ifade etmişlerdir. Zümrelerle iş birliği yapma, diğer meslektaşlarla iş birliği yapma, internetten çevrim içi eğitimlere başvurma da az sayıda öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi için kullandığı birer araçtır. Zümre iş birliğinin çok az öğretmen tarafından mesleki ve kişisel gelişim kaynağı olarak belirtildiği görülmüştür. Ayrıca seminer dönemlerinden dolayı da olsa hiç bahsedilmemesi dikkat çekicidir. Okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişim kaynakları karşılaştırıldığında da öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için bilimsel kaynakları (makale, tez) daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç daha önceki başlıklarda da ortaya konulan sonuçlarla benzerdir.

Bu alt problemin son sorusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karar verme süreçlerindeki dayanakları araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okul müdürlerinin büyük bir bölümü ifadelerinde; kararın gerektirdiği şekilde, karardan etkilenecek meslektaşlarının görüşlerini alarak katılımcı karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte birkaç okul müdürü kararı sonuca bağlama aşamasında kendi yargılarına göre hareket ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bireysel ve örgütsel değerler ile deneyimin okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından belirtildiği görülmüştür. Bu belirtilenler dışında somut verilerden yararlandığını müdürlerin yarısı dile getirmiş, yarıya yakını da okulun çevre özelliklerini ve örgütsel değerleri dikkate aldığını, başka okullardaki örnek uygulamaları araştırdığını dile getirmiştir. Sadece bazı okul müdürleri araştırma sonuçlarından yararlanmaktadır. Az sayıda okul müdürü ise kişisel vizyon ve sezginin karar vermede etkili olduğu belirtmiştir. Öğretmenlerinse çoğunluğunun bir karar verme durumu ile karşılaştıklarında araştırma sonuçlarını inceledikleri, bireysel tecrübelerinden ve öğretmen arkadaşlarının görüşlerinden yararlandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenci ihtiyaçları, okul çevre özellikleri, örgütsel değerler ve sezginin de karar verme sürecinde az sayıda öğretmen tarafından belirtildiği görülmüştür.

Okul müdürü ve öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde karar verme sürecinin karmaşık bir süreç olduğu, kararın türünün, karar verme sürecinde yararlanılan kaynakları etkilediği ve bu süreçte kararın özelliğine göre birden fazla kaynaktan yararlanıldığı

söylenbilir. Okul müdürleri karar verme sürecinde karardan etkilenecek kişi veya grupların görüşlerini aldıklarını, bireysel deneyimlerini gözden geçirdiklerini, bireysel ve örgütsel değerleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara göre eğitim uygulamalarında hem okul müdürleri hem de öğretmenler için bireysel deneyimin ve meslektaş deneyimlerinin önemli bir yeri olduğu belirtilebilir. Okul müdürlerinin yarısının somut verilerle hareket etmesi ve yarıya yakınının araştırma sonuçlarından yararlanması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ise tamamına yakını araştırma sonuçlarını mesleki uygulamalarında karar verme durumlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin karar verme sürecinde bireysel deneyimlerini ve meslektaş deneyimlerini önemsemeleri kadar araştırma sonuçlarını da bir kaynak olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünün *dördüncü alt problemde* akademisyenlerin araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırma planlama sürecindeki öncelikleri sorulmuş ve akademisyenlerin çalışmalarını planlarken; somut bir soruna yönelik olma, uygulamayı geliştirme, toplumdaki ihtiyaçlara cevap verme, problemten etkilenme, yenilikçi olma gibi önceliklerinin olduğu görülmüştür. Akademisyenler, araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transfer edilmesi konusunda, akademisyenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar farklı vasıtalarla araştırma sonuçlarını yayma bağlamında çaba göstermektedirler. En sık dile getirilenler; bazı kurum ve kuruluşlardan seminer, konferans daveti alarak gittikleri seminerler ile kongre, sempozyum gibi bilimsel faaliyetlere katılmadır. Bazı akademisyenler ise seminerlerin uzun vadede uygulayıcılara bir fayda sağlamayacağını düşünmektedir. Onlara göre araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transferi bağlamında sistemli çabaların olması gerekmektedir. Akademisyenlerin yarısı bu bağlamda kongrelere katıldıklarını ve okullarda bulunmaya gayret gösterdiklerini belirtirken yaklaşık yarısı tarafından uygulama yapılan okul veya kişilere sonuçların iletildiği görülmüştür. Bu çerçevede akademisyenlerin çoğunluğunun araştırma yapma sorumluluğu konusunda gösterdikleri hassasiyeti araştırma sonuçlarını yayma bağlamında göstermedikleri söylenebilir. Bunun yanında az sayıda akademisyenin araştırma sonuçlarını yayma konusunda kullandıkları stratejiler; sosyal medyada paylaşma, derslerde araştırma sonuçlarını uygulamayla ilişkilendirerek anlatma ve tartışma, köşe yazarlığı yapma, uzaktan eğitimle ders verme, araştırma önerilerini daha somut ve gerçekçi yazma, uygulayıcıları kongrelere teşvik etme, uluslararası meslektaşlarla iş birliği yapmadır.

Nitel bölümün *beşinci alt probleminde* ulaşılan sonuçlara göre eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü yeterli düzeyde ve nitelikte sağlanamamakta olup ve bu sorunun çok sayıda nedeni bulunmaktadır. Bütünlüğü engelleyen unsurların; öğretmenler ve okul yönetim ekibinden, okul müdürlerinden, akademisyenlerden, MEB ve üniversitelerden, iletişim-iş birliği eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu öğretmenler ile okul yönetim ekiplerinin; gelişim ve öğrenmeye kendilerini kapatmalarını, KATB'ye ihtiyaç duymamalarını, KATB'ye ve akademisyenlere yönelik olumsuz tutumlarının olmasını, bu bilgiye erişme, anlama ve kullanabilme konusunda beceri eksikliğinin olmasını, lisansüstü eğitimin olmamasını, bireysel deneyimlerine güvenmelerini, okuma alışkanlığının düşük olmasını kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen nedenler olarak göstermişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB'ye mesleki uygulamalarında ihtiyaç duymamalarında; mesleki gereklerin farkında olmama ya da araştırmalardan yararlanmayı mesleki rolleri arasında görmeme, mesleki anlamda eksiklik hissetmeme, alışkanlıklar gibi nedenlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürü ve öğretmenlerin uygulamalarında “ben yaptım oldu” anlayışı ile hareket etmeleri eleştirilmektedir. Bu bir anlamda mesleğe profesyonel bakmama ile ilişkilendirilebilir. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenler; üretilen araştırmaların uygulamaya bir faydasının olmadığı, araştırmaların sıkıcı bulunması, iyi örneklerle karşılaşılması, araştırmaların karmaşık, anlaşılabilir şeyler olarak algılanması gibi nedenlerin KATB'ye ve akademisyenlere yönelik olumsuz tutumun gelişmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Nedenler arasında belirtilen bilgi-beceri eksikliği konusunda da okul müdürü ve öğretmenlerin bilimsel kavramlara yabancı olması, KATB'ye erişme, anlama, uygulamaya yansıtma becerisi konusundaki eksiklikler sebep olarak gösterilmiştir. Lisansüstü eğitim eksikliği bütünlüğün sağlanamamasına etki eden bir başka neden olarak gösterilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını yüksek lisans eğitiminden sonra bilimsel araştırma yöntemleri konusunda farkındalıklarının arttığını araştırma yapma konusunda cesaretlendiklerini, eğitime bakışlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Özellikle okul müdürleri, okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın önemine vurgu yapmışlardır. Bu durum okul müdürlüğü için sadece öğretmenlik şartının yeterli olmayacağını gözler önüne sermiştir. Okul müdürleri, yüksek lisansta eğitim yönetimine ilişkin kuram ve kavramları öğrendiklerinde eylemlerini isimlendirebildiklerini

belirtmişlerdir. Öğretmenlerinse, lisans eğitimlerinde yeterli ve gerekli araştırma okuryazarlığı becerisi edinmeden mesleğe başladıkları görülmüştür. Uygulayıcılardan kaynaklı bir diğer neden olarak okul müdürü ve öğretmenlerin deneyimlerine çok fazla güvenmeleri gösterilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel olarak mesleki uygulamalarında bir sorunla karşılaştıklarında ya da bir durumda karar vermeleri gerektiğinde bilgi kaynağı olarak KATB'yi tercih etmedikleri, daha çok mesleki deneyimlerinden, kişisel yaşantılarından ya da meslektaşlarının deneyimlerini öğrenerek, okul içinde informal iletişimle bilgi edindikleri belirtilmiştir. Okuma alışkanlığının düşük olması da okul müdürü ve öğretmenlerin çoğunluğu tarafından nedenler arasında gösterilmiştir. Ayrıca az sayıda katılımcı tarafından; iş yoğunluğu, yaş, okul içi rekabet, mesleği isteyerek seçmeme ve maddi koşullar gibi mesleğe yönelik nedenleri ve öğretmen adaylarının sosyokültürel geçmişleri birer neden olarak gösterilmiştir. Okul müdürlerinden ayrıca kaynaklanan nedenler de bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu; bir okul müdürünün yönetsel farkındalık eksikliği ve KATB'yi önemseyen ve kullanan bir okul kültürü oluşturamamasını kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında önemli bir sebep olduğunu belirtmiş, okul müdürünün bir okul için önemine dikkat çekmişlerdir. Okul müdürlerinin yönetsel kavramlara hâkim olması gerektiği ancak birçok yöneticinin bu bilgi düzeyinden yoksun olduğu belirtilmiştir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen akademisyenlerden kaynaklanan nedenler; akademisyenlerin ürettikleri bilginin özelliği ile akademisyenlerin bireysel özellikleri ile ilgilidir. Üretilen bilginin özellikleri kapsamında; araştırmanın amacı, yöntemi, sonucu ve dili ile ilgili nedenler olduğu tespit edilmiştir. Her üç grup katılımcının çoğunluğu araştırmaların saha problemlerinden uzak olmasına dikkat çekmiş; önemli bir kısmı araştırmaların nicel tasarlanması ve tarama modelinde yürütülmesini, anket tekniği kullanılmasını; bir kısmı da araştırma dilinin anlaşılır olmamasını bir sebep olarak göstermiştir. Okul müdürü ve öğretmenlerin önemli bir kısmı ise araştırma sonuçlarının uygulayıcılara yol göstermemesi ve önerilerinin somut, uygulanabilir olmamasını nedenler arasında göstermiştir.

Akademisyenlerden kaynaklı bireysel nedenler; sahaya uzak olmaları, bilgiyi aktarma biçimleri, kariyer odaklı çalışmaları, nitelikleri, kişisel tavırları ile ilgilidir. Bu kapsamda

verilen cevaplar arasında en önemli etkenin akademisyenlerin uygulamadan uzak olduğunun algılanmasıdır. Bunun ise akademisyenlerin sahayı yeterince tanımaması, tanımak için yeterince çaba gösterilmemesi, okul deneyimlerinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. İkinci önemli neden akademisyenlerin kariyer odaklı çalışmalarıdır. Akademisyenlerin öncelikli hedeflerinin eğitim yönetiminin önemli bir boyutu olan uygulamayı geliştirmekten çok kariyer odaklı çalışmaları akademisyenlerin tamamına yakını, okul müdürü ve öğretmenlerin yarısı tarafından dile getirilmiştir. Akademisyenlerden kaynaklı bir diğer neden okul müdürleri ve akademisyenlerin çoğunluğu ile öğretmenlerin bir kısmı tarafından ifade edilen bilgiyi aktarma biçimleridir. Akademisyenlerin derslerde veya düzenlenen seminerlerde bilgi birikimlerini aktarırken düz anlatım tekniklerini daha çok kullanmaları, kuram ve uygulama ilişkisi kurmadan anlatımda bulunmaları sebepler arasında gösterilmiştir. Bunlar dışında az sayıda okul müdürü ve akademisyen tarafından akademisyenlerin bilgi birikimi, vizyonu, sosyal geçmişlerini kapsayan nitelikte ilgili sorunlar olduğu ve yine az sayıda okul müdürü ve akademisyen, akademisyenlerin olumsuz tavırlarından kaynaklanan nedenler olduğunu belirtmişlerdir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen MEB kaynaklı nedenlerin başında; eğitim sisteminde uygulayıcıları geliştirmeye teşvik eden bir sistem olmaması, sistemde hesap verebilirliğin olmaması, yönetici atama sisteminden kaynaklı sorunlar olması, karar vericilerin KATB'den yararlanmaması, mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili sorunlar gelmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminde personeli geliştirmeye yönlendirecek, teşvik edecek ya da zorlayacak, performansı daha iyi olanı ödüllendirecek, yeterli olmayanları uyaracak ve geliştirecek bir sistemin olmadığı görülmektedir. Eğitim sisteminde çalışanların yaptıkları işlerin sonuçlarından sorumlu tutulmamaları ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Yönetici atama sisteminde liyakate göre sürecin yürütülmemesi nedeniyle ve gerekli yöneticilik eğitimi sağlanmadan, ehil olmayan kişilere okulların emanet edilmesi bu bağlamda önemli nedenler arasında gösterilmiştir. Diğer bir önemli neden de genel olarak eğitimle ilgili kararların KATB çerçevesinde alınmaması, karar vericilerin yeterince KATB'den yararlanmamasıdır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersizliği ve yapılanların niteliği ile ilgili sorunlar olduğu görülmüştür. Bu önemli nedenlerin yanında bazı katılımcılar bürokratik engellerin, bilginin uygulamaya aktarılmadığı ve sürekli değişen eğitim sistemi ile merkezi sınavlar gibi eğitimin yapısal sorunlarının bütünlüğün sağlanmasını

engellediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okulların kaynak sorunu ve öğretmenlik mesleğinin olumsuz koşullara sahip olması çok az sayıda katılımcı tarafından belirtilen neden olarak ortaya çıkmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen üniversitelerden kaynaklanan en büyük neden, öğretmen seçme ve özellikle yetiştirme sürecindeki aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda eğitim fakültelerine öğretmen adayı seçiminde mesleğe uygun adayların seçilememesi, yetiştirme süresinde uygulama boyutu çok eksik kaldığı için yeterli hazırbulunuşluğu olmayan adayların mesleğe başlamasının çok önemli bir sorun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma bilinci, öğretmenlik mesleğinde bilimsel bilgi kullanılması gerektiği gibi KATB'ye yönelik olumlu tutumun gelişmesi yönünde vurgu olmaması önemli bir neden olarak belirtilmiştir. Lisansta görülen bu sorunların yanında uygulamadan uzak eğitim sürdürülmesinin lisansüstünde de devam ettiği bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durum daha önce MEB'den kaynaklı nedenler arasında da görülen ve sistemde yapısal bir sorun olarak belirtilen bilginin kavrama düzeyinde kalması durumu ile örtüşmektedir. Üniversiteden kaynaklı diğer neden sadece akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. Akademisyenlerin çoğunluğu, Türkiye'de üniversitelerin stratejilerindeki eksiklikler ve üniversitelerin köklü bir geçmişe sahip olmaması gibi bilimsel kültür anlayışındaki sorunların bu bağlamda sorun oluşturduğunu düşünmektedir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen son tema yetersiz iletişim ve iş birliği ile ilgilidir. Ulaşılan sonuçlara göre her üç katılımcı grubun tamamına yakını üniversiteler ile MEB ve akademisyenlerle uygulayıcılar arasındaki iletişim ve iş birliği eksikliğinin kopukluğa neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştiren üniversitelerle istihdam eden Bakanlık arasında yeterli düzeyde iş birliği ve iletişim görülmemektedir. Ayrıca bazı görüşlere göre üniversiteler öğretmen adayını mezun etmekte ancak sonrasında izlemi yapılmamaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre uygulayıcılar ile akademisyenler arasında da iletişim ve iş birliği zayıf düzeydedir. Bu kapsamda belirtilen; araştırmacılar ve uygulayıcıların buluşacakları ortak bir zeminin olmaması, birlikte araştırma yap(a)mamaları, araştırmacıların yaygınlaştırma stratejilerindeki eksikleri, öğretmenlerin lisans mezuniyetinden sonra eğer lisansüstüne yönelmemişse bağ kurulamaması, bilimsel bilginin duyurulduğu önemli platformlardan biri olan kongre ve sempozyumlara uygulayıcıların

yetersiz katılımı, akademisyenlerin araştırmalarını yürütürken okula gelmemeleri ya da sadece bu amaçla okula gelmeleri, uygulayıcılarla buluşmamaları kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engellemektedir. Ayrıca bazı akademisyenlere göre Türkiye’de medyanın eğitime yeterince ilgi duymaması da bu bağlamda bir neden olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın *son alt probleminde* eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama konusunda okul müdürü, ğretmen ve akademisyenler; uygulayıcılara, akademisyenlere, MEB ve üniversitelere birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar okul yöneticileri ve öğretmenlere; yeniliklere- öğrenmeye açık olma ve mesleki gelişimi nemseme, KATB’ye önem verme, mesleki uygulamalarında KATB’yi takip etme ve kullanma, araştırma becerisini artırma önerilerini sunmuşlardır. Okul müdürüne ayrıca; yöneticilik eğitimi alması, okulda KATB’yi kullanması ve KATB’yi önemseyen bir kültür oluşturması, çalışanlara teşvik, destek ve yönlendirmede bulunması gerektiği nerileri getirilmiştir. Okul müdürlerinin çoğunluğu yüksek lisans eğitimi aldıktan sonra mesleki uygulamalarında daha başarılı olduklarını, daha bilinçli hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler, okul müdürlüğünün öğretmenlik mesleğinden çok farklı olduğunu, dolayısıyla ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler. Akademisyenler de benzer şekilde okul müdürü olmak isteyenlerin eğitim yönetimi alanında tercihen tezli olmakla birlikte en az yüksek lisans eğitimi almalarının gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Ulaşılan bir başka sonuca göre okul müdürü, ğretmen ve akademisyenler kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlamaya yönelik akademisyenlere; uygulayıcılarla iletişimi artırarak ve iş birliğini geliştirerek, rehberlik sağlayarak etkileşim kurmalarını önermişlerdir. Özellikle araştırma uygulamalarını uzaktan farklı kişiler aracılığı ile yürütmekten ziyade bir iletişim fırsatı görmenin faydalı olduğu belirtilmekte ve bu süreçte sıcak iletişim kanallarını kullanmaları önerilmektedir. Akademisyenlere yöneltilen bir başka öneri üretilen bilgi ile ilgilidir. Bu anlamda yapılan araştırmalarda okulların ihtiyaçlarının göz önüne alınması, araştırmaların uygulamaya katkısı olması, üretilen bilginin kullanışlı olması, okul bazlı projeler üretilmesi önerilmiştir. Diğer bir öneri akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi yaygınlaştırma çabası göstermeleridir. Bu sonuca göre akademisyenlerin araştırma yapma sorumluluğu kadar sonuçların hedef kitle olan uygulayıcılara iletimi açısından da sorumlu davranmaları beklenir. Araştırma sonuçlarının uygulayıcılara

transferinde bireysel çabaların değil sistematik ve sürdürülebilir bir sistemin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademisyenlerin lisans ve lisansüstü derslerde güncel araştırma bulguları ile ders içeriklerini düzenlemeleri, kuram ve uygulama ilişkisi kurarak anlatımda bulunmaları, öğrencilerde bilimsel tutumun gelişmesine yönelik fırsatlar sağlamaları önerilmektedir. Akademisyenlerin çoğunluğu ve bazı okul müdürleri tarafından; akademisyenlerin bu sorunun önemli nedenlerinden birinin akademik camiadan kaynaklandığının ve ortak amaçların olduğunun farkında olarak paydaş sorumluluğu bilinci ile hareket etmeleri beklenmektedir. Bunun dışında akademisyenlerin bilimsel bakış açılarının geniş olması, akademik anlamda nitelikli olmaları gerektiğini önerilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar; akademisyenlerin yazım ve konuşma dilinde, seminer-konferans gibi faaliyetlerdeki sunum biçimlerinde daha akıcı yöntemleri tercih etmelerini önermişlerdir.

Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü sağlama açısından MEB'e önemli öneriler getirilmiştir. Okul müdürü, öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu: uygulayıcıların mesleki gelişimlerinin sağlanması için sürekliliği olan bir sistem oluşturulmasını; üniversite ile iş birliği yaparak ve iletişim halinde olunarak ortak projeler geliştirilmesini, eğitimler düzenlemesini, iletişim kanalları oluşturulmasını, bürokratik kolaylıklar sağlanmasını önermişlerdir. Yine katılımcıların çoğunluğu tarafından; sistemde yeterliğin bir anlam ifade etmesinin gerekliliği üzerinde durularak öğrenmeye teşvik ve taltifte bulunulmasını, kariyer basamaklarında lisansüstü eğitimin, eğitimlere katılmanın fark oluşturması, ders ücretlerine etkisinin artırılması gibi öneriler sunulmuştur. Eğitim yöneticiliğinde en az yüksek lisans şartı getirilmesi ve liyakatle seçim yapılmasını, nitelikli denetim ve hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulması da katılımcıların büyük bir bölümünce önermişlerdir. Uygulayıcıların çoğunluğu ve bazı akademisyenler tarafından; yapılan hizmet içi eğitimlerin bir prosedürü yerine getirme zihniyeti ile gerçekleşmemesi, bu sürecin daha nitelikli ve sistemli olması ve herkese eşit sunulması gerektiği önerilmiştir. Öğretmen ve akademisyenlerin çoğunluğu ile bazı okul müdürleri karar vericilerin bilimselliğe değer vermesi ve kullanması gerektiğini, akademisyenlerin çoğunluğu ile bazı uygulayıcılar da okul müdürü ve öğretmenlerin araştırma yapabilmeleri ve araştırmalardan daha fazla yararlanabilmeleri amacıyla araştırma yeterliği kazandırılması için çalışmalar düzenlenmesini önermişlerdir. Diğer bir ifadeyle uygulayıcılara araştırma okuryazarlığı

eğitimi verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu belirtilenler dışında uygulayıcıların KATB'ye erişebilmeleri için destek sağlanması, rehber ğretmen sayısının artırılması, rehber ğretmeni olmayan ğrencisi az olan okullara da atama yapılması, okul müdürlerinin yetkisini artırma, mesleki şartların iyileştirilmesi nerileri sunulmuştur.

Son olarak üniversitelere ve YK'e birtakım öneriler sunulmuştur. Bunların başında ğretmen yetiştirme, MEB ile iş birliği, eğitim olanaklarının (tezsiz-uzem gibi) artırılması ve niteliğinin sağlanması gelmektedir. Her üç grubun çoğunluğu; üniversitelerin ğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya önem vermesini, bu kapsamda stajların takibinin yapılması ve niteliğinin artırılması, program içeriklerinin ğretmen adaylarına bilimsel tutumu kazandıracak, bunun mesleki bir gereklilik olarak görülmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesini önermiştir. MEB ile iş birliği yapma ve rehberlik sunma kapsamında; kurumlar arasında çeşitli protokoller ya da projelerle ortak bir zemin oluşturulması, akademisyenlerin ders yüklerinin azaltılarak okullara yönlendirilmesi, mezun izleme kapsamında birlikte hareket edilmesi önerilmiştir. Çoğunluğun önerdiği bir başka öneri üniversitelerin eğitim olanaklarını artırması yönündedir. Tezsiz ya da uzaktan eğitim gibi programlar akreditasyon sağlanması koşuluyla bu kapsamda bir alternatif olarak dile getirilmiştir. Yine katılımcıların çoğunluğu tarafından ğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçimi ile ilgili mesleğin gerektirdiği rollere sahip olma potansiyeli olan adayların fakültelere kabullerinin gerçekleşmesini önermektedir. Belirtilen bu öneriler dışında akademisyenlerin çoğunluğu ve öğretmenlerin bir kısmı kurumsal gereklilik önerisinde bulunmuşlardır. Üniversitelerin uygulamayı geliştirme sorumluluğunu içselleştirerek bunun kurumsal bir gereklilik olduğu bilinciyle hareket etmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin yaklaşık yarısı, akademisyenlerin bazıları ve öğretmenlerin yarısı üniversitelerin bilgiye erişim olanaklarını artırması gerektiğini düşünmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin araştırma sonuçlarının uygulayıcılara transferi konusunda aracı olması ve bilimsel kaynaklara erişim için kolaylıklar tanınması nerileri sunulmuştur. Çok az sayıda katılımcı ise eğitim yönetimi lisansüstü programlarında da uygulamaya önem verilmesini, üniversitelerin akademisyenlere üretilen yayınların niceliği ile değil niteliğine vurgu yaparak bu anlamda teşvikte bulunulmasını önermiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterince sağlanamadığı ve buna etki eden çok sayıda faktörün olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür:

- Araştırma sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma deneyiminin sınırlı olduğunu ve eğitim yönetimi alanında kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma okuryazarı olmalarının önemli olduğunu göstermiştir. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilimsel çalışmaları okuma, inceleme ve okul temelli araştırmalar yapma konusunda gerekli becerilere sahip olmalarını sağlayacak eğitimlere yönelmeleri özendirilebilir. Araştırmanın nitel bölümünde okul müdürü ve öğretmenlerin lisansüstü eğitimi olmasına rağmen “eylem araştırması” kavramına yönelik farkındalıklarının olmaması da bu öneriyi destekler niteliktedir. Dolayısıyla başta eylem araştırması olmak üzere araştırma süreçlerine yönelik bilgi ve becerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlere kurumsal düzeyde teşvik yapılabilir.
- Araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımında farkındalık, tutum, beceri, öğrenmeye açıklık gibi bireysel faktörlerin örgütsel faktörlere nazaran öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğine seçim sürecinde adayların bireysel özelliklerinin dikkate alınma ihtiyacını gösterdiği gibi bireysel faktörleri olumsuz yönde etkileyen nedenlerin çözülme ihtiyacını ve mevcut insan kaynağının bu yönde geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Araştırma sonuçları lisansüstü eğitimin KATB kullanımı konusunda farkındalık, tutum ve beceriyi olumlu etkilediği yönündedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımının artması için bu eğitimlere teşvik yapılabilir. Bu bağlamda tezsiz yüksek lisans ve uzem programları kalite standartları sağlanmak koşulu ile bir alternatif olabilir.
- Araştırma sonucunda lisansüstü eğitimin okul yöneticilerinin yönetsel farkındalıklarını artırdığı gözlenmiştir. Bu bağlamda eğitim yöneticiliği için en az yüksek lisans düzeyinde eğitim şartı aranması gerektiği söylenebilir.

- Araştırma sonucunda alan uzmanlarının eğitim yönetiminin akademik ve uygulamalı doğası konusunda uzlaşısı sağladığı görülmüştür. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanması ve alanın uygulama boyutunun gelişmesi için yönetsel otoriteler tarafından eğitim yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi önemli gözükmektedir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımı konusunda bireysel faktörler yanında örgütsel faktörlerin de önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul ortamının KATB bilgi üreten, paylaşılan ve kullanan bir ortam haline gelmesi için okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine önem vermelidirler.
- Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları konusundaki eksikliklerin öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etmediği belirlenmiş ve bu da bütünlüğü engelleyen bir neden olarak gösterilmiştir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları düzenlenmelidir.
- Araştırma sonucunda kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasına bir neden olarak KATB'ye ihtiyaç duyulmaması, bir gereklilik olarak algılanmaması gösterilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu farkındalık ile yetişmeleri önemli gözükmektedir. Ayrıca MEB'in bu gerekliliği kurumsal seviyede yerleştirmesi mensuplarının bireysel gereklilik algısını olumlu yönde etkileyebilir.
- Okul müdürleri ve öğretmenlere göre nitelikli bir araştırmanın en temel iki özelliği; somut bir probleme yönelik olma ile sonuç ve önerilerin uygulanabilir olmasıdır. Bu sonuca göre akademisyenlerin araştırmalarını planlarken okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu talebini dikkate almaları önerilebilir.
- Araştırma sonucunda KATB'nin kavramsal, araçsal ve sembolik olmak üzere çeşitli biçimlerde kullanılabileceği görülmüştür. Diğer taraftan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü etkileyen bir neden olarak KATB'nin uygulanabilirliğini göstermeleri düşünüldüğünde okul yöneticileri ve öğretmenlere KATB kullanımı konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir.

- Araştırmaların dilinin anlaşılır olmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda akademik dergilerin yanı sıra okul yöneticileri ve öğretmenlere özgü makalelerin daha kısa ve anlaşılır bir dille sunumunu içeren dergiler yayımlanabilir.
- Araştırmanın nicel bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin neredeyse tamamının bilimsel kongre, sempozyum vb. bir etkinliğe katılmadığı görülmüştür. Bilgi paylaşımının yapıldığı bu ortamlara katılımın artması için MEB özendirici olmalıdır. Akademik kongreler yanında MEB ve üniversiteler iş birliği ile okul yöneticileri ve öğretmenlere özgü kongreler düzenleyebilir. Bu ortamlarda ağırlıklı olarak okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından okul temelli yapılan araştırmaların paylaşılması sağlanabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üniversiteden bağıını koparmamak için her yıl belli sayıda ders alarak hedeflenen krediyi tamamlamaları beklenebilir. Bu krediler daha sonra yüksek lisans yapmak isteyenlere avantaj sağlayabilir. Ayrıca hedefe ulaşanların hizmet puanlarına bu durum yansiyabilir. Mevcut koşullarda tüm personelin lisansüstü eğitime katılımının zor olduğu düşünöldüğünde bu önerinin uygulanabilirliği güçlenmektedir.
- Araştırmanın nicel bölümünde katılımcıların büyük çoğunluğunun bilimsel araştırma teknikleri ya da benzeri bir ders almadığı görülmüştür. Dolayısıyla MEB ve üniversiteler bu anlamda hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.
- Araştırmanın nitel bölümünde lisansüstü eğitimi olan okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşölmüş ve öğretmenlerin araştırma deneyimlerinin müdürlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Burada okul müdürlerinin çoğunluğunun eğitiminin tezsiz yüksek lisans düzeyinde iken öğretmenlerin tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları etkili olabilir. Bu sonuca göre eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans program içerikleri araştırma okuryazarlığını teşvik edecek şekilde düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda internet aracılığı ile ulaşılan bilgilerin mesleki gelişimde daha fazla tercih edilmesi nedeniyle okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırmaları takip edebilmeleri için okullarda gerekli bilişim alt yapısı kurularak veritabanlarına erişim kolaylaşabilir. Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun eğitimle ilgili bir dergi takibi yapmadığı yönünde ulaşılan sonuçlar da bu öneriyi desteklemektedir.

- Araştırma sonuçları akademisyenlerle uygulayıcılar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmadığını, uygulayıcıların iletişim faktörlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri, araştırmalara dahil edilme yönünde talepleri olduğu görülmüştür. Bu talep tarafları yaklaştırmak ve etkileşimi artırmak için bir araç olabilir.
- Okullarda, okul-üniversite birliği adı altında kurullar oluşturularak okulların akademik ihtiyaçlarının karşılanması sağlanabilir. Böylece okullarda akademisyenlere ait sürekli bir mekân bulunabilir. Bu karşılıklı etkileşimle tarafların birbirini daha yakından tanınması ve birlikte çalışma fırsatları sağlanabilir.
- Ulaşılan sonuçlarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğunun TÜBİTAK, AB gibi projelere dahil olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu tür projelerin geliştirilmesi araştırma deneyimini geliştirmenin yanında etkileşimi de artırabilir.
- Araştırma sonucunda eğitim sisteminde sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir mekanizmanın yoksunluğunun bütünlüğü engelleyen önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Meb bu konuda sürdürülebilir bir mekanizma oluşturabilir. Zorunlu hizmet içi eğitimler yerine mesleki gelişimini artırmak isteyenlerin diledikleri konularda gönüllü olarak katılabildikleri eğitim imkanları sunulabilir. Bu kapsamda ayrıca mevcut hizmet içi eğitim süreçlerinde de katılımcı seçimi ve nitelik açısından sorunlar olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimlerin; tüm personele adaletli bir şekilde çıkması, içeriklerinin ihtiyaca uygun olması, eğitim veren kişilerin yeterliği, fiziksel ortam sorunları dikkate alınmalıdır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının, kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katılımının sistemde somut bir karşılığının olması bu faaliyetlere katılımı artırabilir.
- Ulaşılan bir diğer sonuca göre eğitim sisteminde hesap verebilirlik eksikliği olduğu düşünülmekte ve bu durumun okul yöneticilerinin ve özellikle öğretmenlerin KATB kullanımını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla diğerlerinden farklı olanı

motive edecek, mesleğin gereklerini yerine getirmeyenleri sorumlu tutacak bir mekanizma kurulabilir.

- Araştırmanın uygulama aşamasında okul müdürlerinin çoğunluğunun kendini “idareci” olarak tanımladığı görülmüştür. Bu kavramın eğitim bürokrasisinde kaldırılması müdürlerin yaptıkları iş ve eylemlere yönelik yönetsel farkındalıklarının artmasını ve kararlarını veri temelli almalarını sağlayabilir.
- Araştırma sonuçları üniversiteler ile okullar arasında iletişim ve iş birliğinin zayıf olduğunu ve bunun bütünlüğü sağlama konusunda engel oluşturduğunu göstermiştir. Meb il yapılanmaları üniversitelerle ortak projeler geliştirebilir. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri bu konuda daha aktif rol üstlenebilir.
- Araştırma sonuçları kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün sağlanamamasında üniversitelerin öğretmen yetiştirme sürecindeki eksikliklerine vurgu yapıldığını göstermiştir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde bilimsel araştırma yöntemleri dersinin niteliği desteklenerek öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlığı becerisini kazanarak mezun olmaları sağlanabilir. Öğretim elemanları ders içeriklerini güncel araştırma sonuçlarıyla destekleyerek öğrencilerin dikkatini çekebilir.
- Eğitim yönetimini anlamak, alanın kuramsal ve pratik doğasını kavrayabilmek ve bu bağlamda alanı geliştirmek için lisansüstü programlarda eğitim yönetiminin felsefi temelleri ve alanın epistemolojisine yönelik dersler eklenebilir.
- Araştırma sonucunda eğitim yönetiminde kültürel ve sosyal bağlamdan uzak bilgi üretiminden kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bir alanın varlığını güçlü mensuplarla sürdüreceği düşünüldüğünde akademisyenlerin çalışmalarını planlarken önceliklerini bu gerçek çerçevesinde belirlemesi önerilebilir.
- Eğitim yönetiminde alanın epistemolojik ve ontolojik durumunu sorgulayan ve alternatif paradigmalara tartışıldığı kuramsal çalışmaların artması gerektiği söylenebilir.
- Eğitim yönetiminin kuram boyutunda sorunların olduğu yönünde ulaşılan sonuçlara göre alanın öncü bilim insanları eş güdümlü çalışarak bu yönde bilgi birikimini

geliştirebilir. Doktora tez çalışmaları bu yönde teşvik edilebilir. Böylece kültürel gerçeklere uygun bilgi temeli yapılandırılırken eğitim yönetiminin evrensel bilgi birikimine de anlamlı katkılar sunulabilir.

- Araştırma sonucunda akademisyenlerin sahadan uzak olmalarının kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engellediği belirlenmiştir. Akademisyenler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim kanallarını açık tutmalıdırlar. Bu bağlamda veri toplama süreci bir fırsat olarak görülebilir.
- Üniversiteler akademisyenlerin ders yüklerini hafifleterek sahayla etkileşim kurmalarını teşvik edebilir. Bu etkileşimin, atama yükselme ölçütlerinde karşılığı olabilir.
- Eğitim yönetiminde ulusal bağlama özgün bilgi birikimi oluşturma ve ilerletmenin araştırma sonucunda önemi ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede bu tür araştırmaların puanlanması ayrı bir kategoride ele alınarak akademisyenler teşvik edilebilir.
- Araştırma sonucunda eğitim yönetiminde bilimsel bilginin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar çalışma yaptıkları örnekleme sonuçları iletmeyi bir gereklilik haline getirebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarının yayılımı ile ilgili kurumsal destekler sağlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda zümre iş birliğini ve seminer dönemlerini dile getirmemeleri dikkat çekicidir. Bu süreçler daha verimli hale getirilebilir.
- Araştırma sonucunda okulda karar verme süreçlerinde öğretmenlerin meslektaş deneyimlerinden çok fazla yararlandığı görülmüştür. Bu kapsamda özellikle zümre iş birliği güçlendirilerek, zümre toplantıları KATB'nin formal biçimde paylaşılması konusunda bir araç olarak kullanılabilir.
- Araştırmanın nicel bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilimsel içerikli veya eğitimle ilgili bilimsel süreli yayınları takip etmedikleri görülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde de Bakanlığın Milli Eğitim Dergisi'nden katılımcıların haberdar olmaması dikkat çekicidir. Özellikle eğitimle ilgili süreli

yayınlara farkındalık sağlayabilmek için Bakanlık erişimin kolay olabileceği elektronik ağ sistemi kurulabilir.

- Araştırma sonucunda, başarılı öğretmenlere “başarı belgesi” verilmesi konusunda bürokratik sorunların olduğunu göstermiştir. Bu konuda okul müdürlerinin yetkilerinin artırılması önerilebilir.
- Bütünlüğün sağlanamaması konusunda belirtilen nedenler arasında eğitim sisteminde “bilgi” ye bakış ile ilgili sorunlar olduğu ve öğrenilen bilginin daha çok kavrama düzeyinde kaldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda bilginin analiz, sentez gibi ileri aşamalarda daha fazla kullanımı için tüm eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ders içeriklerini bu bağlamda yapılandırmaları önerilebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir araştırma sürecinde en fazla veri toplama konusunda sorun yaşayacaklarını düşündükleri görülmüştür. Nitelikli veri elde etmenin zorluğu konusunda düşünceler paylaşılmıştır. Bu bağlamda Bakanlık il-ilçe yapılanmaları araştırmacıların daha nitelikli veri elde etmesinde destek sağlayabilir. Bu sonuç kapsamında ifade edilen diğer bir durum da araştırmalarda katılımcıların samimi olmayan ifadelere yer vermesidir. Bu konuda sosyal beğenirliği tolere edebilecek alternatif yöntemler araştırmacılar tarafından araştırılabilir.
- Bilgiye erişimi kolaylaştırma adına üniversite kütüphaneleri, okul yöneticileri ve öğretmenlere de kayıt hakkı sunarak kullanıma açık olabilir.
- Diğer bir sonuca göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgiye daha kolay yoldan ulaşmak istedikleri görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacılar sosyal medyayı, araştırmalarını duyurmak için bir araç olarak kullanılabilir.
- Bu araştırmada KATB kullanımı ölçeği ile KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin algı ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek geliştirilebilir.
- Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin KATB kullanımı araştırılmıştır. Karar vericilerin KATB kullanımı ayrı bir çalışmada ele alınabilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin branşlarına göre yapılan değerlendirmede branşın KATB kullanımı için anlamlı bir farklılık oluşturduğu, KATB kullanımının

belirleyicilerine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Aynı bir çalışmada branş değişkeni ölçüt alınarak belirlenen katılımcılarla nitel bir araştırma yapılabilir.

- Araştırmada mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin KATB kullanımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe KATB kullanım düzeyleri azalmaktadır. Bu azalmayı etkileyen potansiyel sebeplere yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürleri ve öğretmenlerin araştırma kullanımları farklı değişkenlerle birlikte test edilerek KATB kullanımını yordayan farklı özellikler araştırılabilir.
- Araştırmanın nicel bölümü resmi ilköğretim ve ortaokullarda yapılmıştır. Ortaöğretim öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri bu kapsamda incelenebilir. Ayrıca özel okullarda çalışma yapılarak KATB kullanımını geliştirmek üzere karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allison, D. J. (1989, March). *Toward the fifth age: The continuing evolution of academic educational administration*. Paper presented at the meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.02 Nisan 2015 tarihinde https://archive.org/stream/ERIC_ED306662#page/n0/mode/1up adresinden erişilmiştir.
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(1), 32-56.
- Armağan, Y. (2012). *Eğitim araştırmaları çerçevesinde okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Amara, N., Ouimet, M. I. & Landry, R. (2004). New evidence on instrumental, conceptual, and symbolic utilization of university research in government agencies. *Science Communication*, 26(1), 75-106.

- Anderson, G. L., & Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Ankara Üniversitesi (t.y.). *Tarihçe*. <http://eyp.education.ankara.edu.tr/tarihce/> sayfasından 20.12. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Armağan Y., & Yıldırım N. (2015). Okul yönetiminde araştırma-uygulama sorunu: Okul müdürleri ve eğitim araştırmaları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 33-60.
- Aslanargun, E. (2003). *Postmodernizm ve bir insan bilimi olarak Eğitim Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, İ., & Karaman Kepenekçi, Y. (2007). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanının sözlü tarihi: Öncü akademisyenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., & Uysal, S. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Aydın, A. Erdağ, C., & Sarıer, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 39, 37-58.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Ayyıldız, P. (2019). *Eğitim yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Backer, T. E. (1991). Knowledge utilization: The third wave. *Science Communication*, 12(3), 225-240.

- Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 735-746.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Balcı, İ., & Kavak, Y. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 55-70.
- Balmores, N. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administrations in journal articles, 1965-1987: A content analysis study*. Doctoral Dissertation, University of Cincinnati, USA.
- Barlosky, M. (1995). Knowledge, certainty, and openness in educational administration. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 441-455.
- Baş, F. (2017). Matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme durumları ve araştırmalara yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 249-267.
- Baş, F., & Kıvılcım, Z. S. (2017). Teachers’ views about educational research: A qualitative study. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 60-73.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Bauer, K., & Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236.
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 25-47.

- Betts, R. T. (2006). Lived experiences of long-term supply beginning teachers in new Brunswick: A hermeneutic phenomenological approach. Doctoral Dissertation, The University of New Brunswick, Brunswick.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093.
- Beyer, J. M. (1997). Research utilization: Bridging the gap between communities. *Journal of Management Inquiry*, 6(1), 17-22.
- Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1982). The utilization process. A conceptual framework and synthesis of empirical findings. *Administrative Science Quarterly*, 27, 591-622.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Biddle, B. J., & Saha, L. J. (2002). *The untested accusation: Principals, research knowledge, and policy making in schools*. Lanham: Ablex Publishing and Scarecrow Education.
- Bone, T. R. (1982), Educational administration. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 32-42.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388. doi:10.1093/applin/amp007
- Brett, J. L. (1987). Use of nursing practice and research findings. *Nursing Research*, 36(6), 344-349.
- Briner, R. B., Denyer, D., & Rousseau, D. M. (2009). Evidence-based management: Concept cleanup time? *The Academy of Management Perspectives*, 23(4), 19-32.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.

- Brownson, R. C., Jacobs, J. A., Tabak, R. G., Hoehner, C. M., & Stamatakis, K. A. (2013). Designing for dissemination among public health researchers: Findings from a national survey in the United States. *American Journal of Public Health*, 103, 1693-1699. doi: 10.2105/AJPH.2012.301165
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 101-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)*. OpenStax-CNX. 28 Mayıs 2015 tarihinde http://cnx.org/contents/be980fed98a04330adbae148507ca0fe@1/Theories_of_Educational_Manage adresinden erişilmiştir.
- Bush, T. (2010). Editorial: The significance of leadership theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 266-270.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. (2003). Improving educational research: Towards a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- Bülbül, M. (2011). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M & Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 174, 39-52.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/11.htm 13 Nisan 2015 tarihinde sayfasından erişilmiştir.
- Caplan, N. (1979). Two-communities theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459-470.
- Castle, S. D. (1988, April). Empowerment through knowledge, in S.D. Castle, (Ed). *Teacher empowerment through knowledge linking research and practice for school reform*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2018). Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 244-258.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. 12. Baskıdan çeviri (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cook, B. G., Cook, L., & Landrum, T. J. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children*, 79, 163-180. doi: 10.1177/001440291307900203
- Cousins, J. B., & Leithwood K. A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 14(3), 305-333.
- Cousins, J. B., & Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation [Special Edition]*, 25-52.
- Crane, J. (1989). *Factors associated with the use of research-based knowledge in nursing*. Doctoral Dissertation, University of Michigan, USA.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. 2. baskıdan çeviri (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. 4. baskıdan çeviri (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap: Ankara.
- Culbertson, J. A. (1976). The University Council for Educational Administration. *International Review of Education*, 22(4), 515-520.
- Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement perspective. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.
- Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N. J. Boyan (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 3-26) New York, NY: Longman.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Çelik, V. (2003). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. C. Elma & Ş. Çınkır (Ed.), *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s. 3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 75-84.

- Çınkır, Ş. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan tezlere ilişkin bir inceleme. A. Balcı ve İ. Aydın, (Ed.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan içinde* (303-336). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çopur, S. (2003). Fenomenolojik açıdan eğitim yönetimi: Thomas Barr Greenfield'in geleneksel örgüt teorilerine yönelik eleştirileri. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. C., Bernard, R. M., & Lysenko, L. (2009). *Integrating research-based information into professional practices by teachers and administrators: Towards a knowledge transfer model adapted to the education environment*. Ottawa: Canadian Council on Learning. 24 Mayıs 2015 tarihinde <http://doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/rapport-public-elargi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Davidson, K. (2011). *The research to practice gap in the identification and instruction of students at risk for reading disabilities: Teachers' perspectives*. The University of Western Ontario, Canada.
- Davies, H., Nutley, S., & Smith, P. (2000). *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: Policy Press.
- Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2008). Why ‘knowledge transfer’ is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 13(3), 188-190.
- DeMartini, J. R., & Whitbeck, L. B. (1986). Knowledge use as knowledge creation. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 7, 383-396.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.

- Demirhan, G., Aypay, A. ve Yücel, C. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigma: Ontolojik ve epistemolojik kabuller. *Turkish Studies Educational Sciences Volume*, 13(11), 467-486.
- Dobby, J. (1999, October). *Issues of quality in research review: Lessons to be drawn from the experience of the evidence-based health care movement*. Paper presented at the Annual General Meeting of The National Foundation For Education Research, London.
- Donmoyer, R. (2001). Evers and Lakomski’s search for leadership’s holy grail. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 554-572.
- Dunn, W. N. (1980). The two-communities metaphor and models of knowledge use: An exploratory case study. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1, 515-536.
- Dunn, W. N., (1986). Studying knowledge use: a profile of procedures and issues. In G.M., Beai, W., Dissanayake, & S. Konoshima, (Eds.) *Knowledge generation, exchange and utilization* (pp. 369-403). Colorado: Westview Press.
- Dunn, W. N., Dukes, M. J., & Cahill, A. G. (1984). Designing utilization research. *Knowledge: Creation, Diffusion, Innovation*, 5(3), 387-404
- Eacott, S. (2014). The changing nature of Australian based educational leadership research publications. *Leading & Managing*, 20(1), 93-105.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and change in national policy on “scientifically based” education research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2012). The strength of accountability and teachers’ organisational citizenship behaviour. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 612-628. Doi.org/10.1108/09578231211249844
- English, W. F. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn’s idea of normalcy the research and practice of educational administration. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 29-38.
- English, F. (2002). Cutting the Gordian knot of educational administration: The theory-practice gap. *University Council for Educational Administration (UCEA) Review*, 44(1), 1-3.

- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 373-402.
- Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341. Doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertan Kantos, Z., & Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Educational Sciences and Practice*, 10(20), 107-138.
- Estabrooks, C. (1999). Modeling the individual determinants of research utilization. *Western Journal of Nursing Research*, 21, 758-772.
- Evers, C. W. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration*, 31(3), 30-41.
- Evers, C., W. & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: A rejoinder. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 28-37.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 57-75.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 167-183. Doi:10.1080/02607470050127081.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373-401. Doi: 10.1080/0267152022000031388

- Ewert, G. D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61(3), 345-378.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd edition). London: Sage
- Firestone, W. A., & Riehl, C. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.
- Flores, P. V. (2002). *An analysis of the evolution in public high school principals' roles and leadership theories as compared to high school principal certification requirements in five states in the United States from 1980-2001*. Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Florida.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education*, (8th Edt.). London: McGraw Hill.
- Funk, S. G., Champagne, M.T., Wiese, R. A., & Tornquist, E. M. (1991). The barriers to research utilization scale. *Applied Nursing Research*, 4(1), 39-45.
- Fürüzan, V. G. (2011). *Eylem araştırması yöntemiyle araştıran öğretmen*. 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 05.05.2017 tarihinde https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125284 adresinden erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi (t.y.). *Tarihçe*. 20.12. 2017 tarihinde <http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-2332> adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000'li yıllara doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 299-308.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, (10th Ed.). Boston: Pearson.
- Ginsburg, M., & Gorostiaga, J. (2003). Dialogue about educational research, policy, and practice: To what extent is it possible and who should be involved? In M. Ginsburg & J. Gorostiaga (Eds.), *Limitations and possibilities of dialogue among researchers, policymakers, and practitioners: International perspectives on the field of education* (pp. 1 -39). New York, NY: Routledge Falmer.

- Gorard, S. (2005). Current contexts for research in educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2) 155-164. Doi: 10.1177/1741143205051050.
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10(1), 35-58. Doi: 10.1080/13540600320000170918.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., & Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24.
- Green, K., & Kvidahl, R. (1990, April). *Research methods courses and post-Bachelor's education: Effects on teachers' research use and opinions*. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.
- Greenfield, T. B. (1979). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 97-112.
- Greenfield, W. D. (2005). Postscript: Where have we been? *Journal of Educational Administration*, 43(1), 121-126.
- Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory*. New York (NY): Appleton-Century-Crofts Inc.
- Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 15(2), 318-329.
- Gündüz, Y., & Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 11(5), 18-33.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Pearson: Edinburgh.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.

- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia, *Journal of Educational Administration*, 51(5), 618- 637.
- Halpin, A. W. (1958). *Administrative theory in education*. New York, NY: Macmillan.
- Hannan, A., Enright, H., & Ballard, P. (2000) *Using research: the results of a pilot study comparing teachers, general practitioners and surgeons*. 30 Mayıs 2015 tarihinde www.leeds.ac.uk/educol/documents/0000000851 adresinden erişilmiştir.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Harkin R. E., & Eliot, T. S. (1972). Educational administration and the humanities. *The High School Journal*, 55(4),139-150.
- Harris, H. T. B. (1976). The Commonwealth Council for Educational Administration. *International Review of Education*, 22(4), 521-524.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. University of Michigan, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015042573447&view=image&seq=3> adresinden 20.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244. Doi: 10.1177/1741143205051055.
- Hemsley-Brown, J. V. (2004). Facilitating research utilisation: A cross sector review of the research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-553.

- Hemsley-Brown, J. V., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.
- Hemsley-Brown, J. V., & Oplatka, I. (2005). Bridging the research-practice gap: Barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel, *International Journal of Public Sector Management*, 18(5), 424-446.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research in schools*. Department for Education and Employment (DfEE) Research Report 74. London: DfEE.
- Hoang, T. (2006). Recognizing each others' faces in educational leadership's scholarship and practice. *University of South California Essays in Education*, 17. 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.usca.edu/essays/vol172006/Hoang.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. (İ. Anıl ve B. Doğan, Çev.). İstanbul: Beta.
- Honig, M. I., & Coburn, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45(3). 12 Nisan 2015 tarihinde <http://www.freepatentsonline.com/article/AustralianJournalEducation/85060406.html> adresinden erişilmiştir.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Hunt, J. M. (1996). Barriers to research utilization. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 423-425.
- İşçi, S. (2013) *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M., & Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-56.
- İslamoğlu, M. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İzmit: Beta.
- Kahraman, S., & Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 35-55.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A., & Topuz, C. (2014). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 1-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Karip, E. (2007). Dahabir - kuram ve uygulamada eğitim yönetimi ellinci sayıda nerede? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(2), 193-194.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keedy, J. L. (2005). Reconciling the theory and practice schism in educational administration through practitioner-developed theories in practice. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 134-153.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12. Doi:10.3102/0013189X026007004.

- Kennedy, M. M. (1982). *Working knowledge and other essays*. Cambridge, MA: The Huron Institute.
- Kennedy, M. M. (1984). How evidence alters understanding and decisions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 207-226.
- Kesen, İ. (2013). Bilgi yönetimi ve eğitim yönetimine uygulaması. *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 55-85.
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Koriakin, T. (2019). *Ready, willing, and able? Exploring Education researcher engagement in dissemination*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Storrs, USA.
- Knott, J., & Wildavsky, A. (1980). If dissemination is the solution, what is the problem? *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(4), 537-578.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Kotrlik, J. W. & Williams, H. A. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 1-7.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational & Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lamari, M., Landry, R., & Amara, N. (2013, April). *From 'Need to know' to 'Need to use': What determines knowledge utilisation by public managers in the governmental agencies in Québec, Canada*. Proceedings of 20th International Business Research Conference, Dubai, ISBN: 978-1-922069-22-1.
- Landry, R. (1990). Barriers to efficient monitoring of science, technology and innovation through public policy. *Journal of Science and Public Policy*, 16(6), 345-352.

- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001a). Utilisation of social science research in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333-349.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001b). Climbing the ladder of research utilisation: Evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4), 396-422.
- Larsen, (1980). Knowledge utilization, what is it? *Knowledge, Creation, Diffusion On Utilization*, 1(3), 421-442.
- Lehming, R., & Kane, M. (1981). *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lemay, M. A., & Sa, C. (2014). The use of academic research in public health policy and practice. *Research Evaluation* 23, 79-88.
- Lemire, N., Souffez, K., & Laurendeau, M. (2013). *Facilitating a knowledge translation process: Knowledge review and facilitation tool*. Institute National de Sante Publique du Quebec.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- Levin, B. (2011). Lessons in Mobilizing Research Knowledge. Paper presented at CSSE, Fredericton, New Brunswick. 11. 06. 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/312213496_Lessons_in_Mobilizing_Research_Knowledge adresinden erişilmiştir.
- Levin, B., Sa, C., Cooper, A., & Mascarenhas, S. (2009). *CEA/OISE Collaborative Project: Research Use and Its Impact in Secondary Education*, Interim Report. 05. 14. 2015 tarihinde https://www.oise.utoronto.ca/rspe/UserFiles/File/CEA%20Study/InterimReport_ResearchUse_CEA_OISE_July09.pdf adresinden erişilmiştir.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loomis, M. E. (1985). Knowledge utilization and research utilization in nursing. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 17(2), 35-39.

- Love, J. M. (1985). Knowledge transfer and utilization in education. *Review of Research in Education*, 12, 337-386.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. 6. basımdan çeviri (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Lysenko, L. V. (2010). *Researching research use: An online study of school practitioners across Canada*. Doctoral Dissertation, Concordia University Montreal, Quebec, Canada.
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice: Predictors of use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26.
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/sayfasından> 10 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 15 Eylül 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYYI_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Michel, Y., & Sneed, N. V. (1995). Dissemination and use of research findings in nursing practice. *Journal of Professional Nursing*, 11(5), 306-311.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milner, F. M., Estabrooks, C. A., & Humphrey, C. (2005). Clinical nurse educators as agents for change: increasing research utilization. *International Journal of Nursing Studies*, 42, 899-914.
- Mosher, E. K. (1977). Educational administration: An ambiguous profession. *Public Administration Review*, 37(6), 651-658.
- Mullen, C. A., Greenlee, B. J., & Bruner, D. Y. (2005). Exploring the theory practice relationship in educational leadership curriculum through metaphor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 1-14.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372, Doi: 10.1080/13632439869556
- Murphy, J. (1999, April). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. 22 Mayıs 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433620.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nelson, C. E., Robert, J., Maederer, J. M., Wertheimer, B., & Johnson, B. (1987). The utilization of social science information by policymakers. *American Behavioral Scientist*, 30(6), 569-577.
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using Evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- Nutley S., Davies H., Walter, I., & Wilkinson, J. (2004, November), *Developing projects to assess research impact, Report of RURU Seminar 4*, Research Unit for Research Utilisation, University of St Andrews, 12 Mayıs 2015 tarihinde http://www.ruru.ac.uk/discussion_papers.html adresinden erişilmiştir.
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.

- Oh, C. H., & R. F. Rich. (1996). Explaining use of information in public policymaking. *Knowledge and Policy*, 9(1), 3-35.
- Okumuş, K. & Yurdakal, İ. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşviğe ilişkin görüş ve düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi International Journal of Social Science*, 58(2), 145-156. Doi:10.9761/JASSS7057
- Oplatka, I. (2007). The scholarship of educational management: Reflections from the 2006 Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference. *International Studies in Educational Administration*, 35(1), 92-104.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*, Berlin: Peter Lang.
- Oplatka, I. (2012). Fifty years of publication. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 34-56.
- Oplatka, I. (2014). Differentiating the scholarly identity of educational administration: An epistemological comparison of two neighbouring fields of study. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 116-136.
- Oplatka, I., & Nupar, I. (2014). The intellectual identity of educational administration: Views of Israeli academics. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 546-559.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. Scotts Valley, Ca: Create Space Independent Publishing.
- Oyman Bozkurt, N., & Bozkurt, E. (2018). Interpretation of educational administration in the context of Dilthey's hermeneutic approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 529-552. doi: 10.14527/kuey.2018.013
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi Yayını.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. S. Özdemir, (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304. doi: 10.14527/kuey.2017.010
- Özdemir, M. (2018a). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M. (2018b). Eğitim yönetiminde olgu-değer sorunsalına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(3), 155-172.
- Özkök, E. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi türkçe alanyazınının durumu: Akademisyen bakış açısı*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Öztürk, M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators’ attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 758-769.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the “Attitudes Toward Research” scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Papanastasiou, E. C. (2014). Revised-attitudes toward research scale (R-ATR); A First Look at its Psychometric Properties *Journal of Research in Education*, 24/2, 146-159.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün - S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paulsen, F. R. (1957). Basic assumptions of educational administration. *Peabody Journal of Education*, 34(5), 270-283.

- Pekeli, F. O., & Akçay., S. (2018). Are science teachers really aware of the importance of educational research. *European Journal of Education Studies*, 4(3), 196-214. Doi: 10.5281/zenodo.1199533
- Pelz, S. C. (1978). Some expanded perspectives on use of social science in public policy. In J. M. Yinger & S. J. Cutler (Eds.), *Major social issues* (pp. 346-357). New York, NY: Free Press.
- Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi*. 2. basımdan çeviri (D. Köksal, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R., & Osborne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education*, 20(2), 169-186. Doi:10.1080/02671520500078036.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92, 1394-1415.
- Rich, R. F. (1975). Selective utilization of social science related information by Federal policymakers. *Inquiry*, 12(3), 239-245.
- Rich, R. F. (1991). Knowledge creation, diffusion and utilization: Perspectives of the founding editor of knowledge. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 12(3), 319-337. Doi: 10.1177/107554709101200308
- Riehl, C., Larson, C. L., Short, P.M., & Reitzug, U. C. (2000). Reconceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.
- Rodgers, S. (2000). A study of the utilization of research in practice and the influence of education. *Nurse Education Today*, 20, 279-287.
- Rodgers, S. (1994). An exploratory study of research utilization by nurses in general medical and surgical wards. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 904-911.
- Roegman, R., & Woulfin, S. (2019). Got theory? Reconceptualizing the nature of the theory-practice gap in K-12 educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(1), 2-2. doi: 10.1108/JEA-01-2018-0002

- Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations*. New York, NY: The Free Press.
- Rust, F., & Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 69-86.
- Saha, L. J., Biddle, B. J., & Anderson, D. S. (1995). Attitudes towards educational research knowledge and policymaking among American and Australian school principals. *International Journal of Educational Research*, 23, 113-126. Doi:10.1016/08830355(95)91496-4.
- Sari, M. (2006). Teacher as a researcher: evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 880-887.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.
- Scott, D., & Usher, R. (1996). *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Scott, S., & McNeish, D. (2013). *School leadership evidence review: Using research evidence to support school improvement*. National Centre for Social Research. 23 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.bristol.ac.uk/medialibrary/sites/cubec/migrated/documents/evidencereview3.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F., Kazancı Tınmaz, A., & Tetik, S. (2016). Okul yöneticilerinin problem algılama ve çözme süreçlerinde değerlerin etkisi, (Sözlü Bildiri). *VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, 13-15 Ekim 2016, Antalya.
- Sezgin, F. (2017a). Türk Millî Eğitim sisteminde kanıta dayalı politika üretimi. *Devlet Dergisi*, 470 (2), 30 Mayıs 2017 tarihinde <http://devlet.com.tr/makaleler/yazi/237/> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F. (2017b). Etkili bir Türk Millî Eğitim sistemi için okul yöneticisi ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı. *Devlet Dergisi*, 472, 10 Aralık 2017 tarihinde <http://devlet.com.tr/makaleler/yazi/256/> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2017). Okullarda problem çözmede kanıta dayalı yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 37(1), 427-455.

- Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169. Doi: 10.5961/jhes.2011.024.
- Shaffer, P. M. (2011). *Research evidence use by rural central office administrators leading educational improvement*. Doctoral Dissertation, The College of William and Mary, Virginia.
- Shankland, L. (2015). Research update: The current state of research use in education. *SEDL Letter*, 22(2). 01. 02. 2016 tarihinde <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v22n02/research-use-in-education.html> adresinden erişilmiştir.
- Shkedi, A. (1998). Teachers’ attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 559-577. Doi:10.1080/095183998236467.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: The idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18(4), 347-364.
- Stetler, C. B. (1994). Refinement of the Stetler/Marram Model for application of research findings to practice. *Nursing Outlook*, 42, 15-25.
- Stetler, C. B. (2001). Updating the Stetler Model of research utilization to facilitate evidence-based practice. *Nursing Outlook*, 49, 272-279.
- Stone, D. (2002). Using knowledge: The dilemmas of “Bridging research and policy”. *Compare*, 32(3), 285-296.
- Sudsawad, P. (2007). *Knowledge translation: Introduction to models, strategies, and measures*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for the Dissemination of Disability Research.
- Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-20.

- Şahin, F., & Cemaloğlu, N. (2019). Eğitim yönetimi alan kitaplarında geleneksel yönetim yaklaşımlarına ilişkin ileri sürülen inanç ifadeleri: doğruluk ve haklılandırma problemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 397-430.
- Şahin, F., Yavuz Tabak, B. & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410. Doi: 10.5961/jhes.2017.217
- Sekerci, A. R., İlhan, N., Sözbilir, M., & Yıldırım, A. (2017). Science and technology teachers' attitudes towards educational research in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18(1), 1-21.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, İ., & Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitimyönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 243-272.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar* (s. 130-138). Ankara: Tekışık.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(16), 395-422.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı (etkili okullar)* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim yönetiminin gelişimi. Yüksel Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-146) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, L.S., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson: Boston.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Thomson, P. (2000). Move over rover! An essay/assay of the field of educational management. *UK Journal of Education Policy*, 15(6), 717-732.
- Torrence, V. (2002). *Principals' use of data: A national perspective*. Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnical Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S. (2005). Eğitim yönetiminde bilimsel bilginin üretimi: Kavramsal bir çözümleme. XV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül 2005. Denizli.
- Turan, S. (2007). Krizdeki bilim dalı: Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Turan, S. (2009). Alansız alan: Eğitim yönetiminin sınırlarını tartışmaya açmak. IV. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 14-15 Mayıs 2009. EYEDDER, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296.
- Türk Dil Kurumu (2015). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük*. 02 Nisan 2015 tarihinde www.tdk.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014). *Üniversiteler Neden Öğretmen Yetiştiremez?* 20 Ekim 2015 tarihinde <https://tedmem.org/kategori/vurus/sayfa/3> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. 06 Ağustos 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci üzerine*. 30 Haziran 2018 tarihinde <https://tedmem.org/kategori/dosya-konusu> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *11. Kalkınma Planı (2019-2023)*. 11 Ağustos 2019 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Detay.
- Ünal, L. I., & Özsoy, S. (2010). *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*. Ankara: Tan.
- Ünal, L. I., & Özsoy, S. (2018). *Eğitim Bilimleri Felsefesi*. Ankara: Siyasal.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. doi:10.1080/01411920902919257
- Waite, D. (2002). The paradigm wars in educational administration: An attempt at transcendence. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 66-81.
- Walker, D. A. (2010). A Confirmatory factor analysis of the attitudes toward research scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1) 18-26. 5 Haziran 2015 tarihinde http://mlrv.ua.edu/2010/vol36_1/Walker_proof_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Walton, J. (1970). The dissimilarity of educational administration. *Public Administration Review*, 30(1), 56-59.

- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the Field of Educational Administration Research: A Journal Citation Network Analysis of the Discipline. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431.
- Wikeley, F.(1998). Dissemination of research as a tool for school improvement. *School Leadership and Management*, 18(1), 59-73.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206.
- Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *University Council for Educational Administration Review*, 16(5), 1-10.
- Willower, D. J. (1996). Inquiry in educational administration and the spirit of the tunes. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 344-365.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp.1-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, P. M., Petticrew, M., Calnan, M. W., & Nazareth, I. (2010). Does dissemination extend beyond publication: A survey of a cross section of public funded research in the UK. *Implementation Science*, 5, 61. doi: 10.1186/1748-5908-5-61
- Witherow, K. (2011). *Research use and the impact in secondary schools*. Doctoral Dissertation. Department of Theory and Policy Studies in Education Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçın, M., Bektaş, F., Öztekin, Ö., & Karadağ, E. (2015). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 23-52. doi 10.12738/estp.2016.1.0206.

- Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.
- Yavuz Konokman, G., Tanrıseven, I., & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 141-158.
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: Milli eğitim ve sosyal bilimler dergisi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1887-1896. doi: 10.24106/kefdergi.2210.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R., & Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.
- Yıldızhan, Y., & Güçlü, N. (2019). An evaluation of educational administration distance education master’s non-thesis programs from the viewpoints of instructors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 367-418. doi: 10.14527/kuey.2019.010.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. K. Yılmaz, (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde (65-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154. doi:10.14687/jhs.v15i1.4833.
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Investigating graduate and non-graduate teachers’ views about educational research. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 65–85.

- Yin, R. K., & Moore, G. B. (1988). Lessons on the utilization of research from nine case experiences in the natural hazards field. *Knowledge in Society: the International Journal of Knowledge Transfer*, 1(3), 25-44.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T. C. Resmi Gazete*, 17506, 6 Kasım 1981. 2 Haziran 2015 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kanunu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden 10 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 35-58.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 140–149. doi:10.2399/yod.18.007
- Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-56. Doi: 10. 101 6/0742-05 1X(94)90039

EKLER

EK 1. Nicel Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanında kuram, araştırma ve uygulama arasındaki bütünlüğü incelemektir. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün yeterli düzeyde olamaması kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımını engellemektedir. Bu bağlamda araştırmanın bir boyutu olarak siz değerli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki uygulamalarınızda kuramsal ve araştırma temelli bilgi (KATB) kullanımınız araştırılmaktadır. KATB, eğitimle ilgili belirli bir konuda bilimsel yöntemler esas alınarak ortaya konulan kuramsal içerikli veya ampirik bulgular içeren araştırma sonuçlarına dayanan bilgidir.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımı ölçeği, üçüncü bölümde kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanımını etkileyen faktörler ölçeği yer almaktadır. Katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Veriler toplu olarak değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek yoktur. Cevaplar kimse ile paylaşılmayacaktır. Katılımınız için teşekkürler.

Araş. Gör. Ayşe Kazancı Tınmaz
İletişim: kazanci87@gmail.com

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve gerekli bilgileri yazınız.

Cinsiyetiniz:	Kadın ☐	Erkek ☐
Yaşınız:		
Mesleki kıdeminiz: yıl		
Öğrenim durumu:		
Ön lisans	☐	Yüksek lisans ☐
Lisans	☐	Doktora ☐
Göreviniz:		
Öğretmen	☐	
Başöğretmen	☐	
Müdür yardımcısı	☐	
Okul müdürü	☐	
Branş (lütfen yazınız):		
Bilimsel araştırma teknikleri ya da benzeri bir ders alma durumu:		
Ders aldım.	☐	

Ders almadım.	☐
Ders alıyorum. (Devam ediyor.)	☐
Eğitimle ilgili bilimsel bir dergiyi takip ediyor musunuz?	
Evet ☐	(“Evet” ise adını yazınız):

Hayır ☐	
Bilimsel içerikli dergileri takip etme ediyor musunuz?	
Evet ☐	(“Evet” ise adını yazınız):

Hayır ☐	
Mesleki süreçte bilimsel bir kongre, sempozyum vb. etkinliğe katıldınız mı?	
Evet ☐	
Hayır ☐	
Cevabınız “Evet” ise:	
Bu tür kaç etkinliğe katıldınız: _____	
Etkinlik(ler)in konusu: _____	
Katılımcı türü (dinleyici-sunucu): _____	
Araştırma deneyimi (Son 5 yılda):	
Bir konudaki literatürü incelediniz mi?	Evet ☐ Hayır ☐
Bir çalışmada baş araştırmacı oldunuz mu?	Evet ☐ Hayır ☐
Bir araştırmada birileriyle ortak çalıştınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐
Bir araştırma için veri topladınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐
Bir araştırma için gönüllü olarak veri sağladınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐
Bir projeye (TÜBİTAK, AB, vb.) katıldınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐

BÖLÜM 2: KURAMSAL VE ARAŞTIRMA TEMELLİ BİLGİ KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, mesleki uygulamalarınızda KATB’yi ne amaçla kullandığınızı incelenmektedir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin tamamını dikkatle okuyarak KATB kullanım sıklığınızı değerlendiriniz. Tek bir seçeneği işaretlediğinizden ve tüm maddeleri cevapladığınızdan lütfen emin olunuz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
KATB’yi;					
1. ... kararsız kaldığım konularda anlayış geliştirmek için kullanırım.					
2. ... çalışma alanımda yapmış olduğum tercihleri daha iyi anlamak için kullanırım.					
3. ... uygulamalarıma dayanak göstermek için kullanırım.					

BÖLÜM 2: KURAMSAL VE ARAŞTIRMA TEMELLİ BİLGİ KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, mesleki uygulamalarınızda KATB'yi ne amaçla kullandığınızı incelenmektedir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin tamamını dikkatle okuyarak KATB kullanım sıklığınızı değerlendiriniz. Tek bir seçeneği işaretlediğinizden ve tüm maddeleri cevapladığınızdan lütfen emin olunuz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
4. ... öğretim faaliyetlerinde karşılaştığım bir problemi çözmek için kullanırım.					
5. ... fikir, düşünce ve görüşlerimi geliştirmek için kullanırım.					
6. ... mesleki uygulamalarımda karşılaştığım problemleri çözmek için kullanırım.					
7. ... karşılaştığım sorunlara ışık tutmak için kullanırım.					
8. ... daha önce gözümünden kaçtığını fark ettiğim bir problemi anlayabilmek için kullanırım.					
9. ... yeni bir faaliyet, program, kılavuz, materyal, vb. geliştirmek için kullanırım.					
10. ... mesleki alan bilgimi geliştirmek için kullanırım.					
11. ... uygulamalarımda yapmak istediğim her türlü somut adım ya da işlemlerde kullanırım.					
12. ... günlük uygulamalarımı planlamada kullanırım.					
13. ... verdiğim kararları savunmak için kullanırım.					
14. ... araştırma yapmak istediğimde fikir edinmek için kullanırım.					
15. ... mesleki uygulamalarımda doğru kararlar almak için kullanırım.					
16. ... uygulamalarıma farklı perspektiflerden bakabilmek için kullanırım.					
17. ... fikirlerimin inandırıcılığını artırmak için kullanırım.					
18. ... meslektaşlarımla bir konuda tartışırken gerekçe sunmak için kullanırım.					

**BÖLÜM 3: KURAMSAL ve ARAŞTIRMA TEMELLİ BİLGİ KULLANIMININ
BELİRLEYİCİLERİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ**

Bu bölümde mesleki uygulamalarınızda KATB kullanımının belirleyicilerine ilişkin görüşlerinizin araştırılması amaçlanmaktadır. Her bir ifadenin KATB kullanımınıza etkisini düşünerek katılım düzeyinizi ilgili derecelendirme birimini işaretleyerek belirtiniz. Lütfen tüm maddeleri cevaplayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Bilimsel makaleleri okumak ilgimi çeker.					
2. Eğitimle ilgili yapılan araştırmaları takip ederim.					
3. Merak ettiğim bir konu hakkında literatür taraması yapabilirim.					
4. Araştırmalar hakkında tartışma yapabilirim.					
5. Mesleğimde yeterli olabilmem için araştırma sonuçlarından yararlanmam gerekir.					
6. Araştırma temelli bilgiye göre uygulama yapabilmek için okulumda destekleyici bir ortam vardır.					
7. Araştırma bulgularını yorumlayabilirim.					
8. Araştırma temelli bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceğimi bilirim.					
9. Kütüphane kaynaklarını etkili biçimde kullanabilirim.					
10. Alanımdaki bilimsel gelişmelerden haberdarım.					
11. Uygulayıcıların bilimsel araştırmalara dahil edilmesini isterim.					
12. Okulumda çalışanların mesleki gelişimleri önemsenir.					
13. Okulumda araştırma sonuçlarının kullanımını teşvik eden meslektaşlarım vardır.					
14. Meslektaşlarla araştırma bulgularını tartışabileceğimiz fırsatları önemsiyorum.					
15. Bir konuda erişebildiğim bilimsel yayınları sentezleyerek uygulamalarım için çıkarımlarda bulunabilirim.					
16. Araştırma yayınlarında karşılaştığım tablo, grafik, çizelge ve benzeri şekilleri anlayabilirim.					
17. Bilimsel dergileri takip ederim.					
18. Araştırma sonuç ve önerilerine yönelik bilgilendirme sunumları yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
19. Uygulamayı geliştirmeye yönelik etkinliklerin (seminer, konferans, vb.) sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum.					
20. Okulumda araştırma bulgularının kullanımına öncelik veren bir kültür vardır.					
21. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile akademisyenleri bir araya getirecek etkinliklerin faydalı olacağını düşünüyorum.					
22. Okulumda araştırmaya dayalı bir öğrenme kültürü vardır.					

EK 2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması İçin Etik Kurul Kararı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 45428382-050.99-E.46686
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Kararları Hk.

07/05/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 02.05.2018 tarihli toplantısında alınan 2018/113-114-115-117-118-127-128-129-132-134-136-142-146-148-151-153-155-156-157-162-164-165-169-173-174-178-179-180-182 sayılı kararlardan birer suret ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve söz konusu kararların ilgililere tebliğ edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Bozkurt KOÇ
Etik Kurulu Başkanı

Ek:

- 1- 2018-113
- 2- 2018-114
- 3- 2018-115
- 4- 2018-117
- 5- 2018-118
- 6- 2018-127
- 7- 2018-128
- 8- 2018-129
- 9- 2018-132
- 10- 2018-134
- 11- 2018-136
- 12- 2018-142
- 13- 2018-146
- 14- 2018-148
- 15- 2018-151
- 16- 2018-153
- 17- 2018-155
- 18- 2018-156
- 19- 2018-157
- 20- 2018-162
- 21- 2018-164
- 22- 2018-165
- 23- 2018-169
- 24- 2018-173
- 25- 2018-174

Adres:
Telefon: Faks:
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Tuğba ÇETİNKAYA
ERGENTİ
tugbacetinkaya@omu.edu.tr
Dahili : 7238

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

EK 3. Nicel Veri Toplama Araçlarını Uygulama İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.10499150
Konu : Ayşe KAZANCI TINMAZ'ın
Ölçek Çalışması Hk.

30.05.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
22.05.2018 tarih ve 42301062-302.08-E.11707 sayılı yazısı.

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinden Ayşe KAZANCI TINMAZ'ın İlimiz 17 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik "Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğü'nün Değerlendirilmesi" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, ölçek çalışma sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hasan YETİK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (7 sayfa)
2-29.05.2018 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:

17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe (MEM))

Bilgi:

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens. Md.

Adres: Atatürk Biv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik A.Ş. samsun.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Burcu Sağıröglü
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sagsegu.meb.gov.tr> adresinden bbd8-29a0-3326-9d63-0e76 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Taslak Ölçek İçin Uygulama İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.7595684
Konu : Arş. Gör Ayşe KAZANCI TINMAZ
Hk.

13.04.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Samsun, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 27.03.2018 tarih ve 42301062-302-E.7433 sayılı yazısı.

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ayşe KAZANCI TINMAZ'ın İlimiz Atakum, İlkadım, Tekkeköy İlçelerinde İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerine yönelik "Eğitim Yönetiminde Kuram, Araştırma ve Uygulama Bütünlüğünün Değerlendirilmesi" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, ölçek çalışma sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (12 sayfa)
2-13.04.2018 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
Atakum, İlkadım, Tekkeköy İlçe Kaymakamlığına
(İlçe (MEM))

Bilgi:
Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens. Md.

Adres: Atatürk Blv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: samsun.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Burcu Sağroğlu
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a510-737c-3674-93f4-6162 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Nitel Veri Toplama Araçları

1) Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme;

Tarihi: / / 2018

Saati: :

Yeri:

GİRİŞ

Merhaba, adım Ayşe Kazancı Tınmaz. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde araştırma görevlisiyim. Bu görüşme formunu doktora tezi kapsamında hazırladım. Araştırmanın amacı Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmaya ilişkin verilerin önemli bir kısmını siz değerli öğretmenlerden elde edeceğim veriler oluşturacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmeye geçmeden önce görüşmemizin gizli tutulacağını belirtmek isterim. Ayrıca vereceğiniz bilgiler araştırmada rapor edilirken isminiz kesinlikle yer almayacak bunun yerine bazı kodlar kullanılacaktır. İzininiz olursa görüşme sırasında ses kaydı yapmak istiyorum. Görüşme sonunda yapacağım ses kaydını dinleyebilir ya da aldığım notları inceleyebilirsiniz.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili ikinci bölümde çalışmanın amacıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Müsaade ederseniz sorulara başlamak istiyorum.

Araştırma Görevlisi Ayşe Kazancı Tınmaz

İletişim: kazanci87@gmail.com

SORULAR

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Kaç yıldır öğretmen (okul müdürü) olarak görev yapmaktasınız? _____
- Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz? _____
2. Branşınız nedir? _____
3. Öğrenim durumunuz nedir? _____
4. Takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı?
5. Mesleki hayatınızda bilimsel bir sempozyum, kongre vs. katılımınız oldu mu?
Cevabınız "Evet" ise,

- Bu etkinliklerdeki katılımcı türünüzle (dinleyici, bildiri sunucu, vb.) ilgili bilgi verir misiniz?

2. Bölüm: Kuramsal ve Araştırma Temelli Bilgi Soruları

1. Bir eğitimci için bilimsel bilginin önemi nedir? Eğitim ve okul süreçlerinde bilimsel bilgidен yararlanmanın önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Kuram, araştırma ve uygulama kavramlarını nasıl tanımlarsınız? Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız?
3. Kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü hakkında düşünceleriniz nelerdir? Sizce bütünlük ne düzeyde sağlanmaktadır? Bu bütünlüğü engelleyen en önemli unsurlar nelerdir?
 - Öğretmen
 - Okul müdürü
 - Akademisyen
 - MEB
 - Üniversite
4. Eğitim araştırmalarının kapsamı ve öncelikli amacı sizce nedir?
5. Bugüne kadar mesleki hayatınızda herhangi bir araştırma sürecine dahil oldunuz mu?
 - Bir araştırmada baş araştırmacı oldunuz mu?
 - Bir araştırmada ortak birileriyle çalıştınız mı?
 - Bir araştırma için veri topladınız mı?
 - Bir araştırma için gönüllü olarak veri sağladınız mı?
 - Bu kapsamda ilgili konudaki literatürü derinlemesine incelediniz mi?
 - Herhangi bir projeye (TÜBİTAK, MEB, Avrupa Birliği Projeleri, vs.) dahil oldunuz mu? Dahil olduysanız bu süreci açıkla mısınız? (Proje kapsamını, kimlerle çalışıldığını, ne tür bir görev aldığınızı, nasıl hissettiğinizi, vs.)
- a. Bir araştırma sürecine dahil olmuş iseniz dahil olma nedenlerinizi açıkla mısınız?
6. Bir bilgi kaynağı olarak herhangi bir bilimsel yayın (tez, makale, rapor, vs.) araştırıp okudunuz mu? Cevabınız “Evet” ise; bu çalışmayı bir meslektaşınızla paylaştınız mı? Paylaşma gereği duydunuz mu?
 - a. Bu araştırmayı okumadaki amacınız ne idi?
 - Bir konuda karar vermek
 - Bir sorunu çözmek
 - Yeni bir faaliyet, program, kılavuz, materyal, vb. geliştirmek
 - Stratejik plan hazırlamak
 - Yıllık çalışma takvimi oluşturmak
 - Entelektüel merakı gidermek
 - Uygulamalara farklı perspektiflerden bakabilmek
 - Toplantı, zümre çalışmalarını yönetmek
 - Kararlarınızı savunmak ve onlara dayanak göstermek vs....

7. Bir araştırma yapmak isterseniz en fazla hangi konularda zorluk çekeceğinizi düşünüyorsunuz?
8. Mesleki ve kişisel gelişiminizi sağlamak adına neler yapıyorsunuz? Bu amaçla hangi bilgi kaynaklarını tercih ediyorsunuz?
9. Mesleğinizi daha etkili ve verimli yapabilmek için kuramsal ve araştırma temelli bilgi kullanmanın size faydaları neler olabilir?
10. Lisansüstü eğitime katılım nedeniniz ne idi? Lisansüstü eğitim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu eğitim mesleki uygulamalarınızda herhangi bir değişikliğe sebep oldu mu? Örneklerle açıkla mısınız?
11. Kuramsal ve araştırma temelli bilginin sizin için değeri nedir? Bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilerin eğitim yönetimi ve okul yönetimi için önemini nasıl değerlendirirsiniz?
12. Bilimsel araştırmaların bilime katkısını ve uygulamayı geliştirme amacını düşündüğünüzde, sizin için nitelikli bir araştırma ne anlama gelmektedir? Özelliklerini sıralar mısınız?
 - Orijinal bir konusu olan
 - Belirli bir probleme yönelik olan
 - Kuramsal bilgiye katkı sağlayan
 - Önerileri uygulamaya dönük olan vs...
13. Okulda eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinde ve uygulamalarınızda karar verme sürecindeki dayanaklarınız nelerdir?
 - Önceki deneyimler
 - Bireysel uzmanlık
 - Meslektaş ya da akranların deneyimi
 - Gelenek, örf, adet, vb.
 - Örgütsel değerler
 - Bilimsel bilgi vs...
14. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarında başarılı olabilmeleri ile kuramsal bilgiye sahip olma düzeyleri arasında size göre nasıl bir ilişki söz konusudur?
 - a. İyi bir yönetici ya da öğretmen olmak için kuramsal bilgiye sahip olmak önemli midir? Nedenlerini açıkla mısınız?
 - b. Kendinizi kuramsal bilgi düzeyi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Mesleki faaliyetlerinizde herhangi bir kuramsal bilgiye ihtiyaç duyduğunuz olur mu?
15. Eğitim yönetimi ve okul yönetimi süreçleri açısından kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi güvenilir buluyor musunuz?
 - a. Güvenilir buluyorsanız nedenlerinizi açıkla mısınız?
 - b. Güvenilir bulmuyorsanız nedenlerine yönelik bilgi verir misiniz?

16. Okulda yönetsel süreçleri (karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, değerlendirme, vb.) yürütürken kuramsal ve araştırma temelli bilgiye ne derece ihtiyaç duyuyorsunuz?
17. Mesleki faaliyetlerinizi planlarken, yürütürken, değerlendirirken kuramsal ve araştırma temelli bilgilerden nasıl yararlanırsınız?
- *Eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlerde*
 - *Bürokratik ve teknik işlerde*
 - *Sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde*
18. Size göre eğitim yönetimi alanında kuram, araştırma ve uygulama arasında daha güçlü ve etkili bir uyum sağlamak, kuramsal bilgileri okula aktarmak ve okuldaki öğretim süreçlerinin geliştirilmesinde araştırma temelli bilgilerden daha etkili yararlanabilmek adına neler yapılmalıdır? Bu konuda paydaşlara hangi rol ve sorumluluklar düşmektedir?
- *MEB*
 - *Okul yönetimi*
 - *Öğretmenler*
 - *Üniversiteler*
 - *Akademisyenler...*

1) Akademisyen Görüşme Formu

Görüşme;

Tarihi: / / 2018

Saati: :

Yeri:

GİRİŞ

Sayın Hocam,

Adım Ayşe Kazancı Tınmaz. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda 19 Mayıs Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Bu görüşme formunu doktora tez çalışması kapsamında hazırladım. Araştırmanın amacı Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Eğitim Yönetimine gönül veren siz değerli akademisyenlerden elde edeceğim veriler çalışmamın önemli bir bölümünü oluşturacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmeye geçmeden önce görüşmemizin gizli tutulacağını belirtmek isterim. Ayrıca vereceğiniz bilgiler araştırmada rapor edilirken isminiz yer almayacak bunun yerine bazı kodlar kullanılacaktır. İzniniz olursa görüşme sırasında ses kaydı almak istiyorum. Görüşme sonunda, ses kaydını dinleyebilir ve aldığım notları inceleyebilirsiniz.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Müsaade ederseniz sorulara başlamak istiyorum.

SORULAR

1. Eğitim yönetiminin bir disiplin olarak amaçlarını nasıl açıklarsınız?
2. Eğitim yönetiminde yeterli ölçüde ve nitelikte kuram ve araştırma üretildiğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi her iki kavram açısından paylaşırmısınız?
3. Kuram, araştırma ve uygulama kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü konusunda düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünü engelleyen en önemli unsurlar nelerdir?
 - Uygulayıcı açısından
 - Araştırmacı açısından,
 - İletişim kanalları açısından,
 - Örgütsel bağlam açısından vs.

5. Kuramsal ve araştırma temelli bilginin öğretmene, okul müdürüne, okula katkısı konusunda görüşlerinizi açıklar mısınız?
6. Okul müdürleri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi farkındalıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Tezli-Tezsiz-UZEM yüksek lisans programlarının okul müdürleri ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgi farkındalıklarına katkısı konusunda düşünceleriniz nelerdir?
7. Okul müdürü ve öğretmenlerin kuramsal ve araştırma temelli bilgiyi mesleki uygulamalarında kullanabilmelerinde etkili olan faktörler nelerdir?
 - *Olumlu faktörler*
 - *Olumsuz faktörler*
8. Bir akademisyen olarak bilimsel çalışmalarınızı planlarken önceliğiniz nedir?
 - a. Araştırma sonuçlarınızın uygulayıcılara transferi bağlamında ne tür çalışmalarda bulunuyorsunuz? Ne tür yayılım stratejilerini kullanmaktasınız?
9. Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğü nasıl sağlanabilir? Bu konuda paydaşlara düşen sorumluluklar nelerdir?

EK 6. Veri Setinde Değişkenler Bazında Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Levene Test**Sonuçları**

Tablo 1

Okul Yöneticileri Veri Setinde Değişkenlere Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

			Kavramsal	Araçsal	Sembolik	Farkındalık	Beceri	Örgütsel	İletişim
Cinsiyet	Kadın	Ç.	-.681	-.601	-.647	.272	.255	.307	-.246
		B.	1.823	1.616	.638	-.1303	-.546	-.205	-.546
	Erkek	Ç.	.357	-.283	-.501	-.236	.063	-.075	-.412
		B.	.493	.074	.238	.620	-.022	-.239	.258
Branş	Sınıf	Ç.	-.852	-.528	-.916	-.617	.030	.052	-.203
		B.	2.006	.780	2.009	1.842	-.429	-.167	-.396
	Branş	Ç.	-.221	-.232	-.363	.128	.108	-.077	-.529
		B.	.439	.251	-.435	-.509	-.157	-.245	-.146
Mesleki kıdem	6-15	Ç.	-.165	-.144	-.271	.399	.142	.208	-.140
		B.	1.081	.598	-.076	-.534	-.381	-.572	-.956
	16-20	Ç.	-.494	-.447	-.447	-.024	-.421	-.320	-.556
		B.	.944	.638	.638	-.447	.867	.400	.209
	21 ve üzeri	Ç.	-.519	-.328	-.328	-.503	.144	-.018	-.452
		B.	.930	.332	.332	1.481	-.584	.332	-.170
Öğrenim durumu	Önlisans - lisans	Ç.	-.355	-.223	-.409	-.346	.015	-.070	-.392
		B.	.256	-.120	.089	.708	-.293	-.273	-.384
	Lisansüstü	Ç.	-.797	-.785	-1.056	.384	.179	.090	-.197
		B.	2.002	2.001	1.600	-.945	.135	.062	-.151

Tablo 2

Öğretmen Veri Setinde Değişkenlere Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

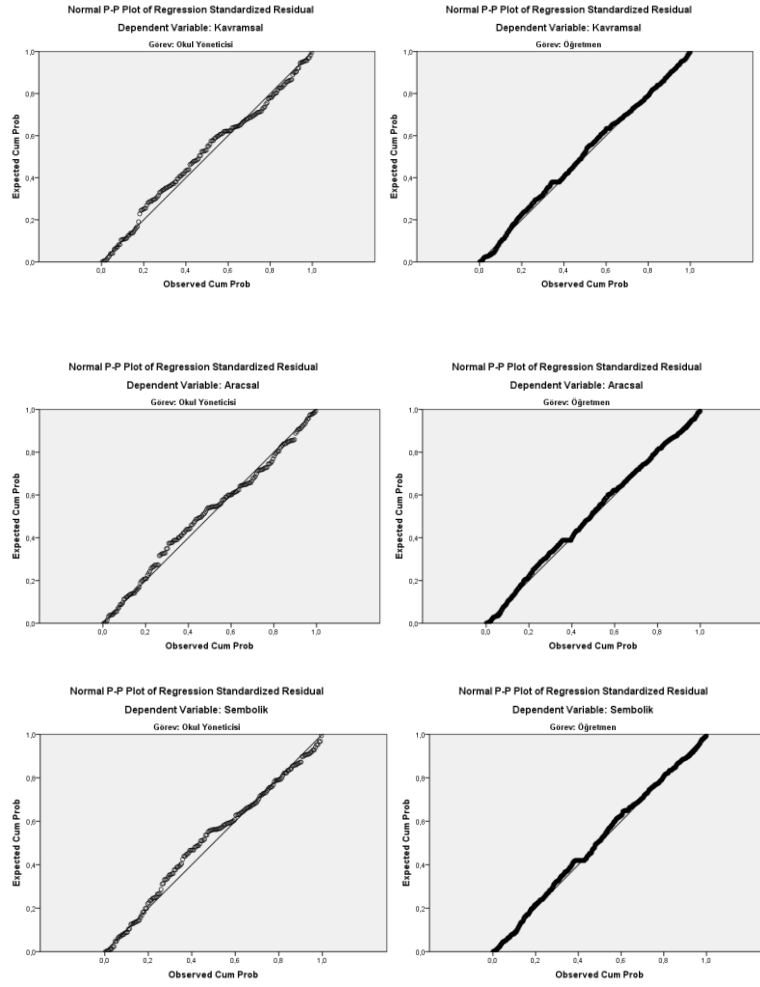
			Kavramsal	Araçsal	Sembolik	Farkındalık	Beceri	Örgütsel	İletişim
Cinsiyet	Kadın	Ç.	-.103	-.178	-.219	.213	.251	.100	-.069
		B.	.076	.008	.025	-.194	-.369	-.174	-.721
	Erkek	Ç.	.012	-.088	.206	.185	.149	.146	.005
		B.	-.287	-.285	-.524	-.381	-.478	-.231	-.798
Branş	Sınıf	Ç.	-.040	-.148	.064	.257	.226	-.037	.022
		B.	-.187	-.054	-.144	-.298	-.291	-.097	-.707
	Branş	Ç.	-.050	-.126	-.148	.156	.218	.269	-.094
		B.	-.200	-.268	-.191	-.216	-.568	-.200	-.802
Mesleki kıdem	1-5	Ç.	.281	-.242	-.403	.764	-.007	-.195	-.490
		B.	-.421	.437	.922	.410	-.316	-.231	-.295
	6-10	Ç.	-.220	-.096	-.282	-.067	.328	.224	.013
		B.	-.160	-.371	.181	-.449	-.534	-.130	-.637
	11-15	Ç.	-.266	-.473	-.418	.126	.044	.120	-.070
		B.	.010	.239	-.128	-.377	-.757	-.489	-.894
	16-20	Ç.	-.193	-.115	.011	.221	.098	.089	-.037
		B.	.073	-.132	-.225	-.204	-.158	.191	-.680
	21 ve üzeri	Ç.	.148	.011	.197	.243	.294	.125	.031
		B.	-.212	-.181	-.215	-.235	-.282	-.236	-.734
Öğrenim durumu	Önlisans	Ç.	.152	.112	.055	.406	.238	.265	.062
		B.	.186	-.033	.110	-.068	-.221	-.184	-.624
	Lisans	Ç.	-.083	-.170	-.086	.200	.272	.083	.021
		B.	-.029	-.019	-.118	-.345	-.367	-.183	-.869
	Lisansüstü	Ç.	-.324	-.331	-.174	-.004	-.288	.052	-.366
		B.	-.579	-.432	-.570	-.096	-.210	-.117	-.084

Tablo 3

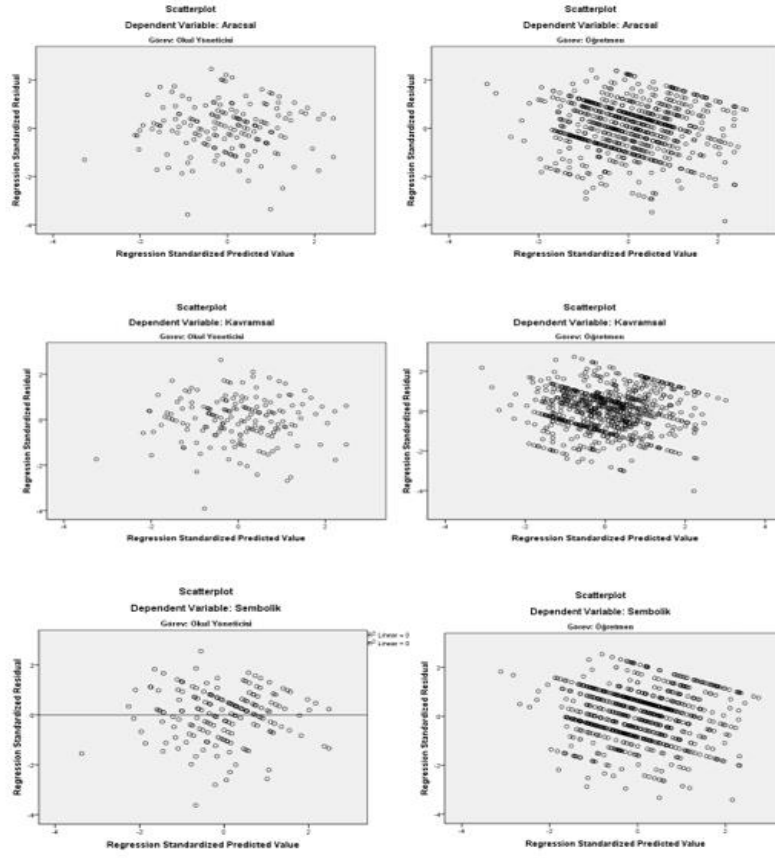
Değişkenlere Göre Levene F Test Sonuçları

Değişken	Katılımcı	Kavramsal	Araçsal	Sembolik	Farkındalık	Beceri	Örgütsel	İletişim
Cinsiyet	Yönetici	.39	.51	.24	.92	.25	.56	.48
	Öğretmen	.56	.46	.70	.56	.91	.23	.70
Branş	Yönetici	.13	.32	.00	.47	.38	.31	.64
	Öğretmen	.25	.40	.69	.58	.74	.50	.61
Mesleki kıdem	Yönetici	.33	.32	.04	.02	.30	.98	.29
	Öğretmen	.43	.46	.72	.23	.36	.12	.09
Öğrenim durumu	Yönetici	.97	.94	.88	.28	.92	.94	.12
	Öğretmen	.28	.73	.16	.55	.96	.75	.28

EK 7. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Kapsamında İncelenen Grafikler



Şekil 1. Çoklu doğrusal regresyon analizi kapsamında incelenen değişkenler arasındaki doğrusallık ilişkileri



Şekil 2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'nde Bağımlı Değişkenlere Ait Standardize Edilmiş Artıklar Tarafından Standardize Edilmiş Tahmin Edilen Değerlerin Saçılma Grafiği



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..