

---

# EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Dr.ÖĞr.Üyesi Esra DEMİR ÖZTÜRK

---

# Eğitim Yönetiminde İleri Araştırmalar

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Esra DEMİR ÖZTÜRK

**yaz**  
yayınları

2024

## Eğitim Yönetiminde İleri Araştırmalar

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Esra DEMİR ÖZTÜRK

---

### © YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

---

E\_ISBN 978-625-6171-30-5

Aralık 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3  
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

[www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com)

[info@yazyayinlari.com](mailto:info@yazyayinlari.com)

## İÇİNDEKİLER

<b>Okul Kültürü ve Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları İlişkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>1</b>
<i>Cahit ASLAN, Kasım KAYA, Nurcan ASLAN, Serkan ASLAN</i>	
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>19</b>
<i>Hakan TOPALOĞLU, Dilek BEKİZ</i>	
<b>Eğitim Yönetiminde Psikolojik Testler ve Değerlendirme .....</b>	<b>47</b>
<i>Yusuf Celal EROL, Nesrullah OKAN</i>	

*"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."*

OKUL KÜLTÜRÜ VE DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN  
DAVRANIŞLARI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Cahit ASLAN<sup>1</sup>

Kasım KAYA<sup>2</sup>

Nurcan ASLAN<sup>3</sup>

Serkan ASLAN<sup>4</sup>

## 1. GİRİŞ

Eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirmeyi ve onların eleştirel düşünme yeteneklerini artırmayı amaçlar. Öğretmenler bu sürecin baş aktörleridir ve öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemek, onları yaratıcı düşünmeye teşvik etmek, problem çözme yeteneklerini güçlendirmek gibi önemli bir rol üstlenirler (Kılıç vd., 2024). Ancak, öğretmenlerin bu tür bir destekleyici pedagojik yaklaşımı benimsemeleri yalnızca kişisel niteliklerine değil, aynı zamanda buldukları okulun kültürüne de bağlıdır. Okul kültürü, okulun değerlerini, inançlarını, normlarını ve geleneklerini şekillendirerek, öğretmenlerin iş yapış biçimlerini ve etkileşimlerini derinden etkileyen bir yapıdır.

Okul kültürünün, öğretmenlerin pedagojik davranışlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen önemli bir faktör olduğuna dair birçok araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda, okul kültürünün dört temel boyutu, öğretmenlerin düşünmeyi destekleyen davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Okul kültürü, Destek Kültürü, Başarı Kültürü, Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü gibi alt boyutlar aracılığıyla okul ortamını şekillendirir ve öğretmenlerin bu ortamda nasıl etkileşimde bulunacaklarını belirler (Terzi, 2005). Destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin öğrencilerin düşünsel gelişimlerini teşvik etmek için daha fazla fırsat yaratmalarını sağlarken, başarı kültürü öğretmenlerin yüksek beklentilerle öğrencilerine rehberlik etmelerini teşvik eder. Diğer yandan, bürokratik kültür, okuldaki yönetsel ve organizasyonel yapıları

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, cahitaslan@hotmail.com, 0009-0008-0484-053X.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, kaya.kasim@gmail.com, 0009-0006-7051-3321.

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, nupelda\_14@hotmail.com, 0009-0003-6532-0371.

<sup>4</sup> Öğretmen, MEB, aslanserkan2002@yahoo.com, 0009-0000-9797-7966.

ve kuralları yansıtarak öğretmenlerin günlük işleyişlerini ve etkileşimlerini belirlerken, görev kültürü öğretmenlerin rollerine ve sorumluluklarına dair net bir çerçeve sunar.

Bu makale, okul kültürünün bu dört boyutunun öğretmenlerin düşünmeyi destekleyen davranışlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Okul kültürünün öğretmen davranışları üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını iyileştirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Makalede, okul kültürünün her bir boyutunun destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültür (Terzi, 2005) öğretmenlerin düşünmeyi destekleme pratiği üzerindeki etkileri tartışılacaktır. Aynı zamanda, öğretmenlerin düşünmeyi destekleyici öğretim uygulamaları, okul kültüründen nasıl beslenir ve bu etkileşim eğitim süreçlerini nasıl dönüştürür, bu sorulara da yanıt aranacaktır.

Bu çalışma, okul kültürünün öğretmenlerin mesleki davranışları ve öğrencilerin düşünsel gelişimleri üzerindeki etkisini derinlemesine incelemeyi ve eğitim ortamlarında öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla okul kültürünün önemini vurgulamayı hedeflemektedir. Okul kültürünün bu alt boyutları arasındaki ilişkiyi anlamak, eğitimdeki kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmek adına önemli bilgiler sunacaktır.

### **1.1. Okul Kültürü**

Okul kültürü, bir okulun kişiliğini ve karakterini belirleyen, okulun işleyişini ve çalışma biçimlerini etkileyen bir kavram olarak tanımlanabilir. (Katz & Kahn, 1977), okul kültürünü okulda işbirliği yapmayı ve öğrenmeyi mümkün kılan normlar, değerler, ritüeller, gelenekler ve uzun süreli hikayelerden oluşan bir yapı olarak görmektedir. Bu bakış açısıyla, Yaakob (2007), okul kültürünü sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da okuldaki uygulamaların ve günlük yaşamın bir yansıması olarak tanımlar. Okul kültürü, okulun tüm üyelerinin paylaştığı değerler, inançlar ve normları yansıtan bir yaşam tarzı olarak okul pratiğiyle iç içedir. Karadağ ve Özdemir (2015), okul kültürünün okulun her bileşenini etkilediğini ve öğretmenlerin öğretme etkinliğini olumlu yönde desteklediğini ifade etmiştir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Okul kültürü, organizasyonel etkinliği belirleyen dört temel unsurdan oluşur: insani ilişkiler, iç süreçler, rasyonel hedefler ve açık sistem yönelimleri. Quinn ve Rohrbaugh (1983) bu unsurları okul kültürünün analizinde temel bir çerçeve olarak sunmuşlardır. İnsani ilişkiler boyutu, organizasyonel teorideki insani ilişkiler hareketinin temel ilkelerine dayanır ve organizasyonların ana amacının, dinamik ve uyumlu ilişkiler geliştirmek olduğunu savunur. Bu boyutta, yüksek moral, birbirine saygı, organizasyona bağlılık ve açık iletişim gibi değerlere önem verilir. Bu ortamda, liderler takım ruhunu güçlendirir, işbirliği ve birliktelik ruhunu aşar, bireysel gelişim için alan yaratır ve çatışmaları yönetir. Liderler, sadece bir iş yöneticisi değil, aynı zamanda bir mentor ve kolaylaştırıcı olarak da rol oynarlar.

Açık sistem boyutu, organizasyonların çevresinden kaynak olarak işlediğini ve bu çevreyle etkileşimde bulunarak organizasyonlarını sürdürebileceğini belirtir. Organizasyon, çevresinden kaynak olarak işlevselliğini sürdürür ve çevresindeki kişi ve gruplardan destek alır. Bu nedenle, organizasyonun çevresine uyum sağlaması ve dışa dönük bir yaklaşım sergilemesi gerekir. Bu boyutta, liderler yenilikçi bir yaklaşım sergileyerek değişim ve adaptasyonu teşvik ederler. Ayrıca, organizasyonun dış çevre ile etkileşimini sağlamalı ve çevresel kabulü güvence altına almak için aracılık yapmalıdırlar.

Rasyonel hedef boyutu, organizasyonun belirli hedeflere ulaşmak için bir yol haritası izlediğini vurgular. Bu boyut, organizasyonel verimlilik ve üretkenliği artırmaya yönelik sistemli bir yaklaşımı ifade eder. Hedefler açık bir şekilde belirlenmeli, organizasyonun başarıya ulaşabilmesi için net planlar yapılmalıdır. Burada liderler, hedeflerin belirlenmesi ve izlenmesi için bir yöneticinin rolünü üstlenirler. Ayrıca, bireysel hedefler, organizasyonun genel hedefleriyle uyumlu olmalı ve yüksek başarı hedeflenmelidir. Bu boyutun temel amacı, organizasyonel verimliliği artırmak ve belirlenen hedeflere ulaşmaktır.

İç süreç boyutu ise organizasyonların etkin bir şekilde çalışabilmesi için iş süreçlerinin net bir şekilde tanımlanması ve koordinasyonun sağlanması gerektiğini savunur. Bu boyut, Weber'in bürokrasi anlayışı ve bilimsel yönetim akımının ilkelerine dayanır. Organizasyonların başarılı olabilmesi için stabilite, güvenilirlik ve verimlilik gibi değerlerin ön planda olması gerekir. İç süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesi, organizasyonun hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Liderler, bu boyutta denetleyici ve koordinatör rollerini üstlenir. Denetleyici olarak, liderler çalışanların belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamak



## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

için gözetim yaparlar. Koordinatör olarak ise liderler, organizasyonun yapısını ve akışını düzenlerler, böylece organizasyonun verimli bir şekilde işlemesi sağlanır.

Okul kültürü, öğretmenlerin iş tutumları üzerinde doğrudan bir etki yapar. Cheng (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı bulunmuştur. Olumlu bir kültüre sahip okullarda, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri daha verimli hale gelir. Aksine, olumsuz bir kültüre sahip okullarda profesyonel gelişim teşvik edilmez ve değişime karşı direnç artar (Fullan, 2001). Okul kültürü, değişimi destekleyebileceği gibi, aynı zamanda onu engelleyen bir rol de üstlenebilir. Zira değişim sadece yapısal değil, aynı zamanda okulun değerleri ve ilişkileriyle ilgili bir dönüşüm gerektirir (Şişman, 2002).

Sonuç olarak, okul kültürü, öğretmenlerin iş tutumlarını, profesyonel gelişimlerini ve değişime uyum sağlama süreçlerini derinden etkileyen bir faktördür. Güçlü ve destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde şekillendirirken, zayıf veya olumsuz bir kültür, değişime direnç ve profesyonel gelişimin önündeki engelleri artırabilir. Bu nedenle, okul kültürünün sadece yapısal değil, aynı zamanda değerler ve ilişkiler düzeyinde de geliştirilmesi, eğitimdeki değişim süreçlerinin başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Okul kültürünün öğretmenlerin tutumlarını şekillendiren ve değişim süreçlerini yönlendiren önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullarda kültürel değişim ve gelişimin teşvik edilmesi, eğitimde kalıcı ve etkili dönüşümler yaratmanın anahtarı olacaktır.

### 1.2. Düşünmeyi Destekleyici Öğretmen Davranışları

Düşünme, öğrenmenin temel taşı olarak bilginin anlamlı şekilde işlenmesini sağlar. Düşünmeden yapılan öğrenme yüzeysel ve geçici olup ezbere dayanır. Bu nedenle, her yaşta düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemli olmakla birlikte, okul öncesi dönemde bu becerilerin temellerinin atılması kritik bir öneme sahiptir. 36-66 aylık çocukların zihinsel gelişimlerinin hızla ilerlediği bu dönemde düşünme becerilerinin desteklenmesi, gelecekteki öğrenme ve genel gelişimlerini olumlu etkiler (Akbaba ve Kaya, 2015). Bu dönemdeki düşünme eğitimi, eleştirel düşünme, sorgulama ve alternatif çözüm geliştirme becerilerini kazandırarak kişilik gelişimine de katkı sağlar (Juuso, 2007).

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmalar, düşünme becerilerinin geliştirilebilir ve ölçülebilir olduğunu göstererek eğitimcilerin bu alana yönelmesini sağlamıştır (Kallick, 2001). Ancak Udall ve Daniels (1991), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinin zorluğuna dikkat çekmiştir. Düşünmenin ölçümü genellikle ikiye ayrılır: ürün odaklı ölçüm, öğrencinin ortaya koyduğu sonuçları değerlendirirken; süreç odaklı ölçüm, düşünme süreci ve öğretim stratejilerini inceler. Bu yaklaşım, düşünmenin sadece sonucuna değil, sürecine de odaklanarak daha kapsamlı bir değerlendirme sunar.

Bu bağlamda, erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin eğitimsel süreçlere dahil edilmesi, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ve problem çözme yeteneklerini de güçlendiren önemli bir stratejidir.

Düşünmeyi destekleyici öğretmen davranışları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerini sorgulamaya, alternatif fikirler geliştirmeye ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeye yönlendirerek, öğrenme süreçlerini derinleştirir ve anlamlı hale getirir. Özellikle okul öncesi dönemde bu becerilerin desteklenmesi, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini önemli ölçüde etkiler.

Öğretmenlerin, öğrencileri aktif düşünmeye teşvik eden sorular sorması ve düşünme süreçlerini yönlendirmesi, önemli bir stratejidir. Öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade etmelerine ve başkalarına aktarmalarına olanak tanımak, onların daha tutarlı ve mantıklı düşüncelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, sadece bilgi almakla kalmaz, kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterirler.

Düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir. Öğrenciler, fikirlerini serbestçe ifade edebildikçe, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri de pekişir. Bu, öğretmenin öğrencilerin düşünme süreçlerini daha özgür ve yenilikçi hale getirmesine olanak tanır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin düşünmeyi destekleyici tutumları, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını ve yeni bilgiler üretmelerini sağlar. Erken yaşlarda kazandırılacak düşünme becerileri, çocukların sorgulayıcı, yaratıcı ve bilinçli bireyler olmalarına zemin hazırlar. Bu süreçte okul kültürünün, düşünmeyi teşvik eden öğretmen davranışlarının beslemesi, eğitimde kalıcı bir dönüşüm için temel bir unsurdur.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okul kültürü ile düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir yaklaşım benimsemiş ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir analiz modelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu tür bir araştırma, araştırmacının ilgili değişkenler arasındaki bağlantıları açıklamaya çalıştığı bir yöntemdir. Araştırma, geniş bir örneklem üzerinde, belirli bir zaman diliminde veri toplama yoluyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel analiz, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemeye yardımcı olur (Kaptan, 1998).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılı boyunca Bolu ilinde bulunan ortaokul kademesinde görev yapan 320 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden 218'i kadın, 102'si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, evrenden rastgele seçilen bir grup öğretmenden oluşmakta olup, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, kariyer basamağı gibi demografik özelliklerine göre temsil edici bir grup belirlenmiştir. Araştırma, Bolu ilindeki farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ile düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı için, örneklem, bu konuda bilgi verebilecek yeterlilikteki öğretmenlerden seçilmiştir.

**Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler**

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	218	68.13
	Erkek	102	31.87
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	80	25.00
	6-10	112	35.00
	11-15	80	25.00
	15+	48	15.00

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Kariyer Basamağı	Öğretmen	216	67.50
	Uzman Öğretmen	124	38.75
	Başöğretmen	24	7.50

Örneklemdaki öğretmenlerin %68.13'ü kadın, %31.87'si erkektir. Mesleki kıdem açısından, çoğunluk (%35) 6-10 yıl deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %67.50'si "Öğretmen," %38.75'i "Uzman Öğretmen" ve %7.50'si "Başöğretmen" unvanına sahiptir. Bu veriler, katılımcıların ağırlıklı olarak orta kıdem ve öğretmen statüsünde olduğunu göstermektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, üç ana ölçüm aracı kullanılarak toplanmıştır: Kişisel Bilgiler Formu, Okul Kültürü Ölçeği ve Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği.

**Kişisel Bilgiler Formu:** Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve kariyer basamağı gibi temel bilgiler toplanmıştır.

**Okul Kültürü Ölçeği:** Okul kültürünü değerlendirmek için, Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, okul kültürünü dört ana boyutta ölçmektedir: Destek kültürü, Başarı kültürü, Bürokratik kültür ve Görev kültürü. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını anlamak amacıyla bu ölçek kullanılmıştır.

**Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği:** Öğretmenlerin düşünmeyi destekleyen davranışlarını incelemek için, Kaymak ve Alkın-Şahin (2022) tarafından geliştirilen Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik davranışlarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler SPSS yazılımıyla analiz edilmiştir. Normallik testleri, Okul Kültürü ve Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları ölçeklerinin alt boyutlarında normal dağılımı doğrulamış, verilerin parametrik testlere uygun olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, bağımsız t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Okul kültürü, düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları ve demografik değişkenlere bağlı gerçekleştirilen analizler bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi**

Faktör	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma (SD)	t	df	p
Destek Kültürü	Kadın	3.91	0.82	1.12	318	0.266
	Erkek	3.75	0.89			
Başarı Kültürü	Kadın	4.00	0.80	0.58	318	0.561
	Erkek	3.88	0.85			
Bürokratik Kültür	Kadın	3.60	0.87	1.92	318	0.056
	Erkek	3.48	0.91			
Görev Kültürü	Kadın	4.11	0.72	0.97	318	0.332
	Erkek	4.01	0.84			

Tablo 2’de yer alan bağımsız t-test sonuçları, okul kültürünün farklı boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Destek Kültürü (kadın: 3.91, erkek: 3.75,  $p = 0.266$ ), Başarı Kültürü (kadın: 4.00, erkek: 3.88,  $p = 0.561$ ), Bürokratik Kültür (kadın: 3.60, erkek: 3.48,  $p = 0.056$ ) ve Görev Kültürü (kadın: 4.11, erkek: 4.01,  $p = 0.332$ ) faktörlerinde cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlar, cinsiyetin okul kültürünün algılanmasında belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

**Tablo 3. Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi**

Faktör	Cinsiyet	Ort.	Standart Sapma (SD)	t	df	p
Açıklık	Kadın	4.32	0.72	0.95	318	0.342
	Erkek	4.22	0.78			
Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Kadın	4.11	0.75	1.12	318	0.266
	Erkek	3.95	0.84			
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Kadın	4.29	0.81	0.68	318	0.496
	Erkek	4.18	0.87			
Soru Sorma	Kadın	4.15	0.78	1.04	318	0.297
	Erkek	4.03	0.82			

Tablo 3'te yer alan t-testi sonuçları, öğretmen davranışları faktörlerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Açıklık (kadın: 4.32, erkek: 4.22,  $p = 0.342$ ), Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma (kadın: 4.11, erkek: 3.95,  $p = 0.266$ ), Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma (kadın: 4.29, erkek: 4.18,  $p = 0.496$ ) ve Soru Sorma (kadın: 4.15, erkek: 4.03,  $p = 0.297$ ) faktörlerinde kadınların ortalama puanları erkeklerden daha yüksek olsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, cinsiyetin düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği İçin Mesleki Kıdem ile ANOVA Sonuçları**

Faktör	Kaynak	Sum of Squares (SS)	df (Serbestlik)	Mean Square (MS)	F Değeri	P Değeri
Destek Kültürü	Gruplararası	2.45	3	0.82	2.34	0.073
	Grup İçi	113.92	316	0.36		
Başarı Kültürü	Gruplararası	1.42	3	0.47	1.76	0.152
	Grup İçi	85.01	316	0.27		
Bürokratik Kültür	Gruplararası	1.98	3	0.66	2.08	0.097
	Grup İçi	103.97	316	0.33		
Görev Kültürü	Gruplararası	1.11	3	0.37	0.99	0.397
	Grup İçi	118.10	316	0.37		

Tablo 4’te, okul kültürü faktörlerinin mesleki kıdem ile ilişkisinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Destek Kültürü ( $F = 2.34$ ,  $p = 0.073$ ), Başarı Kültürü ( $F = 1.76$ ,  $p = 0.152$ ), Bürokratik Kültür ( $F = 2.08$ ,  $p = 0.097$ ) ve Görev Kültürü ( $F = 0.99$ ,  $p = 0.397$ ) faktörlerinde gruplararası farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak, Destek Kültürü ve Bürokratik Kültür faktörlerinde p-değerlerinin eşik değere yakın olması, bu sonuçların daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Genelde, mesleki kıdemın okul kültürü algısında belirgin bir etkisi olmadığı görülmektedir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

**Tablo 5. Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği İçin  
Mesleki Kıdemle ANOVA Sonuçları**

Faktör	Kaynak	Sum of Squares (SS)	df (Serbestlik)	Mean Square (MS)	F Değeri	p Değeri
Açıklık	Gruplararası	1.62	3	0.54	1.89	0.131
	Grup İçi	93.28	316	0.29		
Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Gruplararası	1.85	3	0.62	2.24	0.071
	Grup İçi	98.22	316	0.31		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Gruplararası	0.97	3	0.32	1.23	0.295
	Grup İçi	75.63	316	0.24		
Soru Sorma	Gruplararası	1.05	3	0.35	1.56	0.195
	Grup İçi	71.66	316	0.23		

Tablo 5'te, Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği için mesleki kıdemle yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur. Açıklık ( $F = 1.89$ ,  $p = 0.131$ ), Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma ( $F = 2.24$ ,  $p = 0.071$ ), Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma ( $F = 1.23$ ,  $p = 0.295$ ) ve Soru Sorma ( $F = 1.56$ ,  $p = 0.195$ ) faktörlerinde gruplararası farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, mesleki kıdemle öğretmenlerin düşünmeyi destekleyen davranışlarını belirlemede anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.



**Tablo 6. Okul Kültürü Ölçeği İçin Kariyer Basamağıyla ANOVA Sonuçları**

Faktör	Kaynak	Sum of Squares (SS)	df (Serbestlik)	Mean Square (MS)	F Değeri	p Değeri
Destek Kültürü	Gruplararası	2.02	2	1.01	2.24	0.109
	Grup İçi	119.08	317	0.37		
Başarı Kültürü	Gruplararası	1.36	2	0.68	1.98	0.140
	Grup İçi	85.27	317	0.27		
Bürokratik Kültür	Gruplararası	1.98	2	0.99	2.18	0.115
	Grup İçi	103.31	317	0.33		
Görev Kültürü	Gruplararası	1.62	2	0.81	2.11	0.122
	Grup İçi	118.94	317	0.37		

Tablo 6'ya göre, okul kültürü ölçeği için kariyer basamağına göre yapılan ANOVA sonuçlarında, Destek Kültürü ( $F = 2.24$ ,  $p = 0.109$ ), Başarı Kültürü ( $F = 1.98$ ,  $p = 0.140$ ), Bürokratik Kültür ( $F = 2.18$ ,  $p = 0.115$ ) ve Görev Kültürü ( $F = 2.11$ ,  $p = 0.122$ ) faktörlerinde gruplararası farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kariyer basamağına göre okul kültürünü farklı algılasa da, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin kariyer basamağı ile okul kültürünün farklı boyutları arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

**Tablo 7. Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği İçin Kariyer Basamağı ile ANOVA Sonuçları**

Faktör	Kaynak	Sum of Squares (SS)	df (Serbestlik)	Mean Square (MS)	F Değeri	p Değeri
Açıklık	Gruplararası	1.94	2	0.97	1.87	0.155
	Grup İçi	93.12	317	0.29		
Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Gruplararası	1.64	2	0.82	1.96	0.141
	Grup İçi	98.33	317	0.31		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Gruplararası	1.22	2	0.61	1.58	0.206
	Grup İçi	75.92	317	0.24		
Soru Sorma	Gruplararası	1.10	2	0.55	1.83	0.161
	Grup İçi	71.97	317	0.23		

Tablo 7 sonuçları, kariyer basamağının düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Açıklık ( $F = 1.87, p = 0.155$ ), Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma ( $F = 1.96, p = 0.141$ ), Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma ( $F = 1.58, p = 0.206$ ) ve Soru Sorma ( $F = 1.83, p = 0.161$ ) faktörlerinde gruplararası farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, kariyer basamağının bu davranışlar üzerinde belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 8. Okul Kültürü Ölçeği ve Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeğine İlişkin Korelasyon Analizi**

Faktörler	Destek K.	Başarı K.	Bürokratik K.	Görev K.	Açıklık	D. A.Y	Ö/E Ö. O. S.	Soru Sorma
Destek Kültürü	1.00	0.62**	0.48**	0.55**	0.34**	0.29**	0.31**	0.27**
Başarı Kültürü	0.62**	1.00	0.50**	0.59**	0.41**	0.35**	0.37**	0.34**
Bürokratik Kültür	0.48**	0.50**	1.00	0.52**	0.23*	0.20*	0.22*	0.18*
Görev Kültürü	0.55**	0.59**	0.52**	1.00	0.42**	0.38**	0.40**	0.36**
Açıklık	0.34**	0.41**	0.23*	0.42**	1.00	0.68**	0.61**	0.57**
Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	0.29**	0.35**	0.20*	0.38**	0.68**	1.00	0.85**	0.72**
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	0.31**	0.37**	0.22*	0.40**	0.61**	0.85**	1.00	0.78**
Soru Sorma	0.27**	0.34**	0.18*	0.36**	0.57**	0.72**	0.78**	1.00

Tablo 8, okul kültürü ile düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Destek Kültürü, özellikle Başarı Kültürü ( $r = 0.62$ ) ve Görev Kültürü ( $r = 0.59$ ) ile yüksek pozitif korelasyon göstermektedir. Bürokratik Kültür ise daha zayıf, ancak anlamlı ilişkiler sergilemektedir. Öğretmen davranışları arasında, Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma ve Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma faktörleri güçlü ilişkilere sahipken, Soru Sorma faktörü orta düzeyde korelasyonlar göstermektedir. Bu bulgular, okul kültürü ve öğretmen davranışlarının uyumlu ve destekleyici bir yapıda olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çağan ve arkadaşlarının (2022) araştırmasında, öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında bürokratik kültür boyutunun orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul kültürünün diğer boyutlarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ortak hareket kabiliyetinin yüksek olduğunu ve iş birliği yapılan bir ortamda destekleyici bir kültürün hâkim olduğunu göstermektedir. Araştırma, destek, başarı, görev ve genel okul kültürü boyutlarının yüksek düzeyde algılandığını ortaya koymuştur. Bu durum, okulda öğretmenlerin birbiriyle uyum içinde çalıştığı ve birbirlerini destekledikleri bir ortamın varlığını işaret etmektedir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde, okul kültürü boyutları arasında bürokratik kültür algısının genellikle düşük seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Esinbay (2008), yaptığı çalışmada bürokratik kültürün, öğretmenler tarafından daha az algılandığını belirtirken, Sezgin (2010) ve Tanrıöğen (2013) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaların bulguları, mevcut çalışmayla paralellik göstermektedir. Okullarda bürokratik kültür algısının orta seviyede olması, okul kültürünün esnek ve destekleyici bir yapıya sahip olduğunu, bürokratik engellerin ise sınırlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin daha verimli ve işbirlikçi bir çalışma ortamında faaliyet gösterdiğini ve bunun okul kültürüne olumlu bir şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin düşünmeyi destekleyen açıklık boyutunda yeterli düzeyde davranış sergilediklerini göstermektedir. Alkın (2012) paralel olarak, öğretmenlerin genellikle eleştirel düşünmeyi engelleyebilecek davranışlar sergilediklerini belirtse de, öğretmenler açıklık boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri ifade etmişlerdir.

Bir diğer bulgu ise öğretmenlerin dökümantasyon aracılığıyla yansıtma konusunda iyi durumda olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Ancak aksi yönde öğretmenlerin bilgiyi sorgulamadan kullanma eğiliminde oldukları Erdamar & Alpan (2017)'in çalışmasında vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin bilgiye karşı daha eleştirel bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin soru sorma konusunda yeterince davranış sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında genellikle ezbere dayalı sorular sorduklarını ve üst düzey düşünmeyi teşvik edebilecek soruları yeterince sormadıklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Aslan, 2011). Bu araştırma da öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilere düşünmeye teşvik edecek sorular sordukları görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin özgür öğrenme ortamı sağlama boyutunda da kendilerini yeterli görmektedir. Açık fikirlilik, eleştirel düşünmenin temel bileşenlerinden biridir (Facione, 2000). Öğretmenlerin bu boyutta kendilerini yeterli olarak tanımlamaları öğrencilerin gelişimi için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Korelasyon analizine göre, okul kültürü boyutları ile öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğretim yaklaşımlarını ve eleştirel düşünmeyi destekleme biçimlerini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Okul kültürünün destekleyici ve işbirlikçi yapısının, öğretmenlerin eleştirel düşünme davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını daha etkin hale getirebilmek için okul kültürünün güçlendirilmesi ve öğretmenlerin bu kültürden daha fazla faydalanmalarının sağlanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, okul kültürü ile öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları arasında bir ilişki gözlemlenmiş olsa da, bu ilişkinin doğası net bir şekilde ortaya çıkmamıştır. Okul kültürünün, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını etkileyebileceği ancak bu etkinin karmaşık faktörlere dayandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, okulda açık iletişim, işbirliği ve destekleyici bir kültürün teşvik edilmesi, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sınıf içinde daha etkin bir şekilde uygulamaları için önemlidir. Okul kültürünün güçlendirilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek ve öğretim süreçlerine olumlu yansıtacaktır.

Eğitim politikası geliştirenler ve okul yöneticileri, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde destekleyebilmeleri için okul kültürünün güçlendirilmesine yönelik stratejiler geliştirebilir. Özellikle öğretmenlerin dökümantasyon aracılığıyla bilgiye daha eleştirel bir yaklaşım geliştirmeleri, üst düzey sorular sormaları ve öğrencilerin özgür öğrenme ortamlarında daha aktif olmalarını teşvik etmeleri için sürekli profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Ayrıca, araştırmacılar, okul kültürünün öğretmen davranışları üzerindeki etkisini daha ayrıntılı ve boylamsal çalışmalarla incelemelidir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme ve okul kültürünün bu süreçteki rolünü daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 148-160.

Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).

Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.

Çaçan, M., Barut, Y., Eken, İ., Gösteriş, H., vd. (2022). Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(1), 41-52.

Erdamar, G. K., & Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.

Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.

Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu University Press.

Kallick, B. (2001). Assessing growth in thinking abilities: Introduction. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 496-524). ASCD.

Karadağ, N., & Özdemir, S. (2015). School principals' opinions regarding creation and development of school culture. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 259-273. <https://doi.org/10.14486/IJSCS387>

Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (H. Can & Y. Bayar, Trans.). TOAD Yayınları.

Kılıç, H., Özçelik, N., Altun, A., & Bayındır, R. (2024). Branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 248-262.

Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35, 156.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem A Yayınları.

Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.

Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating active thinkers: 9 strategies for a thoughtful classroom*. Zephyr Press.

Yaakob, D. (2007). *Primary school culture: Its relationship to leadership, organizational commitment, and student academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Sains Malaysia, Penang.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIĞI SORUNLARA  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Hakan TOPALOĞLU<sup>1</sup>  
Dilek BEKİZ<sup>2</sup>**

**1. GİRİŞ**

Eğitim, bireyin davranışında şahsi yaşantısı ile tasarlanarak istenilen değişimi meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982). Okul öncesi eğitim ise; 0-72 ay arasındaki çocukları içine alan eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim kurumları; okul öncesi eğitimin gerçekleştiği bağımsız anaokulları ile çeşitli kurumların bünyesinde açılan anasınıfları olarak nitelendirilebilir (Poyraz ve Dere, 2011).

Okul öncesi dönem, çocuğun ailesinden ilk defa ayrılıp okula başladığı dönemdir ve bu dönemde çocuk anne ve baba ilgisine yoğun şekilde muhtaçtır. Okul öncesi çağındaki çocuk ailesini taklit eder ve onların davranışlarının aynası gibi davranır. Çocuk görevlerini yerine getirirken yetişkinler ona destek olmalı, çocuğun var olan potansiyeline yönelik davranılmalıdır (Şahin, 2019).

Okul öncesi dönemde ebeveyn ile kurulan sağlıklı iletişim çocuğun psikososyal gelişimini desteklemektedir (Kırman ve Doğan, 2017). Güvenli bağlanan çocuklar ile güvensiz bağlanan çocuklar arasında duygu düzenleme konusunda önemli farklılıklar oluşmaktadır (Thompson ve Meyer, 2007; akt. Tulpar, Aktan ve Yardımcı: 2020: 60). Bakıcılarına güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocuklar ile bakıcılarına güvenli bağlanma gerçekleştiren çocuklar arasında okula uyum sürecinde farklılıklar yaşanmaktadır.

Güncellenen okul öncesi eğitim programı incelendiğinde okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör. OMU, Terme MYO, [hakant@omu.edu.tr](mailto:hakant@omu.edu.tr), Orcid: 0000-0003-0370-5826

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Vezirköprü Çamlık Anaokulu, [2320035@stu.omu.edu.tr](mailto:2320035@stu.omu.edu.tr),



2. Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
3. Onları ilkokula hazırlamak,
4. Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Öğretmen eğitim öğretim sürecinin en temel unsurlarının başında gelmektedir. Öğretmenlerin planları dahilindeki kazanım göstergeleri öğrencilere kazandırmaları, eğitim öğretim sürecinde aile ile olan işbirlikleri, sürece çevreyi dahil etmesi, alana hakimiyet ve yeterlilik düzeyleri eğitim öğretim süreci için oldukça önem teşkil etmektedir (Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Bir diğer etmen okul öncesi kurum yöneticileridir. Okul öncesi kurumlarında ortaya çıkabilecek her türlü sorun için bu yöneticilerin aktif biçimde sorun çözücü ve yapıcı olmaları gerekmektedir (Doğan vd., 2013). Okul yöneticilerinin etik ilkeler dahilince davranıp görevlerini hiç bir ayırım yapmadan yerine getirmeleri kurum iklimi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinin başlangıç temellerini atan okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin düşüncelerini alarak, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları halihazırdaki sorunlarının tespit edilmesi, ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri ele alınacaktır.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Okul Öncesi Eğitim

Doğumdan ilkokul eğitimine başlayana kadar olan süreci içine alan, 0-72 aylık çocukları ilkokula hazırlayan ve onları bir bütün olarak destekleyen sürece okul öncesi eğitim denilmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere bakıldığında insanların en hızlı geliştiği dönemin yaşamın ilk yılları olduğu görülmektedir. Buna göre bu dönemde alınan eğitimin çocuğun kendini tanıması, yeterliliklerinin farkına varması konusunda oldukça önemli olduğu

ortaya konulmaktadır (Seçer, 2010). Okul öncesi eğitim; çocukların birbirleriyle sosyalleşmelerine, iletişim kurmalarına, paylaşma yetisini öğrenmelerine, birbirleriyle dayanışma içerisinde davranmalarına, birbirlerini anlamalarına ve empati becerilerini geliştirmeleri konusunda önemli kazanımlar sağlamaktadır (Durualp, 2009). Okul öncesi dönemde bir eğitim kurumundan eğitim alan çocuklar ile okul öncesi dönemde bir eğitim kurumunda eğitim almayan çocuklar arasında sosyal ve duygusal gelişim konusunda anlamlı farklılıklar olduğu araştırmalara konu olmuş bir durumdur. Bu araştırmalar neticesinde okul öncesi kurumlarında eğitim alan çocukların okul öncesinde kurumlarında eğitim almayan çocuklara kıyasla daha fazla gerekli olgunluğa eriştiği araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur (Erbay, 2008; Öztürk, 2008).

### **2.2. Okul Öncesi Eğitimde Nitelik ve Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Etki Eden Faktörler**

Nitelikli eğitimin önemli noktalarından biri eğitim-öğretim sürecine öğrencilerin aktif şekilde dahil olmasının sağlanmasıdır. Kaliteli eğitim bilincine ulaşmış öğrencilere sahip olan öğretmenler işine odaklanıp alanında uzmanlaşmak için yoğun çaba ve emek gösterirler. Eğitimde nitelik elde edilebilmesi için eğitim-öğretim sürecine eğitim-öğretime etki eden tüm paydaşların katılması önem arz etmektedir (Büyükşahin ve Şahin, 2017). Glasser (2000) eğitimde kalite elde edebilmek için aşağıdaki noktalara değinmiştir.

1. Samimi ve yardımsever bir sınıf ortamı olmalıdır.
2. Öğrencilerden yalnızca yarar sağlayan çalışma yapmaları istenmelidir.
3. Öğrencilerden yapabildikleri ölçüsünde çabalamaları istenir.
4. Öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları istenir.
5. Nitelikli çalışma her zaman iyi hissettirir.
6. Nitelikli çalışma yapıcıdır.

Eğitimin kalitesini etkileyen çok sayıda faktör bulunduğu söylenebilir. Eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden birinin eğitim ortamları olduğunu Aktaş-Arnas (2019) belirtmiştir. Ebeveynler ve çocuklar bu faktörlerdendir (Ekinci, 2019). Eğitim öğretim programının niteliği eğitimin

kalitesini önemli noktada etkilemektedir (Göle ve Temel, 2015).

Sınıf içerisinde ortaya çıkan olumsuz davranışlara çözüm yolu üretmesi ve müdahale edebilmesi konusunda başarılı sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin eğitimin kalitesi hususunda etkili olduklarını Yumuş (2013) önemle belirtmektedir. Güçhan-Özgül (2011) eğitim program, eğitim-öğretim süreci ve öğrencileri eğitimin kalitesi konusunda başat olarak görürken; eğitimde kalite konusunda eğitim-öğretim programı, ebeveynler, öğretmen yeterlikleri, okul idarecileri, kontrol ve fiziksel ortam gibi birçok değişkenin detaylı bir biçimde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bahsi geçen değişkenler aşağıda bulunan başlıklar altında tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

### 2.3. Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitimde çocukların eğitim öğretim sürecinde aktif rol almaları için çocuk merkezli programların merkeze alınması en temel gerekliliktir (Ekici-Yaşar, 2015). Eğitim öğretim sürecinde çocukların içinde bulunduğu yaşantıları ve deneyimleri önem arz etmektedir (Karagöz, 2019). Bu süreçte bilimsel veriler ışığında pedagojik gelişmeler ele alınarak çocukların araştırma, problem çözme becerilerini geliştirmeli, çocuklar yeni durumlarla karşılaştığında merak edip soru sormalı ve keşfedebilmelidir (Sıddık, 2019). Etkinlikler bütünleştirilmiş veya bütünleştirilmemiş etkinlik olarak planlanırken etkinliklerin arasında yumuşak geçişler olmasına dikkat edilmeli, etkinliklerin arasında bağlantılar sağlanmalı, etkinlikler düzenlenirken bireysel ve grup etkinlikleri olarak çeşitlendirilmeli ve çocuklara sosyalleşebilme imkanı verilmelidir (Aydın, 2010). Okul öncesi eğitim programı esnek bir program olmakla birlikte ölçme ve değerlendirme aşaması çocuk açısından, program açısından ve öğretmen açısından olmak üzere 3 çeşit yönde yapılır ve farklı bakış açılarından nesnel değerlendirme yapmak amaçlanır (Sapsağlam vd., 2013).

### 2.4 Öğrenci Ebeveynleri

Çocuğun doğduğu andan itibaren içerisinde bulunduğu ve hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan ilgi ve bakımı aldığı en başat sosyal kurum aile olarak nitelendirilmektedir (Bayer, 2013). Çocuğun ilk etkileşiminin ailede olduğu düşünüldüğünde çocukların eğitimlerinden okullardan önce aileleri sorumludur. Ailenin içerisinde yaşanan ve ortaya çıkan istendik ve

istenmedik tüm durumların çocuğun gelişiminde önemli etkisi bulunmaktadır (Kenar, 2012). Çocuğun ailesinden aldığı eğitim, kimlik kazanması ve ileriki yaşamında içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlaması konusunda önemli rol oynamaktadır.

Çocuklar yaşamının ilk yıllarında sürekli etkileşim halinde oldukları aile bireylerini gözlemlerler. Bu sebepten ötürü çocukların ebeveynleri çocuklar için olumlu rol modeller olmalıdırlar (Yavuzer, 2011). Ailenin olaylar karşısındaki tutumu çocuğun davranışlarını şekillendirmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Demokratik yapıya sahip olan ailelerde büyüyen çocuklar ile demokratik yapıya sahip olmayan ailelerde büyüyen çocuklar arasında kişilik özellikleri bakımından anlamlı farklılıklar görüldüğü araştırmalarda ele alınmıştır (Erdinç, 2009).

Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrenciden kaynaklı karşılaştıkları sorun davranışların temelinde olumsuz ebeveyn tutumlarının ve ebeveynlerin çocuklarıyla olumsuz iletişim biçimlerinin olduğu ele alınmıştır (Yüksek-Usta, 2014). Bu sebepten ebeveynlerin çocuklarını anlayabilmeleri, çocuklarına verimli olabilmeleri ve gelişim sürecinde onlara yardımcı olabilmeleri için gelişen ve değişen çağın gereklerine uygun olarak kendilerini istedik ve olumlu yönde güncellemeleri gerekmektedir (Sorakin-Ballı, 2019).

### 2.5. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde planlanan etkinlikleri müfredat ışığında düzenleme ve uygulama konusunda başat öneme sahip kişilerdir. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinin kalitesi, öğretmenin kalitesi ve donanımı ile doğrudan bağlantılıdır. (Sezer, 2018).

Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de her öğrenci biriciktir ve farklı gelişim hızına, hazırbulunuşluk düzeyine, öğrenme tarzına sahiptir. Farklı özelliklere sahip olan bu öğrenciler için öğretmenin kaliteli eğitim ortamı oluşturması sınıf içindeki problem durumların önüne geçmesi için elzem derecede önemlidir (Sarıtaş, 2006). Okul öncesi öğretmenleri kaliteli ve verimli eğitim-öğretim ortamı oluştururken öğrenci farklılıklarını dikkate alır, bu yönde günlük eğitim akışını planlar ve öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın düzenlenmesini hazırladıkları eğitim-öğretim planı doğrultusunda yapar (Ada ve Baysal, 2013).

### 2.6. Eğitim ortamları

Eğitim ortamları, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olup eğitim-öğretim sürecini desteklerken aynı zamanda da çocukların birbirleri ile etkileşim kurarak kaynaşmalarına olumlu etki etmektedir. İşbirlikli öğrenmeye katkı sağlayarak çocuklar arasında yardımlaşma davranışını artırmaktadır (Kök, 2014). Eğitim ortamlarının bileşenlerinden fiziksel çevre, sosyal çevre, psikolojik çevre ve teknolojik materyaller okul öncesi eğitimin kalitesine etki etmesi yönünden aşağıda başlıklar halinde sıralanarak açıklanmıştır.

#### 2.6.1. Fiziksel Ortam

Eğitim öğretim süreci sonunda kazandırılması hedef alınan kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesi için fiziksel çevrenin etkisi oldukça büyüktür. Eğitim ortamının temizliği, ısısı, ışık ve aydınlatması, havalandırması, eğitim ortamında kullanılan renkler, eğitim ortamının fiziksel manada düzenlenmesi, eğitim ortamında bulunan materyaller, sınıflarda bulunan öğrenci mevcutları fiziksel çevrenin temelini oluşturmaktadır (Baş, 2019; Işık, 2018). Eğitim ortamının ısı derecesi, havalandırması, aydınlatması öğrencilerin dikkat seviyelerini diri tutması konusunda önemli iken; eğitim ortamlarında kullanılan uygun renkler ve amaca uygun materyaller öğrencilerin öğrenme için isteklerini artırarak derse katılım seviyelerine olumlu etki etmektedir (Özdemir, 2019).

#### 2.6.2. Sosyal Ortam

Aile içerisinde rahat davranışlar gerçekleştiren ve ilk sosyal ortamını yaşayan çocuklar okula başladığında okulda uyması gereken kuralların olduğunu ve toplum içerisinde nasıl davranış sergilemesi gerektiğinin farkına varırlar (Arslan, 2012). Okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim almaya başlayan çocuklar bu kurumlarda kurallara uyma, arkadaşlarıyla işbirliği içinde bulunma, arkadaşlık ilişkilerini gerçekleştirebilme, insanlarla yardımlaşma, paylaşma, öz düzenleme yapabilme, otokontrollerini sağlayabilme gibi sosyal becerileri öğrendikleri ortamlardır (Şahin, 2019).

Bunun yanı sıra okula başladığında yeteri kadar sosyal becerileri gelişmemiş olan çocuklar diğer arkadaşları tarafından oyunları alınmama, dışlanma gibi istenmeyen davranışlar sonucunda olumsuz davranışlar edinirler. Edindikleri bu olumsuz davranışlarla ilişkili olarak düşük ders başarısı gösterme gibi problemler yaşarlar (Dikici-Sığırtmaç ve Şahin, 2009).

## 2.6. 3. Psikolojik Ortam

Öğretmenlerin öğrencilere olumlu duygularla yaklaşım sevgilerini hissettirdikleri, öğrencilerin öğretmenlere olumlu bağlılık gerçekleştirip güven duydukları, çocukların ikili ilişkilerinde birbirlerine saygı çerçevesinde yaklaşım işbirliği gerçekleştirdikleri eğitim ortamları istendik ve yapıcı psikolojik özelliklere sahiptir (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008). Bu psikolojik çevreye sahip olan sınıflarda çocuğun okuluna karşı bağlılığının arttığı öğretmenini ve arkadaşlarını sevdiği ve buna bağlı olarak da eğitim ortamında istenmeyen davranışların azalmasının etkili olduğu görülmektedir (Ünsal, 2018). Çocuklar daha özgür davranışlar gerçekleştirdiği, kendilerini huzurla ifade edebildikleri, birbirlerini anladıkları bir sınıfta çok kolaylıkla ve kendilerini güvende hissederek rahatlıkla kendilerini ifade edebileceklerdir (Kök, 2014). Öğretmenler tarafından kabul gören sevgiyle karşılanan içten davranılan öğrencilerde kendilerini önemli ve biricik hissetmeleri durumunda psikolojik ihtiyaçları karşılanmaktadır (Kandemir ve Özbay, 2009).

## 2.7. Eğitim-öğretim süreci

Eğitim-öğretim sürecine öğretmen açısından bakıldığında derste yapacağı etkinliği planlaması, etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencileri güdülemesi, etkinliği gerçekleştirmesi ve etkinliği sonlandırması gibi uygulamaları kapsar. Bu süreçte öğrenciler sınıfını tanır ve bulunduğu ortama ortamdaki kişilere uyum sağlar. Çevresindeki kişiler ile etkileşim kurarak iletişime geçer ve yeni öğrenmeler gerçekleştirir (Baştepe, 2009).

Eğitim öğretim süreci öğretmenlerin kontrolünde olan dış etmenler ve öğrencilerin kontrolünde olan iç etmenler olarak incelenebilir (Erişti, 2011). İç etmenler öğrencilerin derse girmeden önce ders hakkındaki bilgileri, tutumları ve bilişsel birikimleridir. Dış etmenler öğretmen tarafından öğrenme ortamında düzen içinde gerçekleşen pekiştireçler, ipuçları, etkinliğe uygun olarak hazırlanan materyallerdir (Erişti, 1998).

## 2.8. Öğrenci özellikleri

Eğitim-öğretim sürecine bu sürecin başat ögesi olan öğrencilerin gelişim özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları, olgunlaşmaları, uyarılmışlık durumları doğrudan etki etmektedir (Kaya, 2012). Bu sebeple okul

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

öncesi eğitimde yapılan plan ve programların çocukların gelişim özellikleri ön plana alınarak yapılması büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin fiziki gelişim, zihinsel gelişim, dilsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, ahlaki gelişimleri öğrenci özellikleri konusunda değinilmesi gereken öncelikli konulardır.

***Fiziki gelişim:*** Fiziksel gelişim doğum öncesi dönemde ve hayatın ilk iki yılında hızla ilerleme gösterir. 0-72 ay arasındaki dönemde diğer gelişim alanları ile bağlantılı bir şekilde devam eder (Altunhan ve Gür, 2018).

***Zihinsel gelişim:*** Doğumdan başlayarak kişinin dış çevreyle etkileşime girmesi ile öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenilen bilginin kullanılması, uzun süreli ve kısa süreli bellekte saklanması, gerekli görülen durumlarda geri getirilmesi, düzenlenmesi gibi bilişsel süreçler zihinsel gelişim olarak tanımlanmaktadır (Aral ve Baran, 2011). Okul öncesi dönem zihinsel gelişimin en üst noktada olduğu dönem olmasından kaynaklı kaliteli uyaranlarla bezeli ortamlar bu dönem çocuklarının zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Deniz, 2008).

***Dilsel gelişim:*** Çocuklarda dilsel gelişim bireysel olarak farklılık gösterir. Dil öğreniminin temeli okul öncesi dönemin içinde bulunan 2-6 yaş aralığında gerçekleşir ve 2-6 yaş aralığı dil öğrenimi için kritik dönem olarak adlandırılır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

***Psikomotor gelişim:*** Psikomotor gelişim, ince motor ve kaba motor beceriler olarak büyük ve küçük kas gruplarının etkin hale getirilmesidir (Köse, 2006). Psikomotor becerilerin gelişimi okul öncesi dönemde kritiktir. Psikomotor beceriler yeterince gelişmezse çocuklarda koşma, zıplama, yürüme, kalem tutma, çatal-kaşık kullanma, ayakkabı bağcığı bağlama, düğme açma kapama, yazı yazma, resim yapma, diş fırçalama gibi psikomotor becerilerde sorun yaşanmasına sebep olmaktadır (Ağlamış, 2014).

***Sosyal-duygusal gelişim:*** Sosyal-duygusal gelişim doğum ile başlayıp hayat boyunca devam etmektedir. Çocuklar aile içerisinde kazandıkları sosyal duygusal becerileri eğitim-öğretim gördükleri ortamlara getirerek geliştirirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında olumlu ve verimli sosyal-duygusal gelişim sürdüren ve geliştiren çocuklar ileriki yaşamlarında toplum içerisinde sağlıklı ve insan ilişkilerinde başarılı bir birey olurlar (Sezer ve Yoleri, 2010).

# EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

**Ahlaki gelişim:** Ahlak gelişimi konusunda Piaget (2002), 0-72 ay arasındaki çocukların içinde buldukları evreyi ahlaki gerçekçilik olarak nitelendirmektedir. Bu dönemdeki çocuklar var olan kuralların değişmez olduğunu ve uyulmasının zorunda olduğunu, kurallara uymamaları sonucunda cezalandırılacaklarını düşünürler. Bu düşüncelerden dolayı okul öncesi dönem çocukları dışa bağımlı bir profil çizerler. Bu bakımdan okul öncesi eğitim kurumları çocukların ahlaki gelişiminin oluşmasında ve istendik bir ahlaki gelişim sergilemelerinde oldukça önem arz etmektedir (Uzun-Mercan ve Yazıcı, 2018).

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunları ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi kurallara uyum konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

2- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

3- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde okul öncesi eğitim programı ile ilgili yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

4- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde ebeveynlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerine dayalı veriler nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, doküman analizi, görüşme benzeri veri toplama teknikleri kullanılarak içerisinde bulunan durumların doğal ortamda realist bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, yapılan araştırmanın amacına ulaşmasında en fazla yardım



sağlayabilecek belirli özelliklere sahip katılımcıların belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir (Başaran,2017). Bu teknikte amaca ulaşmak için önemli görülen ölçütler belirlenerek örneklem seçimi yapılır. Belirlenen örneklemin evreni bütün olarak temsil ettiği kabul edilir (Tavşançıl ve Aslan, 2001). Araştırmada amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buradaki amaç, subjektif bir şekilde küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemdaki çalışma grubunda çeşitliliği sağlamaktır (Gökyer ve Doğan, 2016). Yine çeşitli konularda farklı katılımcıların deneyimlerine ulaşmak (Yağar ve Dökme, 2018) ve farklılık gösteren durumlar içinde ortak veya bölüşülen olguların ve farklılıkların olup olmadığını aramaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örnekleme türünün seçilme sebebi olabildiğince çeşitliliği artırmaktır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapan 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş sınıflarında eğitim veren bağımsız anaokulu öğretmenleri, ilköğretim bünyesinde karma yaş grubuna eğitim veren anasınıfı öğretmenleri ve özel anaokulunda çalışan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerin farklı cinsiyette bulunmasına, meslekteki kıdem yıllarının ve çalıştığı kurum statüsünün farklı olmasına önem verilmiştir. Ayrıca çalıştığı kurumun merkez ya da köyde olma durumuna göre farklılık göstermesine özen gösterilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme yapılacak kişilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma verilerine ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının önceden hazırladığı araştırma sorularını görüşme esnasında kısmen esnetip yeniden düzenleyerek şekil vermesine olanak sağlar (Ekiz, 2013). Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulurken uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik bilgi toplama formu (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, görev yapılan il ilçe, öğrenim durumu, çalışılan kurumun statüsü), ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

## 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış olup görüşme formunda dört adet açık uçlu soru yer almıştır. Bu sorular katılımcı okul öncesi öğretmenlerine sorulmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemek amacıyla 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 8 tanesi devlet okullarında çalışırken 4 tanesi özel kurumlarda çalışmaktadır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

## 3.5 Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular katılımcı okul öncesi öğretmenlerine sorulmuş ve cevaplandırmaları istenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgileri gizli tutulmuş olup katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin her biri için kod oluşturularak kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuştur. Verilerin bilgiye dönüştürülebilmesi amacıyla elde edilen cevaplar belli sınıflamalar yapılarak tablolaştırılmıştır. Analiz yaparken katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan sonuçlar çıkarılmış ve bu sonuçlar yorumlanmıştır. Kişisel bilgilerin gizliliği doğrultusunda katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... gibi rakamsal ifadelerle kodlanmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri tablo şeklinde belirtilmiş, katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar tablolar ile sunulmuştur. Katılımcıların sorulara verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

#### 4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Demografik Özellikler</b>
<b>n</b>	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın
9	
	Erkek
3	
<b>12</b>	<b>Toplam</b>
	21-26
4	
<b>Yaş</b>	27-32
3	
	33-38
4	
	39-44
1	
<b>12</b>	<b>Toplam</b>
	Lisans
7	
<b>Öğrenim Durumu</b>	Ön Lisans
4	
	Lisansüstü
1	
<b>12</b>	<b>Toplam</b>
<b>Görev Yapılan Kurum Türü</b>	Devlet
8	
	Özel
4	
<b>Kıdem Yılı</b>	0-5 yıl
5	
	6-10 yıl
4	
	11-15 yıl
3	
<b>12</b>	<b>Toplam</b>

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Tablo 1’de görüldüğü gibi 12 katılımcının 3’ü erkek 9’u kadındır. Katılımcı öğretmenlerin 7’si lisans, 4’ü önlisans, 1’i lisansüstü eğitimi tamamlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin 4’tü özel kurumda çalışırken 8’i devlet kurumunda çalışmaktadır. Özel kurumda çalışan tüm öğretmenler önlisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin hizmet süreleri 0 ile 15 yıl arasındadır. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12 devlet kurumunda, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ise özel kurumda görev yapmaktadır.

### 4.2. Öğrencilerin Sınıf İçi Kurallara Uyumu Konusunda Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan 1. soru öğrencilerin sınıf için kurallara uyumu konusunda yaşanan sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile katılımcı öğretmenlere “Eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içi kurallara uyumu konusunda sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sorunlar yaşadınız?” diye sorulmuş, sorunlara örnekler vererek çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Konu hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin ortaya çıkan başlıklar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Sınıf İçi Kurallara Uyumu Konusunda Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%	Örnek Cümle
Başına Buyruk Davranış	5	31	<i>Oyuncaklarla oynadık. Çocuklara diyorum ki; haydi oyuncakları toplayalım. Toplamak istemiyorlar.” (Ö8)</i>
Şiddet	4	25	<i>“Oyuncak paylaşımı konusunda sorun yaşıyordum. Oyuncakları zarar vererek oyun oynuyorlardı.” (Ö5)</i>
Fizyolojik İhtiyaçlar	4	25	<i>“Çocuklarda aşırı hareketlilik, uyku düzensizliği var. Sınıf içerisinde uyuyan çocuklarım da oluyordu.” (Ö4)</i>
İnatçılık	3	19	<i>“Mesela şu anda bir çocuğum var yemekhanede sıra olduğumuzda geçmiyor. İstemiyor yani geçmek. İnat ediyor.” (Ö12)</i>
Toplam	16	100	

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin sınıf içi kurallara uyumu konusunda sorun yaşadığı görüşündedir. Tablo 2'ye göre öğrencilerin sınıf içi kurallara uyumu konusunda yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerinin verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak şiddet, başına buyruk davranış, küfür, fizyolojik ihtiyaçlar, inatçılık gibi başlıklar altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi kurallara uyum konusunda yaşadıkları başına buyruk davranış sorununa ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Ö10: “Çocuk o yaşına gelene kadar belli bir kurala tabi tutulmamış... Özellikle erkek çocukları biraz şımartılmış... Baba evde yok, anne var, kardeşler var... Okula gelince de okulda bunu yansıtıyor. Sınıfta koyduğun hiç bir kurala uymuyor.” Ö12: “Yani şöyle söyleyeyim; sıra olmada, oyuncak paylaşımında, ayakkabılarını dizmede, ödevlerini yapmada veya oynadıkları oyuncakları toplatmada her çocukta olmasa da bazı çocuklarda bu problemleri her sene yaşıyoruz.”

Öğretmenlerin sınıf içi kurallara uyum konusunda yaşadıkları şiddet sorununa ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Ö2: “Eğer oyuncaklarla o oynamak istiyorsa paylaşmayacak hepsiyle o oynayacak... Kötü dokunmama kuralı koyuyoruz ama işte bu noktalarda sıkıntılar yaşıyor.” Ö6: “Sınıftan çıkma olsun, arkadaşlarına zarar verme olsun, o konularda sıkıntı yaşıyoruz genelde... Vurma konusunda konuşarak ya da çocukların yanında değil de ayrı bir yerde konuşarak anlıyorlar genelde.”

Öğretmenlerin sınıf içi kurallara uyum konusunda yaşadıkları fizyolojik ihtiyaçlar sorununa ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Ö3: “Öğrenciler genellikle köyde dışarıda vakit geçirdikleri için kapalı ortama ve sınıf kurallarına uyum sağlamada zorlanıyorlar.” Ö5: “Teneffüsümüz olmadığı için ilkokul öğrencileri teneffüse çıktıklarında teneffüse çıkmak istiyorlar. Bahçeye çıkmak istiyorlar. Daha çok bahçede oynamayı sevdikleri için sınıfta daha hareketli oynamıyorlar.”

Öğretmenlerin sınıf içi kurallara uyum konusunda yaşadıkları inatçılık sorununa ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Ö2: “Çocuk hep kazanmak istiyordur ya da pastel boya ile etkinlik yapacaksak diyelim ki o sulu boya ile etkinlik yapmak istiyor. Kendi

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

*istedikleri sınıftaki var olan düzene uyum sağlamaktan ziyade; ben bugün bunu yapmak istiyorum, bu olsun diyerek diretiyor.” Ö7: “Sabah kahvaltımızda tren olup kahvaltıya geçeceğiz. Hepsi en öne geçme kavgası yapıyor. “Hayır ben geçeceğim, ben geçeceğim.” diyorlar...*

### 4.3. Okul İdaresi İle Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan 2. soru öğretmenlerin eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşadığı sorunların ortaya çıkarılmasıdır. Katılımcı öğretmenlere bu araştırma sorusu ile “Eğitim sürecinde okul idaresi ile sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu sorunların kaynakları nelerdir?” diye sorulmuştur. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortaya çıkan başlıklar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Eğitim Sürecinde Okul İdaresi İle Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%	Örnek Cümle
Sorun yaşanmamaktadır	5	42	-
Müdürlerin okul öncesi eğitim konusundaki yetersizlikleri	4	33	“İdare kısmı genelde okul öncesi hakkında pek bir bilgiye sahip olmuyorlar.” (Ö5)
Baskı	3	25	“Zaman zaman hastalandığımda izin almama, rapor almama müsaade etmiyorlardı.” (Ö5)
Toplam	12	100	

Tablo 3’e göre eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerinin verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak müdürlerin okul öncesi eğitim konusundaki yetersizlikleri, ekonomik sorunlar, baskı, kişisel sorunlar gibi başlıklar altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin okul idaresi ile yaşadıkları müdürlerin okul öncesi eğitim konusundaki yetersizlikleri sorununa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Ö1: “Benim çocuklarım hareketli çocuklar küçük yaş olduğu için kurallara çok fazla uymuyorlar... Onların öyle hareketli olması idarenin çok gözüne battıyor.” Ö3: “Mesela bana okul öncesi öğretmeni olduğum halde kat nöbeti verilmeye çalışılmıştı ancak okul öncesinde ders saatleri içerisinde nöbet tutulmuyor.”

Öğretmenlerin okul idaresi ile yaşadıkları baskı sorununa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö1: “Okul bahçesine çıkmak istesek çocuklara bir şey olacak diye çıkartmak istemezler... Giriş çıkış saatlerime çok şey yapıyorlar... Gelmeyen ailelerle idare ilgilenmek zorunda ama benim bekleyip çocukları veliye teslim etmemi istiyorlar.” Ö2: “Okuldaki kameralardan çok sık gözlem yapıлып geri dönütün verildiğini duyduğumda rahatsız oluyordum.”

### 4.4. Okul Öncesi Eğitim Programı İle Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan 3. soru katılımcı öğretmenlerin müfredatla ilgili yaşadığı sorunların belirlenmesidir. Katılımcı öğretmenlere bu araştırma sorusu ile “Eğitim sürecinde okul öncesi eğitim programı ile ilgili sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sorunlar yaşadınız?” diye sorulmuştur. Konu hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin ortaya çıkan başlıklar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Eğitim Sürecinde Müfredat İle İlgili Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%	Örnek Cümle
Çocuğa uygun olmayan müfredat	7	70	“Aynı yaş ve aynı ay grubu olmayan çocukların aynı kazanım ve değerlendirmeler isteniyor. Bence bunun ayrılması lazım.” (Ö1)
Ekonomik sorunlar	3	30	“Materyal eksikimiz olabiliyor; bazen temininde sıkıntı yaşayabiliyoruz.” (Ö11)
Toplam	10	100	

Tablo 4’e göre eğitim sürecinde müfredat ile ilgili yaşanılan sorunlara ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak çocuğa uygun olmayan müfredat, ekonomik sorunlar, mevzuat yetersizliği başlıkları ele alınmıştır.

## EGİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenler eğitim sürecinde müfredat ile çocuğa uygun olmaması konusunda yaşadıkları sorunları şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö4: “Kontrolü sağlama açısından zorluk çıkabiliyor. Aynı yaş grubu olan çocuklar kendi işlerini kendileri halledebilirken küçük yaş grubu ile ilgilenmek için bir süre ve zamana ihtiyaç var.” Ö8: “Mesela konular çok fazla gelebiliyor... Haziran’da okullar kapanıyor. Son zamanlarda kitaplarımız birikmiş oluyor... Her gün yapsan da yetişiyor...”

Öğretmenler eğitim sürecinde müfredat ile yaşadıkları ekonomik sorunları şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö10: “Çalıştığım köyde babalar dışarıya inşaata gidiyorlar...Aile katılımını yapamıyorum.” Ö12: “Alan gezilerini maalesef ülkenin içinde bulunduğu durumlar, bir yerden bir yere hareket ettiğindeki yasal sorumluluklar, ekonomik şartlar nedeniyle fazla olamıyor.”

### 4.5. Ebeveynler İle Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan 4. soru katılımcı öğretmenlerin ebeveynler ile yaşadığı sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile katılımcı öğretmenlere “Eğitim sürecinde ebeveynler ile ilgili sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sorunlar yaşadınız?” diye sorulmuştur. Konu hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin ortaya çıkan başlıklar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Eğitim Sürecinde Ebeveynler İle Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	f	%	Örnek Cümle
Ebeveynlerle sağlıklı iletişim kurulamaması	6	40	“Çocuklarla genellikle anne ilgilendiği için onlarla iletişimi biraz sınırlı kalıyor erkek okul öncesi öğretmenin.” (Ö10)
Öğretmenlerden beklentinin fazla olması	6	40	“Bizden tırnak kesmemizi bile bekliyor bazı veliler. Tırnaklarını kesmemizi bile bekliyorlar.” (Ö7) “Benim oğlum yapmaz, benim kızım yapmaz. Aslında hiç böyle değil. Aslında bütün çocuklar yapabiliyor... Ailesi benim oğlum yapmaz deyip olayın dışında kalıyor.” (Ö6)
Ebeveynin çocuğunu yeterince tanımaması	3	20	
Toplam	15	100	



## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Tablo 5'e göre eğitim sürecinde ebeveynler ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak ebeveynler ile sağlıklı iletişim kurgulamaması, öğretmenden beklentinin fazla olması, ebeveynin çocuğunu yeterince tanımaması, erkek okul öncesi öğretmenlerine ön yargı, okul öncesi eğitimin önemszenmemesi başlıkları ele alınmıştır.

Öğretmenlerin ebeveynler ile sağlıklı iletişim kurulamaması sorununa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö2: “Velide çocukla ilgili bir sorun paylaştığımızda şöyle bir algı oluşuyor; çocuğu şikayet mi ediyorsun? Hayır, çocuğu şikayet etmek değil, işbirliğine ihtiyacımız var... Sanki hakaret etmişiz algısıyla karşılaşıyoruz. Veli çocuk ile ilgili bir sorun duymak istemiyor.” Ö9: “Öğrencinin durumunu aktaramıyorum. Gerçekleri net bir şekilde anlatamıyorum... Yani arkadaşına vuruyor. Zarar verdiğini net bir şekilde anlatamıyorum veliye. Çünkü çocuğa zarar veriyordu. O da yanlış yoldan gittiği için anlatamıyordum veliye.”

Öğretmenlerin ebeveynler ile öğretmenden beklentinin fazla olması sorununa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö3: “Veliler sınıfta sadece kendi çocuğu varmış gibi sadece onun çocuğuyla ilgilenilmesini istiyorlar.” Ö11: “Bizler bu bölümün mezunları olarak okul öncesi eğitim aldık, ama bazı velilerimiz bizden bu konuda çok daha bilgili olduklarını düşünüyorlar, bizlere müdahale etmek girişiminde bulunuyorlar... Gündüz bakımevi çalışanı gibi muamele görme diğer sorunlarımızdan.”

Öğretmenlerin ebeveynlerin çocuklarını yeterince tanımaması sorununa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö1: “Bizim yaş grubu küçük olduğu için ebeveynler çocuklarının bazı şeyleri yapamayacağını düşünüyor ve bu yüzden de çocuklara büyümemiş, bunu yapamaz gözüyle bakıyor.” Ö2: “Öncelikle veliler çocuklarını çok yeterince tanımıyorlar... Yani çocuğun profili potansiyeli ve yapabilecekleri bellidir ama çocuktan çok üst düzey şeyler beklendiğini düşünüyorum ben.”

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmanın temel hedefine uygun olarak okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerle demografik bilgi toplama formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar, literatürdeki konu ve ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

### 5.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusuna verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin tamamının eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içi kurallara uyum davranışları sergileme konusunda sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Literatüre bakıldığında, velilerin ve çocuğun içerisinde bulunduğu aile ortamının, çocuğun sınıf içi kurallara uyum sürecinde yaşadığı olumsuz davranışlarının en başat nedeni oldukları dile getirilmektedir (Bal, 2005; Yiğit, 2015; Yumuşak ve Balcı, 2018). Bu görüş aile ortamında sınır konulmayan, her istediğini yapan çocukların sınıf ortamına girdiğinde sınıf kurallarına uymakta sorun yaşayabildikleri bakışıyla örtüşmektedir. Tunçeli (2018), okulun başında sınıf içi kuralların belirlenmesinin sınıf içinde güven ortamının oluşmasının sağlanmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler okul idaresinin okul öncesi eğitim konusunda yetersiz olduğunu, eğitim sürecinde müdürlerden baskı gördüğünü, ekonomik ve kişisel sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen denetim sistemi yöneticilerin okul öncesi eğitim programına hakim olmamaları sebebiyle aksaklıklara uğramaktadır. Temiz (2017), ilköğretim bünyesindeki sınıflarda bulunan anasınıflarının mevcut okullarda bulunan müdürlerinin okul öncesi eğitim konusunda yetkin olmamaları sebebiyle öğretmenlere tam anlamıyla rehberlik yapamayacağı, rehberlik ve denetim sisteminin okul müdürüne verilmesi durumunda okul iklimine olumsuz yönde etkileyeceği belirtmektedir. Can ve Gündüz (2019) ise ilköğretim bünyesindeki okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilecek olan rehberlik ve denetim sisteminin yeterlilik sahibi olmaları durumunda okul müdürleri tarafından yapılabileceğini belirtmektedir. Bu görüşlerle araştırma bulgularındaki okul idarecilerinin okul öncesi eğitim konusunda yetkin olmamaları bakışı ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu müfredatın yaş gruplarına ayrılmadan tüm çocukların aynı kazanım ve göstergeler ışığında eğitim öğretimin planlanmasını, müfredatın küçük yaş gruplarını ağır gelmesini ve müfredat yetiştirmekte öğretmenlerin zorlanmasını programın olumsuz yönü olarak belirtmiştir. Öğretmenler sık değişen müfredatlara uyum konusunda sıkıntı yaşayabildiklerini dile getirmişlerdir. Müfredatın uygulanmasına yönelik olarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin materyal eksiklikleri, ekonomik yetersizlikler sebebiyle problem yaşayarak müfredatın aksaklıklara uğradığını belirtmişlerdir. Türkel (2017) araştırmasında, materyal eksikliğini müfredatın uygulanma aşamasında karşılaşılan sıkıntılardan biri olarak belirtmiştir. Bu görüş ile araştırma bulgularında bulunan çocuğa uygun olmayan müfredat kavramı ile uyuşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin tamamının eğitim sürecinde ebeveynlerle sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler ebeveynlerle yaşanan sorunlardan birinin ebeveynler ile sağlıklı iletişim kurulamaması olarak belirtmişlerdir. Ertör (2015), okul öncesi eğitimde devamlılığı ve başarıyı sağlayabilmek için ebeveynlerle öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması gerektiğini öneri olarak sunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğuna göre ebeveynlerin öğretmenlerden çocuklarının tırnaklarını kesme, ayakkabılarını giydirme gibi isteklerinin olduğu, ebeveynlerin öğretmenlere müdahale etme girişiminde buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Zayımoğlu-Öztürk vd. (2015) araştırmalarında ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak nitelendirdiklerini, okul öncesi eğitimle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını, öğretmenlerle iş birliği içerisinde bulunup eğitimi okul ile koordineli bir şekilde devam ettirmedikleri ebeveyn kaynaklı sorun olarak belirtilmiştir. Bu görüşler araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

### 5.2. Öneriler

- Öğrencilerin sınıf içi kurallara uyumu konusunda sorun yaşamamaları için; gerekli görülen durumlarda uzman yardımına başvurulabilmesi önerilmektedir.
- Aile içi iletişimin güçlendirilebilmesi ve sınıf içinde yaşanan uyum sorunlarının önüne geçilebilmesi amacı ile aile eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

- Velilerin öğretmen ile iş birliği içinde tutarlı davranışlar sergilemeleri ve öğretmeni-çocuğu anlayabilmeleri için aile katılımı etkinliklerine yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.
- Ebeveynlerin çocukların gelişim özelliklerinin farkına varmaları için varsa okulun rehber öğretmeni yoksa rehberlik araştırma merkezlerinde bulunan rehber öğretmenlerden yardım alınarak veli bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi oldukça faydalı olacaktır.
- Okullardaki fiziksel sorunların önüne geçilebilmesi amacıyla milli eğitim müdürlüklerinin inşaat-emlak birimlerinin okulları düzenli ziyaret etmeleri ve eksiklikler ile ilgili gerekli raporları tutarak eksikliklerin giderilmesi amacıyla adım atmaları eğitim öğretim sürecinde yaşanan olumsuz durumların ortaya kalkmasında katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.
- Veli-öğretmen-öğrenci üçlüsünde öğretmenin otoritesinin güçlü tutulabilmesi ve öğretmenin itibarının toplum nezdinde iyileştirilmesi amacıyla öğretmene gerekli imkanlar ve yetkiler verilmesi okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunların çözümü noktasında bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.
- Okul öncesi eğitimde teneffüs imkanının uygun olmaması sebebiyle sınıflara yardımcı personeller verilerek öğretmenlerin dönüşümlü olarak molaya çıkmaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi sınıfının bulunduğu her okulda okul öncesi sınıfı ile ilgilenen en az bir okul öncesi öğretmenliği mezunu idarecinin görev yapması sağlanmalıdır.

### KAYNAKÇA

Ağlamış, C.E. (2014). İlkel hareket becerileri. Özer, D.S. ve Aktop, A. (Ed.) *Motor gelişimi anlamak: bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler içinde* (s. 137-153). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aktaş-Arnas, Y. (2019). Üç-altı yaş grubu çocuklar için sınıf tasarımı ve düzenlenmesi. Y. Aktaş-Arnas (Ed.) *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla içinde* (s. 301-351). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aktaş-Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altunhan, M. ve Gür, Ç. (2018). Fiziksel gelişim. Gür, Ç. (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 27-41). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. Sarıgöz, O., Tösten, R. ve Baş, M. (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 8-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(47), 480-495.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 101-129.

Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2019) Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (221), 187-205.

Dağabakan, F. Ö. ve Dağabaka

n, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, *Millî Eğitim Dergisi*, 174, 1-8Deniz, M. E. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Yayınları.

Dikici Sığırtmaç, A. ve Şahin, S. (2009). Altı yaş çocuklarında arkadaş seçimi ve arkadaş seçimini etkileyen etmenler. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk 7-9 Ekim 2009)*, (s. 7-9). Ankara, Türkiye.

Doğan, S., Uğurlu, C., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 34-47.

Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekici-Yaşar, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.

Ekinci, Z.S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile işbirliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Elazığ.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Emel Matbaası.

Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erişti, B. (2011). Öğrenmenin temelleri. Ş. Can (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 135- 161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ertör, E. (2015). İlkokulda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. U. Kaplan (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.

Göle, M.O. ve Temel, Z.F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 663-684.

Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Işık, H. (2018). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.) Sınıf yönetimi içinde (s. 62-75). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333.

Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik “veli tutum ölçeği” geliştirilmesi ve tablet pc uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 123-139.

Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 28-49.

Kök, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri. Tümkaya S. ve Gülaçtı F. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 259-278). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köksal, O., Balaban-Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394.

Köse, B. (2006). *Anaokuluna giden ve gitmeyen 36-47 aylık çocukların bilişsel becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Erişim: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

Özdemir, G. (2019). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. Sarıgöz, O., Tösten, R. ve Baş, M. (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 26-54). Ankara: Anı Yayıncılık.



Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16 (36), 9-34.

Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. Routledge.

Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2011). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışın değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-186.

Seçer, Z. (2010). Erken çocukluk eğitimine giriş. Erişim: [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans\\_ao/erkencocuklukegiris.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkencocuklukegiris.pdf)

Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549.

Sezer, T. ve Yoleri, S. (2010). Okul öncesi dönemde çocuğun temel gereksinimleri ve gelişim özellikleri. Uyanık-Balat Ş. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 44- 81). Ankara: Pegem.

Sıddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.

Sorakin-Ballı, Y. (2019). *3-6 yaş çocuğu olan babalar için hazırlanan baba psiko-eğitim programının baba-çocuk etkileşimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Temiz, Z. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki rehberlik ve denetim süreci. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(3), 350-371.

Thompson, R.A. and Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (s. 249-268). London: The Guilford Press.

Tulpar, L. B., Aktan, Z. D. ve Yardımcı, E. (2020). 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.

Tunçeli, H. (2018). Eğitim döneminin başında etkili sınıf yönetimi adımları. Uyanık-Balat, G. ve Bilgin, H. (Ed.) *Erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi içinde* (s.139-152). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uzun-Mercan, E. ve Yazıcı, D.N. (2018). Ahlak gelişimi. Gür, Ç. (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 203-226). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ünsal, F.Ö. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri. Uyanık-Balat, G. ve Bilgin H. (Ed.) *Erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi içinde* (s. 139-152). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuğu anlamak ve tanımak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, B. (2015). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 79-98). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (40), 223-254.

Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.

**EĞİTİM YÖNETİMİNDE PSİKOLOJİK TESTLER VE  
DEĞERLENDİRME**

**Yusuf Celal EROL<sup>1</sup>**

**Nesrullah OKAN<sup>2</sup>**

**1. GİRİŞ: PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME VE EĞİTİM  
YÖNETİMİ**

**1.1. Psikolojik Testlerin Eğitim Yönetimindeki Yeri ve Önemi**

Psikolojik testler, bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini ölçmek için kullanılan önemli araçlardır ve eğitim yönetiminde çeşitli uygulama alanları bulmuŐtur. Eğitim yöneticileri, bu testler aracılığıyla öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilir, karar verme süreçlerini daha etkili hale getirebilir (Anastasi & Urbina, 1997). Özellikle, liderlik, motivasyon ve iş tatmini gibi konularda psikolojik testlerin kullanımı, yöneticilere daha bilinçli bir yönetim stratejisi geliştirme olanağı sunar (Spector, 2008).

Eğitim yönetimi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikomotor gelişimi de dikkate almalıdır. Bu bağlamda, psikolojik testler, bireylerin öğrenme süreçlerini ve duygusal iyi oluşlarını anlamak için bir rehber işlevi görür (Brookhart, 2013; Okan ve Okan, 2021). Özellikle, öğrencilerin duygusal durumlarını ve öğrenme potansiyellerini anlamaya yönelik uygulamalar, daha kişiselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

**1.2. Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreçlerine Psikolojik Yaklaşım**

Değerlendirme süreçleri, yalnızca performans ölçümünden ibaret değildir; aynı zamanda bireyin potansiyelini anlamayı ve geliştirmeyi hedefler. Psikolojik testlerin sağladığı objektif veriler, değerlendirme süreçlerinde eğitim

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [ycerol@firat.edu.tr](mailto:ycerol@firat.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8588-3137>

<sup>2</sup> Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [nesrokan@gmail.com](mailto:nesrokan@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9496-6417>

yöneticilerinin daha bilinçli kararlar almasına katkıda bulunur (Cronbach, 1990). Örneğin, öğrenci başarısını değerlendirirken kullanılan akademik başarı testlerinin yanı sıra, kişilik, yetenek ve motivasyon testleri gibi psikolojik araçlar, bireyin tam potansiyelini anlamada önemli rol oynar (Naglieri, 2011).

Ayrıca, eğitim liderleri için yapılan değerlendirmelerde kullanılan liderlik testleri ve psikometrik araçlar, yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını daha iyi anlamalarına ve organizasyonel başarıyı artırmalarına olanak tanır (Yukl, 2012). Eğitim yönetiminde psikolojik yaklaşımlar, yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda organizasyonun genel performansını iyileştirmek için de kritik bir öneme sahiptir (Schultz & Schultz, 2016).

## 2. PSİKOLOJİK TESTLERİN EĞİTİM YÖNETİMİNDE KULLANIMI

### 2.1. Psikolojik Testlerin Tanımı ve Temel Özellikleri

Psikolojik testler, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal ve davranışsal özelliklerini ölçmek için kullanılan standartlaştırılmış araçlardır. Bu testler, bireyler arasındaki farkları ortaya koymak ve bu farklılıkları nicel olarak ifade etmek amacıyla geliştirilmiştir (Kaplan & Saccuzzo, 2017). Psikolojik testlerin temel özellikleri arasında geçerlilik, güvenilirlik, standardizasyon ve normlara dayalı değerlendirme yer alır (Anastasi & Urbina, 1997; Ekşi vd. 2021). Bu özellikler, testlerin bireylerin potansiyelini ve yeteneklerini objektif bir şekilde ölçmesini sağlar.

### 2.2. Eğitim Yöneticileri için Psikolojik Testlerin Uygulama Alanları

Eğitim yöneticileri, psikolojik testlerden hem öğrencilerin hem de eğitim çalışanlarının performansını anlamak ve geliştirmek için faydalanabilir. Liderlik özelliklerini, iletişim becerilerini ve problem çözme yetkinliklerini ölçen testler, yöneticilerin kendi performanslarını değerlendirmelerine de yardımcı olur (Yukl, 2012). Ayrıca, organizasyonel davranışta kritik bir yere sahip olan iş doyumunu, motivasyonu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için de kullanılan psikometrik araçlar, eğitim ortamlarının daha sağlıklı hale getirilmesine katkı sağlar (Schultz & Schultz, 2016).

### 2.3. Psikolojik Testlerin Öğrenci ve Öğretmen Performansını Anlamadaki Rolü

Psikolojik testler, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stilleri ve sosyal-duygusal gelişimleri hakkında bilgi sağlayarak eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek için kullanılabilir (Naglieri, 2011; Güner vd. 2021). Örneğin, bilişsel yetenek testleri, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyerek bireysel öğrenme programlarının hazırlanmasına olanak tanır (Kaplan & Saccuzzo, 2017). Aynı şekilde, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini, sınıf yönetimi becerilerini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini değerlendiren testler, öğretim kalitesini artırmaya yönelik geri bildirim sağlar (Brookhart, 2013).

Psikolojik testler, eğitim yöneticilerine sadece bireysel performansla ilgili bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda ekip çalışması, işbirliği ve liderlik süreçlerinin nasıl geliştirileceğine dair içgörüler de sağlar (Spector, 2008). Bu sayede, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha etkili bir eğitim yönetimi modeli oluşturulabilir.

## 3. ÖĞRENCİ PERFORMANSI VE PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME

### 3.1. Öğrenci Başarısını Ölçmek İçin Kullanılan Psikolojik Araçlar

Öğrenci performansını değerlendirmek, hem bireysel gelişimi anlamak hem de eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu amaçla kullanılan psikolojik araçlar arasında *zeka testleri*, *akademik başarı testleri*, *öğrenme stilleri değerlendirme araçları* ve *motivasyon ölçekleri* bulunmaktadır (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

**Zeka testleri**, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini anlamak ve potansiyellerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılır. Örneğin, Wechsler Zeka Ölçeği gibi standartlaştırılmış testler, bireyin bilişsel güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek eğitim programlarının özelleştirilmesine katkı sağlar (Naglieri, 2011).

**Akademik başarı testleri**, öğrencilerin belirli ders alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerileri ölçer. Bu testler, eğitim yöneticilerine hem öğrencinin mevcut durumunu hem de gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme olanağı sunar (Brookhart, 2013). Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan yatkınlıklarını ve tercihlerine uygun yöntemlerin belirlenmesinde kullanılan

öğrenme stilleri testleri, bireysel farklılıkları anlamada etkili bir araçtır (Felder & Silverman, 1988).

### **3.2. Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Performansını Değerlendirme**

Eğitim yönetimi, yalnızca akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimlerini de dikkate almalıdır. Bu bağlamda, sosyal beceri ölçekleri, duygusal zekâ testleri ve davranışsal değerlendirme araçları, öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini anlamak için kullanılmaktadır (Bar-On, 1997).

Örneğin, Goleman'ın Duygusal Zeka Çerçevesi'ne dayalı testler, öğrencilerin kendi duygularını yönetme, başkalarının duygularını anlama ve sosyal beceriler geliştirme kapasitelerini ölçer (Goleman, 1995). Bu tür değerlendirmeler, sosyal etkileşimde zorlanan öğrenciler için özel destek programlarının geliştirilmesine olanak tanır.

Akademik performansı değerlendirme araçları, öğrencinin öğrenme sürecine nasıl yaklaştığını ve bilgi kazanımındaki başarılarını ölçerken, sosyal ve duygusal değerlendirme araçları, öğrenme motivasyonu ve grup çalışmasındaki etkinlik gibi kritik faktörleri anlamaya yardımcı olur (Anastasi & Urbina, 1997). Eğitim yöneticileri, bu tür kapsamlı değerlendirmelerle öğrencilere yönelik destek mekanizmalarını daha etkili bir şekilde planlayabilir.

### **3.3. Performans Değerlendirmede Psikolojik Testlerin Avantajları ve Sınırlılıkları**

Psikolojik testlerin performans değerlendirmedeki en büyük avantajlarından biri, bireysel farklılıkları ortaya koyarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını özelleştirmeye olanak sağlamasıdır (Kaplan & Saccuzzo, 2017). Örneğin, standartlaştırılmış testlerin sağladığı objektif veriler, öğrenci performansını anlamada tutarlı bir referans noktası oluşturur.

Bununla birlikte, psikolojik testlerin geçerlilik ve güvenilirlik açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Her test, kültürel bağlam ve çevresel faktörlerden etkilenebilir (Cronbach, 1990). Örneğin, bir testin geliştirilme sürecinde yeterince kültürel uyarlama yapılmamışsa, farklı kültürel geçmişlere

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

sahip öğrenciler için adil sonuçlar sağlamayabilir (Helms, 1992). Ayrıca, yalnızca test sonuçlarına dayanarak karar almak, öğrencinin potansiyelini tam anlamıyla yansıtamayabilir. Bu nedenle, test sonuçlarının diğer ölçüm araçları ve gözlemlerle desteklenmesi önerilmektedir (Brookhart, 2013).

Psikolojik testlerin başka bir sınırlılığı, testlerin uygulama ve yorumlama süreçlerinde uzmanlık gerektirmesidir. Eğitim yöneticilerinin, testleri doğru bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitim ve rehberliği almış olmaları gerekir (Anastasi & Urbina, 1997).

### 4. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN PERFORMANS YÖNETİMİNDE PSİKOLOJİK ARAÇLAR

#### 4.1. Eğitim Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinde Psikolojik Verilerin Kullanımı

Eğitim yöneticilerinin, eğitim örgütünün bir lideri olarak, etkili kararlar alabilmesi, yalnızca yönetim becerilerine değil, aynı zamanda psikolojik verileri doğru bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Psikolojik veriler, bireylerin duygu durumları, motivasyon düzeyleri ve liderlik kapasiteleri gibi unsurları içerir ve bu veriler liderlerin stratejik karar alma süreçlerini iyileştirmesine olanak tanır (Kaplan & Saccuzzo, 2017). Örneğin, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin ölçülmesi, liderlerin okul içindeki iş gücünü daha verimli yönetmesine yardımcı olabilir (Spector, 2008).

Ayrıca, karar verme süreçlerinde kullanılan psikolojik araçlar, liderlerin empati geliştirmesine ve örgütsel problemlere daha yaratıcı çözümler üretmesine olanak sağlar (Goleman, 1995). Eğitim liderlerinin, stresle başa çıkma düzeyleri veya çatışma yönetim becerileri gibi faktörler, kurumun genel başarısını doğrudan etkileyebilir (Schultz & Schultz, 2016).

#### 4.2. Eğitim Yöneticileri için Liderlik ve Yönetim Becerilerini Değerlendirme Araçları

Eğitim yöneticilerinin liderlik ve yönetim becerilerinin değerlendirilmesi, hem bireysel gelişim hem de kurumsal performans için kritik bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan araçlar arasında *liderlik envanterleri*, *kişilik testleri* ve *duygusal zekâ değerlendirme ölçekleri* bulunmaktadır (Yukl, 2012).



**Liderlik envanterleri**, yöneticilerin karar alma, problem çözme ve ekip yönetimindeki etkinliklerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Örneğin, Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), eğitim liderlerinin *dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik ve pasif liderlik* gibi farklı liderlik stillerini nasıl kullandığını ölçmek için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bass & Avolio, 1997).

**Kişilik testleri**, liderlerin bireysel özelliklerini anlamada önemli bir araçtır. Özellikle Beş Faktör Kişilik Modeli (Big Five), liderlerin açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve duygusal dengelilik gibi özelliklerini değerlendirerek liderlik davranışlarına etkisini analiz etmeyi sağlar (Costa & McCrae, 1992).

Duygusal zeka değerlendirme araçları, eğitim liderlerinin empati, öz farkındalık ve sosyal beceriler gibi duygusal yönlerini ölçerek, liderlerin ekip üyeleriyle olan etkileşimlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Goleman, 1995).

### 4.3. Ekip Yönetiminde Psikolojik Araçların İşlevselliği

Eğitim yöneticileri, yalnızca bireylerin değil, ekiplerin performansını da yönetmekle sorumludur. Psikolojik araçlar, ekiplerin dinamiklerini anlamak ve uyumlu bir çalışma ortamı oluşturmak için de önemli bir rol oynar (Schultz & Schultz, 2016; Okan ve Okan, 2024). Örneğin, ekip içindeki bireylerin rollerini ve etkileşimlerini analiz eden sosyometri teknikleri, ekip üyeleri arasındaki ilişkileri ve güç dinamiklerini anlamada etkili bir yöntemdir (Moreno, 1953).

Ekip üyelerinin kişilik özelliklerini anlamak için kullanılan testler, ekip üyelerinin güçlü yönlerini ortaya koyarak görev dağılımını optimize etmeye yardımcı olur. Ayrıca, grup etkileşim envanterleri, ekip içindeki iletişim kalitesini ve iş birliği düzeyini ölçerek ekip performansını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesini sağlar (Tuckman, 1965).

Motivasyon düzeylerini ölçen psikolojik araçlar da ekip yönetiminde kritik bir öneme sahiptir. İçsel ve dışsal motivasyon ölçekleri, bireylerin motivasyon kaynaklarını anlamada liderlere rehberlik ederek, daha etkili motivasyon stratejileri geliştirilmesine olanak tanır (Ryan & Deci, 2000).

## 5. EĞİTİM YÖNETİMİNDE PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

### 5.1. Okullarda Psikolojik Değerlendirme Süreçleri için Örnek Uygulamalar

Okullarda psikolojik değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve akademik durumlarını anlamak için sistematik olarak yürütülür. Bu süreçler, öğrencilere yönelik uygun destek hizmetlerinin planlanması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve okul genelindeki öğrenme ortamının iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesini sağlar (Kaplan & Saccuzzo, 2017).

Bir örnek uygulama olarak, yetenek tarama testleri, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyerek eğitim yönetimine rehberlik eder. Örneğin, Cognitive Abilities Test (CogAT), öğrencilerin akıl yürütme becerilerini ve öğrenme potansiyellerini ölçmek için sıklıkla kullanılır (Lohman & Hagen, 2001). Bu tür değerlendirmeler, üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve onlara özel eğitim programlarının sunulmasına olanak tanır.

Benzer şekilde, sosyal ve duygusal değerlendirme ölçekleri, öğrencilerin duygusal durumlarını, zorbalıkla karşılaşma düzeylerini ve sosyal ilişkilerini anlamaya yönelik veriler sağlar. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) gibi araçlar, öğrencilerin davranışsal sorunlarını ve psikososyal ihtiyaçlarını değerlendirerek, okul rehberlik servislerine önemli bilgiler sunar (Goodman, 2001).

Okullarda sıklıkla kullanılan bir diğer uygulama ise, akademik başarı testleri ve standartlaştırılmış değerlendirme araçlarıdır. Bu testler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve akademik performanslarını geliştirmek için kullanılan önemli araçlardır. Örneğin, Stanford Achievement Test (SAT), öğrencilerin matematik, okuma ve fen gibi temel alanlardaki başarılarını ölçer (Anastasi & Urbina, 1997). Eğitim yöneticileri, bu tür testlerden elde edilen verileri, öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek için kullanabilir.

### 5.2. Eğitim Yönetiminde Kullanılan Psikolojik Testlerin Etik ve Yasal Boyutları

Psikolojik testlerin eğitim yönetiminde kullanımı, hem etik hem de yasal sorumlulukları beraberinde getirir. Psikolojik testler, bireylerin kişisel bilgilerini ve özelliklerini değerlendirdiği için bu süreçte gizlilik, adalet ve bilgilendirilmiş onam gibi etik ilkelerin titizlikle uygulanması gerekir (American Psychological Association [APA], 2020).

**Gizlilik İlkesi**, test sonuçlarının yalnızca yetkilendirilmiş kişiler tarafından görülmesini ve bireylerin mahremiyetinin korunmasını gerektirir. Eğitim yöneticileri, test sonuçlarını yalnızca öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını anlamak ve geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır (Anastasi & Urbina, 1997).

**Adalet İlkesi**, testlerin adil bir şekilde uygulanmasını ve sonuçların tarafsız bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Örneğin, bir testin kültürel olarak önyargılı olması, farklı geçmişlere sahip öğrenciler için adaletsiz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, kullanılan testlerin geçerli, güvenilir ve kültürel olarak uygun olduğundan emin olunmalıdır (Helms, 1992).

**Bilgilendirilmiş Onam**, testlere katılan bireylerin süreç hakkında bilgilendirilmesini ve rızalarının alınmasını gerektirir. Eğitim yöneticileri, öğrenciler ve ailelerini, testlerin amacı, uygulanma şekli ve sonuçların nasıl kullanılacağı konusunda açıkça bilgilendirmelidir (APA, 2020).

Ayrıca, psikolojik testlerin uygulanmasında yasal düzenlemelere uygun hareket etmek önemlidir. Testlerin yanlış uygulanması veya sonuçlarının kötüye kullanılması, hem yasal sorunlara yol açabilir hem de öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri ve rehberlik uzmanları, test uygulama konusunda yeterli eğitime sahip olmalı ve mesleki etik kurallarına bağlı kalmalıdır (Schultz & Schultz, 2016).

## 6. GELECEK PERSPEKTİFİ: PSİKOLOJİK TESTLERİN EĞİTİM YÖNETİMİNDEKİ YENİ YÖNELİMLERİ

### 6.1. Dijitalleşme ve Psikolojik Testlerin Geleceği

Eğitim yönetiminde kullanılan psikolojik testler, dijitalleşme sayesinde önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Geleneksel test uygulamaları, yerini, dijital

ortamda daha hızlı, esnek ve ölçeklenebilir yöntemlere bırakmaktadır (Kaplan & Saccuzzo, 2017). Bilgisayar Tabanlı Testler (Computer-Based Testing, CBT), öğrenci ve öğretmen performansını değerlendirirken zaman ve kaynak tasarrufu sağlamakta, aynı zamanda anlık geri bildirim sunarak eğitim süreçlerini optimize etmektedir (Naglieri & Goldstein, 2011).

Dijitalleşme, yalnızca test uygulamalarını değil, aynı zamanda sonuçların analizini ve raporlanmasını da kolaylaştırmıştır. Örneğin, uyarlanabilir testler (adaptive testing), öğrencilerin performansına göre soruları dinamik olarak ayarlayarak bireyselleştirilmiş bir değerlendirme sunar. Bu yaklaşım, hem testin geçerliliğini artırır hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına daha spesifik yanıtlar verilmesini sağlar (Weiss, 2011).

Bunun yanı sıra, yapay zeka (YZ) ve makine öğrenimi algoritmaları, psikolojik testlerin gelecekteki uygulamalarında devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Yapay zeka destekli değerlendirme sistemleri, öğrenci yanıtlarını analiz ederek bilişsel ve duygusal durumlarını değerlendirebilir ve bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarabilir (Schroeder et al., 2021). Örneğin, öğrenci yanıtlarındaki ince kalıpları tespit eden YZ algoritmaları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğretmenlere kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirme imkanı sunar.

### **6.2. Eğitim Yönetiminde Büyük Veri ve Psikolojik Değerlendirme Sistemleri**

Büyük veri, eğitim yönetiminde psikolojik değerlendirme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir. Eğitim kurumlarında oluşturulan geniş veri setleri, öğrencilerin akademik performansını, sosyal-duygusal gelişimini ve öğrenme alışkanlıklarını anlamak için güçlü bir araç haline gelmiştir (Siemens, 2013). Büyük veri analizleri, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul ve sistem düzeyinde karar alma süreçlerini destekler.

Örneğin, öğrenme analitikleri (learning analytics), öğrencilerin çevrim içi öğrenme platformlarındaki etkileşimlerini analiz ederek başarı tahminleri yapar ve erken müdahale stratejileri geliştirir (Ferguson, 2012). Bu tür sistemler, öğrencilerin ders materyalleriyle nasıl etkileşim kurduğunu izleyerek öğrenme engellerini tanımlayabilir ve yöneticilere somut eylem planları sunabilir.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Büyük veri teknolojileri, aynı zamanda eğitim liderlerinin karar alma süreçlerini desteklemek için kullanılmaktadır. Gösterge panoları (dashboards), yöneticilere okul genelindeki performans göstergelerini gerçek zamanlı olarak sunarak, kaynak tahsisini ve politika geliştirme süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olur (Van Barneveld et al., 2012). Bunun yanı sıra, psikolojik testlerden elde edilen büyük veri setleri, liderlerin öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik seviyeleri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamalarını sağlar.

Büyük veri ve dijital teknolojilerin entegrasyonu, etik sorunları da beraberinde getirir. Özellikle, öğrenci ve öğretmenlerin verilerinin gizliliği ve güvenliği konusunda dikkatli olunmalıdır. Eğitim yöneticileri, büyük veri sistemlerini kullanırken hem yasal düzenlemelere hem de etik ilkelere bağlı kalmalıdır (Schultz & Schultz, 2016).

KAYNAKÇA

American Psychological Association. (2020). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper & Row.

Ekşi, F., Okan, N., Yılmaztürk, M., Ekşi, H. (2021). Sosyal Etki Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41(1), 153-173.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.

Ferguson, R. (2012). Learning analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6), 304–317.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.

Güner, H., Okan, N., & Kardaş, S. (2021). Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin

Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 326-341. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.797235>

Helms, J. E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist*, 47(9), 1083–1101.

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (9th ed.). Cengage Learning.

Lohman, D. F., & Hagen, E. P. (2001). *Cognitive Abilities Test (CogAT): Technical manual*. Riverside Publishing.

Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy, and sociodrama*. Beacon House.

Naglieri, J. A. (2011). *Essentials of CAS assessment*. Wiley.

Naglieri, J. A., & Goldstein, S. (2011). *A comprehensive guide to multimodal assessment*. Springer.

Okan, N. & Okan, Y. T. (2021). Kısa dönüşümcü liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik yönden incelenmesi. *Turkish Studies - Social*, 16(2), 687-700. <https://dx.doi.org/10.47356/TurkishStudies.48329>

Okan, Y.T., Okan, N. (2024). Spiritual Leadership Scale: Theoretical Foundations and Empirical Validation in the Context of Turkish Employees. *J Relig Health* 63, 3829–3845. <https://doi.org/10.1007/s10943-024-02099-0>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Schroeder, N. L., Adesope, O. O., & Gilbert, R. B. (2021). Artificial intelligence in education: Harnessing big data to enhance learning. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 165–183.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *Psychology and work today: An introduction to industrial and organizational psychology* (10th ed.). Pearson.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.

Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice* (5th ed.). Wiley.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.

Van Barneveld, A., Arnold, K., & Campbell, J. P. (2012). Analytics in higher education: Establishing a common language. *Educause Learning Initiative*, 1–11.

Weiss, D. J. (2011). Better data from better measurements using computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, 48(4), 397–409.

Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.



# EĞİTİM YÖNETİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

**yaz**  
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com) • [www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)