

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE KORONAVİRÜS PANDEMİ
SÜRECİNDE EĞİTİMİN KAOS KURAMI VE
HESAP VEREBİLİRLİK İLKESİ
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğçe YARICI

Danışman

Doç. Dr. Fethi KAYALAR

Erzincan/2022

TEZ BİLDİRİMİ

"Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Koronavirüs Pandemi Sürecinde Eğitimin Kaos Kuramı ve Hesap Verebilirlik İlkesi Bağlamında İncelenmesi" isimli "Yüksek Lisans" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Tuğçe YARICI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KORONAVİRÜS PANDEMİ SÜRECİNDE EĞİTİMİN KAOS KURAMI VE HESAP VEREBİLİRLİK İLKESİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Tuğçe YARICI

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2022**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fethi KAYALAR

ÖZET

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilk Covid-19 pandemi vakasının görülmesiyle toplum hayatının birçok alanı bu kaotik süreçten ciddi anlamda etkilenmiştir. Bu alanlardan ve sistemlerden birisi de eğitim olmuştur. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde okullarda yaşanan süreçleri kaos kuramı bağlamında incelemek ve kaos ile kaosun sonuçlarını hesap verebilirlik ilkesinin alt boyutlarınca ortaya koymaktır.

Çalışma nitel araştırma modelinde ve olgubilim (fenomenoloji) deseninde bir çalışma olup, bu çalışma çerçevesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 16 okul yöneticisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, Eğitim, Kaos Kuramı, Hesapverebilirlik

**EXAMINATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHAOS
THEORY AND ACCOUNTABILITY PRINCIPLE IN THE CORONAVIRUS
PANDEMIC PROCESS ACCORDING TO THE OPINIONS OF SCHOOL
PRINCIPALS**

Tuğçe YARICI

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Department of
Educational Sciences M. A. Thesis, January, 2022**

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ABSTRACT

As in the whole world, with the first case of Covid-19 pandemic in our country, many areas of social life have been seriously affected by this chaotic process. One of these areas and systems has been education. The purpose of this research is to examine the processes experienced in school organizations during the Covid-19 pandemic process in the context of chaos theory and to reveal the chaos and the results of chaos in the sub-dimensions of the principle of accountability.

The study is a study in qualitative research model and phenomenology design, and within the framework of this study, interviews were conducted with 16 school administrators working at primary, secondary and high school levels in the central district of Erzincan province in the 2021-2022 academic year. The data collected with the semi-structured interview form developed by the researchers were analyzed using the descriptive analysis technique.

Keywords: Covid-19 pandemic, Education, Chaos Theory, Accountability

ÖN SÖZ

Tez yazım süresince; engin bilgilerini ve profesyonel desteklerini benden asla esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Sayın Fethi KAYALAR, Prof. Dr. Sayın Mehmet ÖZBAŞ ve Doç. Dr. Sayın Sinan YALÇIN'a; yolumu her daim aydınlatan Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü Sayın Murat KARAKURT ile öğretmen arkadaşlarım Sayın Nebile EROĞUL ve Asiye Şeyda ÇİÇEK ile kıymetli ailelerine; her daim olağanüstü bir özveriyle tüm çalışmalarımdayanımdayan annem Aydan YARICI, kardeşim Helinsu Melek YARICI ile babam Şahin YARICI'ya ve yaşadığı sürece tüm eğitim öğretim hayatıma ciddi katkılar sunmuş, manevi desteğiyle gücüme güç katmış olan rahmetli teyzem merhume Aliye YARICI başta olmak üzere tüm meslektaşlarıma ve yakınlarıma en içten teşekkür, minnet ve şükranlarımı sunarım.

Tuğçe YARICI

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLO LİSTESİ.....	IX
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
A.ÇalışmanınAmacı.....	5
B. Çalışmanın Önemi.....	5
C.Sayıtlar.....	6
D.Sınırlılıklar.....	7
E. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
1. Kaos Kavramı ve Kaos Kavramına İlişkin Tanımlar	7
2. Kaos Kuramının Ortaya Çıkışı	8
3. Kaos Kuramının Temel İlkeleri.....	13
a) Kelebek Etkisi.....	14
b) Fraktallar ve Özbenzerlik	15
c) Türbülans	17
d) Kendi Kendine Örgütlenme.....	18
e) Doğrusal Olmama	18
f) Garip Çekiciler	19
g) Dönüt	19
h) Tekrarlar	19
ı) Öngörülemezlik	20

4. Eğitim Örgütlerinde Kaos ve Yönetimi.....	20
5. Kaos Kuramı ile İlgili Araştırmalar.....	22
a) Kaos Kuramı İle İlgili Ulusal Araştırmalar	22
b) Kaos Kuramı İle İlgili Uluslararası Araştırmalar	25
6. Hesap Verebilirlik Kavramı	26
7. Kamuda Hesap Verebilirlik İlkesinin Ortaya Çıkışı	27
8. Hesap Verebilirlik Türleri	29
a) Yapısına Göre Hesap Verebilirlik Türleri	30
b) Niteliğine Göre Hesap verebilirlik Türleri	31
9. Hesap Verebilirlik ve Eğitim.....	32
10. Hesap Verebilirlik İlkesi ile İlgili Araştırmalar.....	36
a) Hesap Verebilirlik ile İlgili Ulusal Çalışmalar	36
b) Hesap verebilirlik ile ilgili Uluslararası Çalışmalar	38
11. Covid-19 Pandemi Sürecinde Dünyada Ve Ülkemizde Eğitim	39
12. Dünyada Covid 19 Pandemi Sürecinde Eğitim	40
a) Çin.....	40
b) Amerika Bileşik Devletleri.....	41
c) İtalya	42
d)İspanya.....	43
e) Hırvatistan.....	43
f) Türkiye’de Covid 19 Pandemi Süreci ve Eğitim	44
13. Covid-19 Pandemi Süreci ile İlgili Araştırmalar.....	46
a) Covid-19 Pandemi Süreci ile İlgili Ulusal Araştırmalar.....	46
b) Covid-19 Dönemi ile İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	47
İKİNCİ BÖLÜM.....	49
YÖNTEM	49
A. Araştırma Modeli.....	49
B. Çalışma Grubu.....	50
C. Veri Toplama Araçları.....	52
D. Verilerin Toplanması.....	53

E. Verilerin Analizi.....	53
F. Geçerlik ve Güvenirlik.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	56
BULGULAR.....	56
A. Pandemi Döneminde Yaşanan Sorunların Kaos Kuramı Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
B. Karar Verme Sürecine İlişkin Bulgular.....	63
C. Hesap Verebilirlik İlkesine İlişkin Bulgular.....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	72
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	84
ÖNERİLER.....	84
A. Politika Yapıcılara Öneriler.....	84
B. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	86
C. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	87
İNTERNET KAYNAKLARI	107
EKLER.....	108

TABLO LİSTESİ

		Sayfa Numarası
Tablo 1	Kelebek Etkisine Yol Açan Sorunlara İlişkin Görüşler	57
Tablo 2	Covid-19 sürecinde garip çekici etkisi yaratan faktörlere ilişkin görüşler	59
Tablo 3	Okullarda türbülansa yol açan sorunlara ilişkin görüşler	61
Tablo 4	Covid-19 döneminde öngörülemeyen sorunlara ilişkin görüşler	62
Tablo 5	Karar alma süreçlerini ne yönde etkilediğine ilişkin görüşler	63
Tablo 6	Karar almada izlenilen yollara ilişkin görüşler	64
Tablo 7	Öğretimsel Hesap Verebilirlik Ölçütlerine İlişkin Görüşler	66
Tablo 8	Okul Yöneticilerinin Kullandığı Süreç Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	66
Tablo 9	Okul Yöneticilerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Görüşleri	67
Tablo 10	Okul Yöneticilerinin Ödüllendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	68
Tablo 11	Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	69
Tablo 12	Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Çıktılarına İlişkin Görüşler	70

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın giriş bölümü, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, kuramsal çerçeve ve ilgili çalışmalar yer almaktadır.

GİRİŞ

Bağımsız birimleri/varlıkların bir araya geldikten sonra tutarlı etkileşim içine girerek veya birbirine bağlı bir biçimde ortak bir amaç doğrultusunda hareket meydana getirdikleri bütünlük sistem olarak tanımlanır (Gökçe,2021). Sistem yaklaşımı ise örgütü bir organizma olarak ele alır ve canlı bir varlık gibi doğması, büyümesi ve ölmesini kapsayan yaşam döngüsünü örgütsel bir varoluş döngüsü olarak yaşayacağını savunur ve örgütsel sistem bu anlayışa göre çok sayıda ve çeşitlikte alt kısım ve parçalar içerir (Eroğlu ve Alga, 2017).

Hoy ve Miskel (2015)'e göre örgütsel düşüncenin evrimi de rasyonel, doğal ve açık sistemler olmak üzere 3 temel fonksiyon çevresinde şekillendirilebilir. Bunlardan rasyonel sistem perspektifi yapısal özellikleri temele alır ve örgütü örgütsel amaçları gerçekleştirme çerçevesinde buluşan biçimsel araçlar olarak tanımlar. Doğal sistem perspektifi incelendiğinde insanın bir hayli önemli olduğu ve örgütleri; yaşamını devam ettirmeyi amaçlayan tipik sosyal gruplar olarak ele aldığı açığa çıkar. Bunların arasından açık sistem perspektifi ise bütüncül bir bakış açısıyla rasyonel ve doğal unsurları aynı düzlemde entegre eder (Hoy ve Miskel,2015).

Okullar;

- Girdiler (insan ve sermaye kaynakları, görev ve eğitim politikaları, materyaller ve yöntemler, çevresel sınırlamalar),
- Girdilerin dönüştürülme süreci (çevre, yapısal çevre (bürokratik beklentiler), politik sistem (güç ilişkileri), bireysel sistem (bilgi ve motivasyon), kültürel sistem (paylaşılan yönelimler), öğrenme-öğretme döngüsü),
- Çıktılar (başarı, iş doyumu, devamsızlık, okul terk oranı, toplam kalite),
- Gerçek ve beklenen performans arasındaki fark, öğelerinden oluşan sosyal

bir yapıya sahiptir (Hoy ve Miskel,2015). Ayrıca çıktılarından aldıkları geribildirim ile gerçek ve beklenen performans arasındaki farkı belirleyerek kendini yenileyebilir özelliğe sahip örgütler olduklarından da bahsetmek mümkündür.

Okullar; öğrenci, öğretmen, yönetici ve çeşitli diğer memur ve hizmetlilerden oluşan bir yapıya sahip, sosyal kurumlardır (Özbaş ve Çelikten, 2014;178). Teknik özünü öğretme ve öğrenme sürecinin oluşturduğu ve Hoy ve Miskel (2015; s.1)'e göre yapısal, bireysel, kültürel, politik ve pedagojik olmak üzere beş temel unsurun meydana getirdiği okulların ve eğitim sisteminin de bu bağlamda düşünüldüğünde açık birer sistem olduğunu söylemek mümkündür.

Sahip olduğu karmaşık yapıdan dolayı okul ve eğitime yönelik geri bildirim süreçleri de bu karmaşık yapıdan etkilenmektedir. Tüm unsurların birbirini etkilediği açık sistemlerin incelenmesi ve etkililiği ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşılması da karmaşık ve çok değişkenli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin başarıya ulaşp ulaşmadığı sonucuna varmak içinse eğitim ve eğitim örgütlerinin etkililiği sorgulanmalıdır. Erdağ ve Karadağ (2017)'a göre de yeni kamu yönetim anlayışı eğitim sistemine yapılan harcamalara rağmen öğrenci başarısının istenilen seviyeye ulaşlamamasını eğitim sisteminin ürettiği temel problemlerden görmekte ve çözümü hesap verebilir okullarda aramaktadır.

Nasıl ki sistemler kendini yenileyebilmek, çağın ve toplumun beklentilerine cevap verebilir hale gelmek için geri bildirimlere ihtiyaç duyuyor ve gerçekleştirilen faaliyetleri sorguluyorsa eğitimin kamu boyutu olan okullar da birtakım geri bildirim ve sürece yönelik değerlendirmelere tabi tutulmalıdır (Çalmaşur ve Uğurlu,2021). Zira okul açık sistemi eğitimin başarıya ulaşp ulaşmadığı sonucuna varmak için etkililiği sorgulanması gereken bir örgüttür (Gündüz ve Göker,2017).

Hoy ve Miskel (2015)'e göre, okul etkililiği çok boyutlu, birçok paydaşı ve birçok çevresel sınırlamaları olan dinamik bir kavramdır ve eğitim sürecinde standartları, değerlendirmeleri, ödülleri ve yaptırımları düzenleyen eğitimsel hesap verebilirlik sistemleri tutarlılık ve okul çıktılarının nitelik ve niceliğinin geliştirilmesi için yön belirtir.

Mesleki Yeterlik Kurumu tarafından oluşturulan Türkiye Yeterlik Çerçevesi Terimler Sözlüğü' nde hesap verebilirlik kavramı; bir faaliyetin belirlenmiş kural ve standartlara uygun bir biçimde gerçekleştirildiğinin kanıtlanması, performans sonuçlarının gerekli görülen kurallar ve/ planlar çerçevesinde, adil bir şekilde rapor edilmesine yönelik yükümlülük olarak tanımlanmıştır (Mesleki Yeterlik Kurumu, TYÇ Terimler Sözlüğü). Eğitimde hesap verebilirlik kavramı eğitim sistemlerinin, öğrenim çıktılarının sorgulanmasında, performanslarının ölçülüp değerlendirilmesinde bir araç olarak kullanılabilmeyle beraber eğitim alanında üç konuda hesap verebilirlikten bahsetmek mümkündür (Anderson,2005; akt. Çelikten ve Özbaş, 2014; s. 172):

- Kurallara ve yönetmeliklere uyma,
- Profesyonel normlara bağlılık,
- Elde edilen sonuçların, yani; öğrenim çıktılarının niteliğidir.

Covid-19 sürecinde eğitim ve okulların karmaşık ve çok değişkenli yapısı hem öğeleri etkilemiş hem de öğelerden etkilenmiştir (Akbulut, Şahin, Esen, 2020; Bozkurt, 2020; Kırmızıgül,2020; Özer,2020). Dolayısıyla okul yöneticilerinin meydana gelen bu kaotik süreçte 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirdiğimiz problematik düşünme, çözüm odaklılık, risk yönetimi gibi becerileri süreçlerin etkili bir şekilde sürdürülmesinde oldukça önemli rol oynamıştır.

2020 yılında ortaya çıkan ve dünya genelinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de beklenmedik ve ani değişikliklere sebep olan Covid-19 pandemi sürecinde karşımıza çıkan kaotik süreci, bu sürecin eğitim üzerindeki etkilerini ve okullarda bu süreçteki hesap verebilirlik uygulamalarını incelemek gelecekteki eğitim örgütlerinin etkililiği açısından son derece önem arz etmektedir.

Çünkü artık salt deterministik yasalarla eğitim hakkında çıkarımlarda bulunmak mümkün değildir. Bu kaotik dönemin kaos kuramı ışığında derinlemesine incelenerek hesap verebilirlik ilkesinin eğitim ve okullarda nasıl işe koşulduğu hakkında çıkarımlarda bulunmak eğitimin geleceği için de olumlu geri bildirimler elde edilmesine katkı sunacaktır.

Covid-19 pandemisi sosyal izolasyon sürecini hızlandırmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak uzaktan eğitime geçilmesi öğretmen ve öğretmenlerin senkron-asenkron bağlamlarda eğitimi yeniden yapılandırmasına sebebiyet vermiştir. Bunun yanında eğitimin bu anlamda değişen yapısı birtakım bürokratik süreçlerin değişimi ve revize edilmesinde de etkili rol oynamıştır.

Covid-19 pandemi sürecinin beraberinde birçok kaotik durum örüntüsünü de getirdiği bariz bir gerçektir. Covid-19 sürecinin eğitim üzerindeki etkileri hem olumlu hem olumsuz bağlamda sadece uzaktan eğitim süreçlerinde yaşananlarla sınırlı değildir. İnsanlar arası iletişim, kamuda birtakım süreçlerin işletilmesi, görev ve sorumlulukların dağılımı, bürokratik birtakım işlemlerin sürdürülebilirliği gibi konular pandeminin başlangıç aşamasında muğlak kalmakla birlikte sonraki süreçlerde üst politika oluşturucuların geliştirdikleri politikalarla çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu durum da göstermektedir ki Covid-19 pandemi sürecinin başında cevaplanması zor veya belirsizlik gösteren birtakım soruların gündeme gelmesi süreç yönetimiyle ilgili bireylerin eylemlerini incelemeyi gerekli kılmıştır. Beraberinde birçok belirsizliği ve soruyu getiren bu süreçte oluşan düzensizlik farklı alt boyutlar açısından detaylı bir biçimde incelenmelidir.

Bu süreçte rolleri değişen velilerin (Bozkurt,2020), hızlı teknolojik değişimlere uyum sağlarken bir yandan da ortaya çıkan ani uzaktan eğitimde mesleki olarak kendini geliştirme ihtiyacı duyan öğretmenler, bu sürecin mali boyutlarını, insan ilişkileri ve planlama – karar verme süreçleriyle ilgili aktörlerinden birisi olan okul yöneticilerinin görüşlerinin detaylı şekilde incelenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelişim ve değişim için son derece kritik öneme sahip olan hesap verebilirlik ilkesinin sağlıklı bir şekilde ilerleyişi mümkün olmayacaktır. Bu durumda örgütlerin gelişimi ve kat ettiği yolun sistematik olarak gözlemlenmesi, iç ve dış dinamiklerini harekete geçirme yöntemleri, örgütsel yapı ve iklimin söz konusu kaotik süreçlerden ne şekilde etkilendiği ve bu süreçlerin üstesinden gelmeyi başarıp başaramadığını ölçümlemek de zorlaşacaktır.

Tüm bu gerçekliklerden yola çıkarak Covid-19 sürecinin beraberinde getirdiği kaosa karşı okulların ve paydaşlarının nasıl bir duruş sergilediği ve bu süreçleri nasıl

yönettikleri hesap verebilirlik ilkesi ile incelenmelidir. Bu inceleme eğitimin ve okulların bu süreçteki güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkaracak aynı zamanda fırsat ve tehditlerini de ortaya koyacaktır.

A. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde okullarda yaşanan süreçleri kaos kuramı bağlamında incelemek ve kaos ile kaosun sonuçlarını hesap verebilirlik ilkesinin alt boyutlarınca ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranacaktır:

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde eğitim örgütlerinde yaşanan sorunlar nelerdir?

Okul yöneticileri Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin karar verme süreçlerinde nasıl bir yol izlemiştir?

Covid-19 pandemi sürecinde eğitimin hesap verebilirlik boyutuna (kurallara ve yönetmeliklere uyma, profesyonel normlara uyma, elde edilen sonuçları (öğrenim çıktılarının niteliği)) ilişkin okul yöneticisi görüşleri nelerdir?

B. Çalışmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde Covid-19 sürecinde eğitim temasına yönelik çalışmaların çoğunlukla raporlar, uzmanlar görüşleri, belgeler, dijital mecralara yönelik içerik analizleri ve nitel araştırma deseniyle tasarlanan görüşme yöntemleri kullanıldığı ayrıca çalışmaların uzaktan eğitim süreçleri ve bu süreçlerde okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, velilerin yaşadıkları problemler üzerine odaklandığı görülmektedir.

Üst politika oluşturucusu konumundaki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen birtakım yöntemlerin bu süreçteki işlevselliği, TRT, EBA, Canlı Dersler gibi uygulamalardan öğrencilerin adilane bir biçimde yararlanıp yararlanamadıkları, fırsatlara erişim açısından dezavantajlı bireylerin haklarının iyileştirilebilmesi için hangi çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, Covid-19 pandemi sürecine yönelik

gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların seyrini belirlemiştir. Bu araştırma ise Covid-19 pandemi sürecinde yaşanılan sorunlara ilişkin okul yöneticileri görüşleri boyutunda ele alınarak kaos kuramı ve hesap verebilirlik ilkesi alt boyutlarınca incelenecektir.

Bu konunun seçilmesinin başlıca sebebi artık kaosun insan hayatının vazgeçilmez ve yadsınmaz bir gerçeği haline gelmiş olmasıdır. Katı deterministik yapı artık hayatın diğer alanlarını açıklamada ve anlamlandırmada yetersiz kaldığı gibi aynı durum eğitimde de geçerlidir. Bundan dolayı bu konu seçilmiş ve eğitimde kaotik süreçler yaşanıldığında eğitim örgütlerinin ve okul yöneticilerinin nasıl bir yol izlediği risk yönetimini nasıl gerçekleştirdiği ve kaos karşısında tutunulan tavrın araştırması gerekli görölmüştür.

Ayrıca hesap verebilirlik ilkesi bağlamında ele alınmasının geçerli sebebi ise daha önce de belirtildiği gibi örgütlerin verimliliğini arttırmada, yaşanılan çeşitli problemlerin saptanarak gereken alınması, olumlu sürelerin de taltif edilerek devamının sağlanması için bu ilkenin son derece önem taşıyor oluşudur. Dolayısıyla sorunların ani ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıktığı Covid-19 döneminde hesap verebilirliğin hangi ölçüde işlevsel bir boyut kazandığını saptamak örgütlerin gelecekteki verimliliğini ölçümlemek açısından önemli sonuçlar açığa çıkaracağı düşünölmektedir.

C. Sayıtlar

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafında literatür taraması yapıldıktan sonra ortaya çıkarılan alt boyutlara yönelik hazırlanmış olup uzman görüşlerinin de alınarak hazırlandığı bu form araştırmada sağlıklı sonuçlar elde edebilmek açısından yeterlidir.

Okul yöneticileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve araştırmacılar tarafından yöneltilen soruları samimi ve doğru şekilde yanıtlamışlardır.

D. Sınırlılıklar

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara cevap vermeleri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada çalışma evreni Erzincan ili Merkez ilçesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusu Covid-19 koronavirüs pandemisinin beraberinde getirdiği ve 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla başlayan uzaktan eğitim sürecinin yol açtığı kaotik durumlar ve bu dönemde yaşanan zorlukların hesap verebilirlik ilkesi bağlamında incelenmesi şeklinde sınırlı tutulmuştur. Araştırmada bahse konu aralık 23 Mart 2020-18 Haziran 2021 şeklinde sınırlandırılmıştır.

Araştırma, okul yöneticilerinin bahse konu sürece ilişkin gözlemleri ve tespitleri, karşılaştıkları zorlukların ortaya konması ve hesap verebilirlik ilkesinin alt boyutlarınca ve bu dönem özelinde irdelenmesi ile sınırlıdır.

E. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

1. Kaos Kavramı ve Kaos Kavramına İlişkin Tanımlar

Latince “açık duran, uzay boşluğu, uçurumlar, açıklıklar, boşluklar” anlamlarına karşılık gelmekte olan kaosun (Akmansoy,2012), sözlükte mevcut bazı anlam karşılıkları "evrenin düzene girmeden önceki biçimden yoksun, uyumsuz ve karışık durum ve kargaşa" şeklindedir (Yakut, 2018). Demir ve Yılmaz (2018)’a göre kaos tanımı; değişken, doğrusallıktan uzak, tahmin edilemeyen olaylar, süreçler veya durumlardır.

Töremen (2000) ise kaos terimin kimilerine göre düzensizliği veya zeminini bulamamışlığı betimlerken aslında kaosun dünyasında tesadüf denilen şeyin rastgele gelişmediğini ve kaosun kendi evreni içerisinde nispeten bir düzenliliğe sahip olduğunun altını önemle çizmektedir. Kaos, Bolay (2018) tarafından felsefi bağlamda

ele alınarak ‘evrenin düzenlenmeden önceki karmaşık hali’ veya ‘toplumda karşılaşılan karışık durumlar’ şeklinde tanımlanmıştır.

Kaos, Uçar (2010)’a göre doğrusal dışı özellik gösteren sistemlerin öngörülmesi mümkün olmayan ve düzensiz hareketlerini ifade eder. Kaos kavramına ilişkin konsensusa dayalı bir kavram olmamasının sonucu olarak bilim insanları kaos kavramını farklı şekillerde yorumlamaktadırlar (Akmansoy,2012). Kaos kuramı ise, formülize edilmiş bir fizik teorisi veya matematiksel bir tümevarımdan farklı olarak evrendeki fiziksel gerçeklik parçacıklarının bütünsel eğilimini açıklayan bir kuram olarak tanımlanmaktadır (Vikipedi, Çevrimiçi Ansiklopedi).

2. Kaos Kuramının Ortaya Çıkışı

Tarih sahnesinde uygarlıkların kuruluş, yükseliş ve çöküş dönemleri benzerlik gösteriyor gibi görünse dahi aslında olaylar hiçbir zaman birbirinin birebir aynısı şeklinde tekerrür etmez. Bu açıdan insanlık tarihine bakıldığında olayların periyodik bir yörüngeden ziyade aperiyojik bir yörüngede ilerlediğine tanıklık edilegelmiştir (Memduhoğlu ve Yılmaz,2017:473). Diğer taraftan olaylar detaylı incelendiğinde başta önemsiz görülebilen birtakım olayların sonrasında büyük değişimlere yol açabildiği görülmüştür (Ertürk, 2012). Bu değişim ve dönüşüm sahnesinin bilimsel temelleri ve kökeni yüzyıllarca bilim insanlarının önem verdiği çalışma konularından biri olmuştur. İnsanlığın dünyayı ve olayları algılayış biçimleri, bu olaylar ve oldular karşısından verilen tepkiler, ortaya çıkan ve çeşitlilik ile değişkenlik gösteren durumlar karşısından insanoğlunun yaklaşım tarzı bilimin günümüzde de değer verdiği konulardandır.

Aydınlanma dönemi ise, bilimin ve bilimsel düşüncenin önem kazanmasıyla birlikte evreni anlama, anlamlandırma ve açıklamada bilimsel yöntemlerin kullanımının önem kazandığı bir dönemdir (Bilmez,2018). Bu dönemde yaşamış önemli bilim adamların Isaac Newton evreni anlamlandırma çalışmalarını matematiksel formüller yaklaşımıyla gerçekleştirmiştir. Newton Yasası’nın köklerini fizik ve matematik kurallarından aldığını ifade eden Tetenbaum’a göre (1998) Newton

Yasası nesneler arasındaki sebep sonuç ilişkileriyle güçlendirilmiş bir temele sahiptir ve sonuçları tahmin edilebilir, öngörülebilir bir evreni savunur.

İlya Prigogine ve Isabelle Stengers Isaac Newton'un günümüze kadar kullanılagelen fizik buluşlarını Londra Kraliyet Cemiyeti'ne Principia isimli eseriyle sunduğu tarihin insanlık tarihindeki en önemli tarihlerden biri olduğuna dikkat çeker. Gerçekten de birçok fizik kanunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan Newtonyen yasa ve determinizm bilim dünyasına çeşitli katkılar sunmuştur. Bu kanunlar ile cisimlerin hareketi formüle edilmiş, kütle, hız ve ivme gibi kavramların tanımı yapılmış ve bu değişkenlerin kesin olarak ölçülebildiği gösterilmiştir (Prigogine ve Stengers,1998;33).

Ancak Demir ve Yılmaz (2018;473)'ın ifade ettiği gibi; zaman içinde meydana değişim ve gelişimler ile evrende meydana gelen düzensizliklerin tanımlanmasında ve açıklanmasında mekanik Newtoncu anlayış yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde Newton Yasası katı bir deterministik yapıya sahip olması, atom altı parçacıkların veya galaksilerin hareketleri gibi konuları açıklamada yetersiz kalması yönüyle (Yıldırım,1999:147; Durgun,2015 ve Demir ve Yılmaz,2018), bilim felsefecilerinin özellikle de Heisenberg, De Broglie, Von Neumann, J. Perrin gibi fizik alimlerinin eleştirileriyle sarsılmıştır (Bolay, 2018).

Karaçay (2004), determinizmde olayların sebep sonuç ilişkileri bağlamında incelendiğini başka bir deyişle bu düşünce biçimine göre her olayın ve hareketin önceden kestirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Ancak Karaçay (2004)'e göre bir sistemin salt içinde yer alan sebep-sonuç ilişkilerini ardışık bir şekilde tahmin edebilmenin önünde 3 tür engel bulunabilir:

- Söz konusu sistem analitik olarak çözümlenemez.
- Sistemin başlangıç koşullarını tam olarak belirlemek mümkün değildir.
- Başlangıç koşullarında ortaya çıkan çok küçük değişimler sonuçta büyük farklılıklara neden olur.

Pozitivist düşünceye eleştirel yaklaşan ve bilimin doğrusal bir düzlemde ilerlemekten ziyade paradigma değişimlerinden etkilenecek ilerlediğini öne süren Thomas Samuel Khun Türkçe'ye ‘‘Bilimsel Devrimlerin Yapısı’’ olarak çevrilen eserinde paradigma kavramı etrafında değişimi irdelemiştir (Göksoy,2019)

Paradigma kavramı, bilim dünyasını ve bilim insanlarını matematiksel açıdan daha kesin ölçümlere ulaşmalarını sağlasa dahi bir süre bu kavramın bilim insanlarının bilimsel gelişmeler karşısından objektif tavır takınmalarının önüne bir engel teşkil ettiğini belirten Khun, bilim insanlarının olayları sahip oldukları paradigmaya göre yorumlamaya başladıklarını bu durumun sonucu olarak bilimsel yenilikler karşısında şüpheciliklerini azalttığını ifade etmiştir (Güneş,2003;27; akt. Saydam ve Kalağan, 2020).

İnsanoğlunun evreni algılayışı üzerine geliştirdiği paradigmların çeşitliliğinden ve kronolojik olarak gelişim, değişim ve evrilmesinden bahsetmek gerekmektedir. Bu savı destekler nitelikte Balcı (2003) eğitim özelinde, eğitim örgütlerine farklı lenslerle yaklaşan biçemlerin araştırılması ve anlaşılabilmesi için de onların dayandığı paradigmların betimlenmesini gerekli görmüştür. Tarihsel gelişim içinde egemen paradigmların skolastik-metafizik paradigma, pozitivist normcu paradigma ve antipozitivist yorumcu paradigma sıralaması içinde yaşandıkları görülmektedir. Bu sıralama aynı zamanda egemen paradigmların en çok kabul gören sınıflandırılmasını da göstermektedir.

Rosnay (1988) bu paradigmları beş ana başlıkta kategorize etmiştir (Balcı,2003; Erçetin, 2001):

- Kopernik devrimleri (Ptelomy astronomisine itirazıyla başlamıştır (Memduhoğlu, Yılmaz, 2017:459)
- Akıl ve kuşkuculuğu ön plana çıkaran Descartes Devrimi,
- Evrim Kuramı,
- Sistem yaklaşımı (nedensellik, tümdengelim, tümevarım),

- Beşinci Paradigma ise; evrende elementer parçacıklardan örgütlere ve toplumlara kadar her şeyin bir evrim içerisinde olduğu, ancak bu evrimin doğru bir çizgi üzerinde gerçekleşmediğini bunun yerine sarmal bir yörüngeyi takip ettiğini hatta bu yörüngeyi de fraktal bir yapıya büründüğünü belirtmektedir.

Bilim dünyasındaki bu gelişim ve değişimler yönetim kuramları ile bağdaştırılacak olduğunda Öge' nin de (2011) ifade ettiği üzere örgütlerin günümüz dünyasında başarılı bir şekilde varlığı sürdürebilmelerinin 21. Yüzyılın beraberinde getirdiği değişim ve dönüşümlere uyum sağlayabilmek ile doğru orantılı olduğunu aksi takdirde en prestijli olarak nitelendirilebilecek sektör ya da örgütlerin dahi avantajlarını kaybedebileceklerini hatta entropiye uğramaksızın yaşama şanslarının neredeyse hiç olmadığını belirtmiştir.

Dolayısıyla tüm bu gerçekliklerden yola çıkarak Çavuş, Zuhal, Yakut, Akbulut, Güloğlu ve Kalkan (2016) tarafından da belirtildiği üzere örgütlerin farklı durumlarda karşılırlarına çıkabilecek olan kaotik durumları öngörebilmeleri veya içinde bulundukları her yeni durumu tahlil edebilmeleri önemlidir.

Yakut (2018)'a göre örgütlerin 21. yüzyılda şahit olunan hızlı değişimlere uyum sağlamanın yolu ise değişimi anlamak, değişimi istemek ve nihayetinde değişimi gerçekleştirmekten geçmektedir. Deterministik bakış açısı ile irdelendiğinde ideal evrende aynı şartlarda gerçekleşen olayların aynı sonuçları vermesi beklenir ve değişimin temel değişkenler öngörülerek neden sonuç ilişkisi içinde açıklanabileceği savunulur. Ancak bu bakış açısı günümüzü tanımlamakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü kaotik bir evrende aynı şartlar da aynı bileşenler de sürekli var olamaz. Ayrıca daha önce ifade edildiği üzere başlangıçta küçük olaylar olarak karşımıza çıkan durumların sonuçta farklı değişimlere neden olması her olayın her zaman sebep sonuç ilişkileri içerisinde açıklanabilmesinin güç olduğunu gösterir ki bu durum da bizi içinde bulunduğumuz yüzyıl ve sonrasını salt katı bir determinizmle anlamlandırmamızı güçleştirecektir.

Kısacası dünyada düşünce sistemlerinin Newtoncu düşünce yapısından evrilerek bilgi temelli bir hale gelmesi ve bu dönüşümünde var olan inançların sonunun geldiğini artık dünyanın yeni inançların eşiğinde olduğunu göstermektedir. İşte bu noktada karşımıza Garmston ve Wellman tarafından (akt. Bayramoğlu,2016) ya/ya da'ların değil hem/hem de'lerin geçerli olduğu dünyayı tanımlamaya çalışan karmaşıklık ifadesi çıkmaktadır. Karmaşıklık, sosyal sistemlerin ortaya çıkışını ve davranışını anlamak için güncel bir sosyal bilimin geliştiğini göstermektedir.

Kaos kuramı, meteorolojik olaylarla ilgili ölçümleri saptamak amacıyla geliştirdiği bilgisayar programında çalışmalar gerçekleştiren Edward Lorenz'in bu çalışmaları gerçekleştirirken başlangıçtaki verilerin tahmin ettiğinden çok daha büyük ve farklı etkilere yol açtığını gözlemlemesi sonucu ortaya çıkmıştır (Gleick,1987; akt. Kılıçarslan,2000).

Kaos kuramı, bilimsel açıdan yorumlandığında düzensizliğin içindeki düzenin incelenmesi olarak kavramsallaştırılabilir (Gürsakal, 2001; Akçin ve Zengin,2020). İlk olarak matematik, fizik ve meteoroloji gibi doğa bilimlerinde ortaya çıkan ve sosyal bilimler alanında da alternatif paradigmaların ortaya çıkışında önemli rol oynayan kaos (Demir ve Yılmaz, 2018:473), dünyayı gözleme ve anlama bakışını değiştiren, çeşitli bilimsel alanların sınırlarını aşan, yeni yasalar ve evrensel olaylar keşfeden disiplinlerarası bir bilimdir (Nadrljanski, Nadrljanski ve Tomasevic,2006 akt. Demir ve Yılmaz, 2018).

Rockler'a göre kaos kuramı matematiksel olmayan terminolojide şu önermelerle özetlenmiştir:

- Kaos kuramı evrenin doğrusal olmayan yönlerini açıklamaya yardımcı olur.
- Newton modeli determinizmi ile kuantum fiziğinin rastgeleliği arasında köprü kurar. (Garip çekiciler)
- Kaos kuramı, bir sistemin başlangıcındaki küçük değişikliklerin en sonda büyük farklılıklar gösterir.
- Kaos anlayışı, evrenin açık bir sistem olduğu görüşüyle sonuçlandırılır.

- Önemli insan sistemleri en iyi kaos kuramı ile açıklanabilir. İnsanın doğası vücut ve hava tahmini iki yeni örnektir. Eğitim, kaosun kuramsal olarak uygulanabileceği başka bir sistemdir (akt. Altun,2001).

3. Kaos Kuramının Temel İlkeleri

Kaos kuramının temel ilkelerini anlamaksızın kaos kuramını anlamak ve yorumlamak mümkün değildir. Kaos kuramının özelliklerini vurgulamak için kullanılan ilkeleri Reigeluth (2004);

- Birlikte Evrim (Co-evolution),
- Dengesizlik(disequilibrium),
- Olumlu Dönüt(Positive Feedback),
- Kararsızlık (Perturbance),
- Fraktallar(Fractals)
- Garip Çekiciler(Strange Attractors),
- Kendi Kendine Örgütlenme(Self-Organization)
- Dinamik Karmaşıklık(Dynamic Complexity) şeklinde açıklamıştır.

Murphy (1996), kaos kuramı ilkelerini doğrusal olmama, dönüt, çatallanma ve yüzlerin değişimi (bifurcation and face changes), garip çekiciler (strange attractors), ölçek (scale), fraktallar ve karşılıkları (fractals and correspondance), kendi kendine örgütlenme ve kendi kendine yenilenme (selfrenewal) şeklinde açıklarken, (Lindsay, 1989; Griffiths, Hurt, Blair, 1991; akt. Altun) başlangıç durumuna duyarlı bağlılık (sensitive dependance on initial condition), kaos örüntüleri (chaos pattern), evrensellik (universality), zaman zaman tekrar eden simetrikler, rastgele şoklar (random .shocks), kelebek etkisi (butterfly effect) , turbulans başlangici (onset on turbulence) ve yapıların dağılması (dissipated structure) şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada söz konusu temel ilkelerin başlıcaları olan;

- Kelebek Etkisi,
- Fraktallar ve Özbenzerlik,

- Türbülans,
- Kendi kendine örgütlenme,
- Doğrusal olmama,
- Garip Çekiciler,
- Dönüt,
- Tekrarlar,
- Öngörülemezlik incelenerek her ilkenin eğitim örgütlerine yönelik yansıması tartışılacaktır.

a) Kelebek Etkisi

Meteoroloji uzmanı olan ve bu alanda matematiksel hesaplama çalışmaları gerçekleştiren Edward N. Lorenz tarafından geliştirilmiş modeldir. Bu model dünyanın bir noktasında meydana gelen küçük bir değişikliğin, dünyanın başka bir noktasında devasa bir değişim ve dönüşüme yol açabileceği şeklindeki varsayım üzerine kurulmuştur. Lorenz bu varsayımı ortaya koyarken Amazon’da bir kelebeğin kanat çırpması, Teksas’ta bir kasırganın oluşmasına neden olabilir (Lorenz,1995; akt. Aktaş ve Balcı,2019; Öztürk ve Kızılkaya,2017) şeklinde örneklemiştir.

James Gleick ise, Lorenz’den sonra geliştirdiği Kaos adlı çalışmasında aynı varsayımı, “Çin’de kelebek kanat çırpıtığında Atlantik’te fırtına çıkar” şeklinde örneklendirmektedir (Arslan,2020).

Kelebek etkisi, sonuçların olumlu ya da olumsuz olmasına bakılmaksızın küçük olayların büyük etkilere ve olaylara yol açabileceği gerçeğine dayandırılan bir metafordur. İyileştirilmesi gereken bir sistemin iç dinamikleri bu varsayım doğrultusunda kullanılıp harekete geçirilirse, sistem zincirleme bir reaksiyon gibi bir değişim sürecine girebilir. Örneğin; eğitimde bir yenileşme ve iyileşme isteniyorsa, bunu gerçekleştirmek için sistemin üst kademelerinden değil en alt kademesinden başlanabilir (Ertürk,2012).

Suzan B. Baker tarafından 1995 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada eğitim örgütlerinin yapısı ve bu yapıyı oluşturan çeşitli değişkenler incelenmiş bu değişkenler

incelenirken kelebek etkisinden yararlanmanın mümkün olup olmadığı ve bunun hangi şekillerde gerçekleştirilebileceği ele alınmıştır. Araştırma doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

- Eğitim örgütleri açık sistem olmalarının da etkisiyle diğer bir deyişle doğal yapıları gereği doğrusal dışı bir durum sergilerler. Dolayısıyla eğitim örgütlerinden de kelebek etkisinden bahsetmek mümkündür.
- Kelebek etkisi okulun disiplin, yönetim, insanlar arası ilişkiler vb. yönlerini açıklarken ve incelerken yararlanılabilecek bir metafordur. Dolayısıyla eğitim yönetiminde de kelebek etkisi metaforundan yararlanmak mümkündür.
- Okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde etkilendikleri küçük olaylar sonrasında ortaya büyük, farklı ve radikal kararlar çıkabilir dolayısıyla benzer şekilde küçük olayların büyük sonuçlara yol açtığından bahsetmek mümkündür.
- Olaylar dalgalar şeklinde etkiler yaratır bu etki okul dışına taşarak okulun diğer bileşenlerini ve çevresini de etkilemesi söz konusudur.
- Farklılıklar ve değişiklikler karşısında sergilediği tavır açısından daha esnek yapıda olan okul yöneticileri bu değişiklikler, dalgalanmalar ve doğrusallık dışı olayların daha kolay üstesinden gelebilir.

b) Fraktallar ve Özbenzerlik

Sisteminin tamamını temsil edebilecek niceliksel büyüklükte olan, birbirlerine ve temsil ettikleri bütüne benzeyen geometrik yapılar ‘fraktal’ olarak adlandırılmaktadır (Chaffee ve McNeill, 2007; Orhan, 2013; akt, Kuşçu, Yunus Şimşek, 2020). Kaotik düzen içerisinde yer alan bu sistemler, farklı zaman ve sürelerde incelendiğinde fraktal yapılardan dolayı “kendine benzeme/öz-benzerlik” özellikleri gösterirler. Dinamik kaotik sistemlerin yapısı fraktal geometriye dayanır (Lale,2018). Fraktal geometriyi cisimlerin sonsuza kadar küçültülmüş hallerinin de kendisine benzerliğini inceleyen bir geometri dalı olarak tanımlayan Lale(2018), fraktalların evrende çeşitli şekillerde var olan nesneler ve yapılar arasındaki anlamlı ilişkilerini

ortaya çıkardıklarını ve bu sayede, evrende yer alan karmaşık görünen bütün yapıların, daha iyi anlaşılabilirdiğini savunmuştur.

Doğrusallıktan uzak bir şekilde belirli davranış kalıplarını tekrar etme özelliğine sahip kaotik sistemler kendilerine özgü bir düzene sahip olmakla beraber bazı durumlarda dış etkilere karşı kararlı bir tutum sergilerler. Altunoğlu(2009), bu duruma örnek olarak Jüpiter'in üzerindeki büyük kırmızı leke esasen dev fırtınayı gösterir; bu lekenin kaotik-fraktal yapıda olduğunu vurgular ve dikkati gözlem yapılan üç yüz seneden daha fazla süre boyunca bu fraktalın kendince kararlı yapısını korunu belirtir. Özbenzerlik ise, bir oluşumun alt birimlerden meydana gelerek, istatistiksel olarak farklı düzeylerde bulunan bu alt birimlerin de bütünü yapısına benzemesidir. Günlük yaşamda öz-benzer davranışlar üzerinde en alt ve en üst sınırların bulunması gerekir (Oesreicher, 2007, akt, Demir ve Yılmaz,2018:480).

Fraktallar ve özbenzerlik eğitim ve okul sistemi ile bütünleştirildiğinde sistem tasarımı yönlendiren ana düşünceler, değerler olarak düşünülebilir. Eğitimde fraktallara otokratik kontrol ve tekbiçimlilik örnek verilebilir. Otokratik kontrolden kasıt, ele alınan eğitim sisteminde okul yönetimi tipik olarak yönetimi idare etmesi, bölge seviyesinde yönetimin prensipleri kontrol etmesi, sınıf seviyesinde ise öğretmenin öğrencileri kontrol etmesi şeklinde hiyerarşik bir düzen takip eder. Reigeluth'a göre açık bir sistem olan eğitim örgütünün değişim ve dönüşümünde etkili bir yabancı çekici olmak için temel fikir, değer ve inançlar, değişikliklerle en çok hemhal olmayı başarmış paydaşların arasında, geniş bir alana yayılmış kültürel normlar olmalıdır(akt, Demir ve Yılmaz,2018:481).

Bölgesel olarak tüm okulların aynı müfredat, aynı öğretim programlarını kullanmaları, öğrencilerin aynı merkezi değerlendirme sınavlarına tabi tutularak, aynı sınıf düzeyinde bulunan öğrencilere öğretmenlerin eşitliği sağlayabilmek adına aynı zaman dilimlerinde aynı konuları anlatması, düzen olarak aynı veya birbirine benzer sınıflar öğretim görülmesi de eğitimin fraktallarla ilişkilendirilebilecek tek biçimlilik özelliğine verilecek örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır.

c) Türbülans

Kökeni Fransızca tourbillion kelimesine dayanan ve Fransızca'da girdap anlamına gelen türbülans kelimesi uygulamada karışık dinamikler anlamına gelmektedir; kaosa giden yol, mekânsal-zamansal kaos gibi de tanımlanabilir (Cvitanovi'c vd., 2016 akt, Demir ve Yılmaz,2018)

Türbülans, 1963 yılında Edward Lorenz'in, sıvıların akışkanlığı üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar sonucu oluşmuş olup (Levy,1994; akt. Arıcıoğlu ve Karabıyık,2019) sistemin tüm ölçeklerinde karmaşanın, rastgeleliğin, dağınıklığın ve enerji boşalmalarının hâkim olması şeklinde açıklanabilir (Arıcıoğlu ve Karabıyık,2019).

Türbülans etkisi, bir sistemdeki enerji boşalmalarının o sistemdeki elemanlar tarafından kullanılabilir seviyenin üstüne çıkması olarak tanımlanır ve bu etki mikro düzeydeki elemanlar için entropi anlamına gelir (Dewar, 2003:636; akt, Arıcıoğlu ve Karabıyık,2019) ki bu durum türbülans etkisinin örgütler için istenmeyen bir durum olduğunun kanıtıdır.

Sistemde meydana gelen enerji boşalmalarının sistemin bir parçası olan üyelerince kullanılamayacak seviyede yüksek bir dereceye ulaşması türbülans etkisi sonucunu doğurur ki bu etki mikro elemanlar için entropi demektir (Dewar, 2003:636) ve bu da türbülansın örgütler açısından niçin istenmeyen bir durum olduğunun belirgin bir göstergesidir. Başka bir deyişle türbülans ile entropi arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Türbülans ile baş etmede yeteri performansı gösteremeyen ve ona karşı direnemeyen sistemler için entropi kaçınılmaz olacaktır.

Türbülans kavramı örgüt yönetimi ve eğitim yönetimi ile bağdaştırılırsa eğitim örgütleri dalgalar halinde türbülansa yol açtığı zaman bu türbülanslar karşısında sistem kurallarını dönüştürmekte, böylece değişen çevre ve koşullar ile daha iyi başa çıkabilmektedir (Demir ve Yılmaz,2018:481). Türbülans esnasında kontrolü kaybetmeden çalışmalarını sürdürebilmek ve doğrusal olmayan bu izlemde yoluna devam edebilmek yönetici kapasitesiyle doğru orantılıdır.

d) Kendi Kendine Örgütlenme

Gökmen (2009), kaos kuramının bir diğer temel ilkesi olan ve sosyal gelişim sonucu örgütlenmiş yapının kendiliğinden oluşması ve gelişmesi olarak tanımlanan ‘kendi kendine örgütlenme ilkesinin temel özelliğini ‘dışarıdan belli bir müdahale olmadan ya da en az tesir ile geçici yapıyı oluşturmak’ şeklinde tanımlamıştır.

Dawkins ve Barker(2018)’ın araştırmasında yer aldığı gibi geri bildirim yoluyla, karmaşık uyarlanabilir sistemler kendi kendini organize eder kapasitesini artırabilir ve uyum sağlayıcı aktörleri karşılıklı olarak düzenleyebilir, belirli bakış açıları ve eylemleri güçlendirip diğer aktörleri kısıtlayabilir, dış koordinasyon olmadan tutarlılığı sağlayabilir.

Rogerson ve Blick’e göre (2000 akt: Reigeluth, 2004) kendi kendini örgütleyen örgüt mantalitesinin eğitime yansması eğitim sistemlerinin evrilirken temel süreçlerde (eğitim ve öğretim), sistemin sosyal yapısında (kültür ve iletişim) ve sistemin çevre ile ilişkilerinde meydana gelen değişimlerle birlikte açıklanabilir.

e) Doğrusal Olmama

Doğrusal olmama ilkesi doğrultusunda kaos kuramı eğitim öğretim ortamlarında yeniden yorumlanacak olursa (LoreeveSputka,1993; Akmansoy,2012)’e göre başarısız öğrenciler sistemden doğrudan elenmemelidir; onların da sistem içerisinde bir zaman dilimde başarılı olma olasılıklarının mevcut olduğunu söylemektedir. Öğrenci başarısı doğrusal olmayan bir düzlemde ilerleyerek zaman içerisinde farklılaşabilecek bir değişkendir.

Çobanoğlu (2008), yine eğitim öğretim örgütlerinin karşılaştıkları sorunlar doğrusal çözümler yerine bu sürecin doğrusal olmayan bir yapıya sahip olduğu düşünülerek çözüm önerileri sunulursa soruna değişik perspektiflerden yaklaşılarak çözüm önerileri geliştirilirse ve çeşitli değişkenlerin de içerisinde yer aldığı nedensellik ilkesi bağlamında sorunlar yeniden değerlendirilirse daha etkili çözüm yollarının geliştirilebileceği kaos kuramı bağlamında söylenebilir.

f) Garip Çekiciler

Kaos kuramının ilkelerinden başlangıç koşullarına hassas bağıllık, Edward Lorenz'ın hava durumuna ilişkin ölçümleri ve tahminleri sürecinde karşılaştığı bir örnekle ortaya konulmuştur. Grafiklerde spiral şeklinde devam eden ve bir süre sonra kelebek görüntüsünü andıran 'çözüm uzayı' olarak adlandırılan bu hareketlenmenin tamamına Lorenz Çekeri adı verilmiştir Buna göre, sistemde meydana gelen bu garip çekiciler, kaos ortamının içinde sisteme sınırlı bir kümede sınırsız hareketlenme imkânı sunar (Kılıç, 2010).

Literatürde çekiciler; tuhaf çekiciler (strange attractors), sabit nokta çekiciler (fixed point attractors) ve sınırlı döngüsel çekiciler (limited cycle attractors) olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır. Türbülans etkisinin oluşturduğu rastgelelik, bir bakıma çekiciler ilkesi ile, özellikle tuhaf çekiciler ile ilişkilidir. Çünkü sistemde uzun vadeli öngörüler engelleyen şey doğrusal olmayan sürecin varlığıdır (Arıcıoğlu ve Karabıyık, 2019).

g) Dönüt

Eğitim örgütlerinde başarıya ulaşabilmek için doğrusallıktan kaçınılmalı ve eğitim örgütlerinin zaten yapı olarak doğrusal bir yapıya sahip olunmadığının farkında olunmalıdır. Karmaşık geri iletim halkalarıyla karmaşık ağlardan oluşan eğitim örgütlerinde eğitimciler sürekli olarak mevcut düzeni devam ettirmekten kaçınmalıdırlar. Çünkü böyle bir anlayış yaratıcılığın 21. Yüzyılın gerektirdiği değişim ve dönüşüm gerekliliğinin önündeki en büyük engel olacaktır. Eğitim örgütlerinin beklenmedik durumlarda kendini örgütleyebilmesi ve yeni düzenler keşfedebilmesi dönütle mümkündür (Çobanoğlu, 2008).

h) Tekrarlar

Tekrar, bir sonraki basamak için daha önceki çıktının girdi olarak kullanılmasında bazı fonksiyonların basitçe yinelenmesidir (Akbaba Altun, 2001) Temel olarak dönüt halkaları olarak nitelendirilebilecek tekrarlar (Stickel, 1992 akt.

Akbaba-Altun, 2001), Uzun dönem boyunca devam ettiğinde bir sonra verilerin adeta kelebek deseni çizmeye başladığını gören Lorenz (akt. Öge,2005) doğrusal olmayan sistemlerin sonuçlarının tahmin edilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır. İstikrarlı Denge ise ortamda denge geçici olarak bozulsa dahi kısa sürede istikrar ve denge tekrar sağlanabilmektedir. İş dünyasının 1980’li yılların başlarına dek olan durumu buna güzel bir örnektir (Öge,2005).

1) Öngörülemezlik

Kaos kuramının ilkelerinden olan öngörülmezlik eğitim örgütü bağlamında ele alındığında öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleşmesi muhtemel yaşantıların tamamını net bir şekilde kestiremeyecek olması örnek olarak gösterilebilir. Eğitim örgütlerinin ve sınıfın kısacası öznesi eğitim olan süreçlerin tam olarak kestirilememesi eğitim örgütlerindeki diğer gelişmelerin de kaotik bağlamlar olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Her gün sınıfta ne olacağını tahmin etmek güç bir durum olduğu gibi sınıfta verilecek eğitim hakkında da tam kestirmelerde bulunmak imkânsızdır. Mansour Fahim ve Fattaneh Abbasi Talabari’ye göre başlangıç ve devamında gelen durumlar hiçbir öğrenci ya da sınıf için %100 bilinmemektedir (DemirveYılmaz,2018:485).

Bu gerçekliklerden yola çıkarak eğitim yöneticilerinin de eğitim örgütünde meydana gelen gelişmeleri dikkatle irdelemeleri ve takip etmeleri, olaylara karşı duyarsız bir tavır takınmayıp çalışmaların takipçisi olmaları ileride meydana gelebilecek birtakım büyük problemlerin engellenmesine yardımcı olabilir (Altun,2001; akt, Bilgin, 2019). Eğitimle ilgilenen tüm paydaşların öğrencileri önemsemeleri, onları iyi tanımaları olası sorunlara karşı hazırlıklı olup, dikkatli davranması gerekmektedir (Bilgin,2019).

4. Eğitim Örgütlerinde Kaos ve Yönetimi

Uygarlığın bilim ve teknolojiye meydana getirdiği değişim ve dönüşümler eğitim alanında da etkisini büyük ölçüde göstermiştir (Ataunal,1994; Tutkun,2010;

TutkunveAksoyalp,2010). Bu değişimler eğitim alanında teknopedagojik ve çeşitli bağlamlarda karşılık bulmuştur. Dolayısıyla artık eğitim süreçleri ve bu süreçlerin vazgeçilmez bir parçası olan eğitim örgütleri, eğitim örgütlerinin işleyişinden sorumlu okul yöneticileri ile öğretmenler ve diğer tüm paydaşlar içinde bu süreçlerin içerisinde yer almak ve bu değişime uyum sağlamak zorunluluğundadır.

Ayrıca yenilik, değişim dönüşümün yanı sıra Uzak Doğu’da başlayarak zaman içerisinde dünya genelinde birçok ülkeyi etkisi altına alan Covid-19 pandemi süreci ile mücadelede eğitimde çeşitli değişimler meydana gelmiş (Kırmızıgöl,2020; Özer,2020; Akbulut, Şahinve Esen, 2020); ülkemizde bu sürece bağlı olarak 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla sosyal izolasyon gerekliliği sonucunda başlayan uzaktan eğitim sürecinin beraberinde getirdiği değişim ve dönüşüme de uyum sağlamak durumunda kalmıştır.Tüm bu gerçeklikler bize artık kaotik bir ortamda bulunduğumuzu ve her yönüyle kaotik bu yüzyılın sistemlerin artık klasik yöntemlerle yönetilemeyeceği gerçeğidir.

Kaos kuramı bu gerçekliklerle bağdaştırılarak eğitim örgütlerinin yönetimine uyarlandığında artık eğitim yöneticileri için istikrar ve istikrarsızlık dışında ‘sınırlı istikrarsızlık’ seçeneğinin de mevcut olduğunu göstermektedir. Ayrıca Galbraith’in de belirttiği üzere küçük değişikliklerin zamanla büyük değişiklikleri beraberinde getireceğinin farkına varmalıdır (Demir ve Yılmaz,2018:486).

Kaos ile eğitim örgütlerinde mücadele edebilmek için başta gelen kıstaslardan biri öğrenen okul işlevine sahip olmak ve okul yöneticisinin de bu doğrultuda en önemli görevi örgütün sürekli öğrenen bir örgüt haline gelebilmesi için gerekli koşulları sağlayacak çalışmalar gerçekleştirmektir.

Dereli, Durmuşoğlu ve Kanat (2006)’ya göre kaosu etkili yürütülebilmesi için okul yöneticisinin proje yönetimi, problem çözme ve kriz yönetebilme, belirsizlikleri tolere edebilme, değişim yönetimi gibi konularda bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir.

5. Kaos Kuramı ile İlgili Araştırmalar

a) Kaos Kuramı İle İlgili Ulusal Araştırmalar

Şişman (1998), “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar” adlı araştırmasında eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama temelinde yorumsamacılık, pozitivist paradigma, fenomenoloji, eleştirel kuram, etnometodolojik yaklaşım, sembolik etkileşimci kuram açılarından okul yönetiminin temel doğurguları incelenmiştir. Literatür taraması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada son yıllarda postmodernist kuramların toplumsal çözümlemelerde kaos ve karmaşa kuramı, kuantum mekaniği, Godel teoremi, topoloji kuramı gibi kuramlardan etkilendiği belirtilmiştir. Bu çalışmaya göre örgütün salt neden-sonuç ilişkileri bağlamında incelenmesinin kartezyen ve Newtoncu bilim anlayışı ile ilişkili olduğu ancak bu anlayışın zıddı olarak son zamanlarda önerilen kuramın kaos ve karmaşa kuramı olduğu belirtilmiştir.

Töremen (2000) tarafından gerçekleştirilen “Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü” başlıklı çalışmanın sonuçlarına göre ise çağımızda geleceği bütün boyutlarıyla kestirmek mümkün olmadığından insanlara ve örgütlere düzen dışındaki kaos öğretilmelidir. Eğitim de dinamik bir sistem olmakla beraber başarılı eğitim sistemleri tutarlılık ve tutarsızlık arasında yer aldığından öğrenmeyi gerçekleştirmek için doğrusal olmayan modeller kurulması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Meydana gelen bu değişimler karşısında okul yöneticilerinin yenilik ve yaratıcılık, ekip çalışmalarında başarı, proje yönetim süreçlerinde etkililik, çeşitlilik ve korunması gereken değerler son derece önemlidir.

Somuncuoğlu (2003), “Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimindeki Değişimin Kaos Kuramı Çerçevesinde Analizi” başlıklı araştırmasında ülkemizdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi reformları kaos kuramı bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada kullanılan veri kaynakları görüşmelerden elde edilen veriler ve dokümanlardır. 8 farklı Eğitim Fakültesinden toplam 28 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgular, çalışmanın konusuna ilişkin çeşitli kurumsal raporlar, toplantı tutanakları, ilgili

konferans ve panel oturumların bildirileri ve notları, süreli yayın makaleleri ve dört farklı gazetenin konuya yönelik haber ve makalelerin incelendiği çalışmanın cevap aradığı araştırma sonucunda 1998 yeniden yapılandırmasını gerektiren sorunların daha çok program ve yönetim boyutunda yoğunlaştığı ve 1998 dönüşümünün kaos kuramı bağlamında incelendiğinde bir ‘öz-düzenleme’ olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirtaş (2006) ‘‘Yönetim Kuram ve Yaklaşımlarını Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri’’ adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde meydana gelen kaotik süreçleri yürütmede ve kaos ile karmaşıklık teorisini etkili bir şekilde kullanma konusunda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin kaos kuramını uygulamaya karşı mesafeli durduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde en yakın oldukları kuramlar; Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci olarak ise; Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi kuramlarıdır. Üçüncü sırada yer alan kuramlar ise Post modern Yaklaşım ile Kaos Kuramı olarak saptanmıştır.

Ertürk (2012) ‘‘Kaos Kuramı: Yönetim ve Eğitimdeki Yansımaları’’ başlıklı araştırmasında kaos kuramının yönetim ve eğitimdeki etkisini araştırmak amacıyla literatür taraması yöntemini kullanmış; Kaos kuramı nedir?, Kelebek etkisi nedir? ve Kaos kuramı yönetim ve eğitim bilimini nasıl etkilemiştir? Sorularına cevap aramıştır. Araştırma sonuçlarına göre; günümüzde örgütlerin doğrusal ve öngörülebilir bir düzen oluşturmaları imkansızdır, kaotik ortamların mevcut olduğu bir dünyada öngörülebilirliği yakalama çabası örgüte zarar verebileceği gibi, örgütün birçok çevresel faktörün etkisini de yok etmeye veya görmezden gelmeye çalışmasıyla sonuçlanır ki bu da örgütün çevreyle bağını yok edecektir. Çevre ile bağını koparmış bir düzen ise yaratıcılığın ve örgüt fonksiyonlarının zayıflamasına yol açacaktır. Sonuç olarak doğrusallığa eğilim örgütler için kurtarıcı bir çözüm değildir ve örgütleri yok etme gibi zararlı sonuçları da bünyesinde barındırmaktadır.

Akmansoy (2012) ‘Kaos Kuramı ve Eğitime Yansımaları’ adlı doktora tezi çalışmasında 2011 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim, Fen

Edebiyat ve Veteriner Fakültelerinde görev yapmakta olan gönüllü ve öğretim deneyimi bulunan 30 öğretim üyesiyle, öğretim üyelerinin kaos teorisi ve eğitime yansımaları ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, görüşme sorularıyla elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup çalışmaya her fakülteden 10 öğretim üyesi katılım sağlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara göre; eğitim sürecindeki küçük bir aksaklık öğrencinin yaşamının ilerleyen yıllarında büyük sorunlar oluşturabileceği ve bu aksaklığın ilerleyen yıllarda çözümünün çok daha zor olacağı, eğitimde yaşanan olumsuzlukların uzun vadede bireyde motivasyon düşüklüğü, güvensizlik, özgüven eksikliği gibi sonuçlara sebebiyet verebileceği, bir öğrencide saptanan sıradışılığın sınıfın tüm atmosferini oldukça büyük ölçüde etkileyebileceği, eğitim sürecinin özellikleri birbirine en yakın olduğu düşünülen öğrencilerde bile çok farklı sonuçlara yol açabileceği, dolayısıyla eğitimde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yaklaşımın izlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre eğitim süreçleri doğrusallıktan uzak olup süreç boyunca kelebek etkisinin izlerine rastlanabilmektedir.

Demirkan (2017), “Akış ve Dönüşüm Metaforunun Eğitim Örgütlerine Yansıması” adlı araştırmasında değişimin hayatın doğal akışının karşı konulamaz bir parçası olduğu ve bu akışın doğru kavranıp doğru yönlendirilmesi sonucunda istendik sonuçlara ulaşılabilmesinin vurgusunu yapmıştır. Demirkan (2017)’a göre eğitim örgütleri de toplumsal değişim odağındaki örgütlerdir ve eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek değişimlerde bütüncül bir bakış açısı sergilenmelidir. Ancak tüm bunlara ilaveten her bir eğitim örgütü ve toplumda gerçekleştirilmesi planlanan değişikliklerin bu örgüt ve toplumların kendilerine has biricik yön ve özelliklerinin olduğu da unutulmamalıdır ve değişim teorileri bu biriciklik de göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir.

b) Kaos Kuramı İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Trygestad (1997), öğretim programlarında bir model oluşturmaktan daha önemli olan noktanın bir perspektif elde etmek olduğunu savunduğu “Sınıfta Kaos: Kaos Teorisinin Bir Uygulaması” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin sınıf ortamına kaos teorisini daha fazla entegre etmesi gerektiği ve bu konudaki araştırmaların artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yine tatmin edici bir model oluşturma sürecinde kaos teorisinin eğitim öğretim ortamına daha fazla entegre edilmesi oluşturulacak modeller açısından da önem arz etmektedir.

Reigeluth (2004), “Kaos teorisi ve karmaşıklık bilimleri: Eğitimi dönüştürmenin temelleri” başlıklı çalışmada kaos teorisi ve karmaşa bilimlerinin temelini anlamının eğitim sistemlerimizin sistemik dönüşümü ile çocuk ve toplumlarımızın hızla değişen çeşitli ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek açısından son derece önem arz ettiğini savunmuştur. Birlikte evrim, olumlu geribildirim, dönüşüm, fraktallar, garip çekiciler, öz düzenleme ve dinamik karmaşıklık gibi kavramların anlaşılmasının aynı zamanda bir sistemin hangi zaman diliminde dönüşüme hazır hale geleceğini ve sistemsel dinamiklerin yaratmaya çalıştığımız bireysel değişimler bu değişimlerin etkileri üzerinde etkili olduğunu anlamamızı kolaylaştıracağını savunmuştur. Kaos teorisi değişkenleri ve garip çekiciler de eğitim sistemleri üzerinde oldukça etkili olduğu bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulardandır.

Dewaard, Abajian, Gallagher, Hogue, Keskin, Koutropoulos, ve Rodriguez, (2011) tarafından vaka analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen “Kaosu Anlamak için mLearning ve MOOC'leri kullanma, Eğitimde Ortaya Çıkış ve Karmaşıklık” adlı çalışmada Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOC) kaos teorisi bağlamında incelenmiştir. 6 hafta süren uzaktan eğitim çevrimiçi kurs uygulamasıyla çevrimiçi uygulamalar, sosyal medya kullanımı gibi değişkenlerin kaotik öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri üzerinde durulmuş ve değişim ve kaosun temel prensiplerine hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Hesap Verebilirlik Kavramı

Bir cevap verme ve gerçekleştirilen faaliyete yönelik açıklamada bulunma yükümlülüğü olarak ifade edilen hesap verebilirlik örgütsel yönetişimin temel ilkelerindendir (Çelikten ve Özbaş,2014;172, Gündüz ve Göker,2017). Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Terimler Sözlüğünde hesap verebilirlik kavramı; faaliyetlerin belirlenen kurallar ve standartlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinin gösterilmesine ve gösterilen performans sonuçlarının belirlenmiş kurallar ile planlar çerçevesinde adil ve doğru bir şekilde raporlanmasına ilişkin yükümlülük şeklinde ifade edilmektedir.

Bu yükümlülük, görev veren ve görevin yerine getirilip getirilmediğine ilişkin rapor veren taraf olmak üzere iki taraftan oluşmaktadır ve bu raporlamada hedefe hangi ölçüde ulaşıldığı, ulaşılamadıysa neden ulaşılamadığı, hedeflenen sonuca ulaşabilmek adına hangi faaliyetlerin gerçekleştirildiği, mümkün olan her şeyin yapıp yapılmadığı, aksayan yönler gibi detaylar yer almaktadır (Gedikoğlu,2012). Gül'e (2008) göre ise hesap verebilirlik kavramı, kamu görevlilerinin yetkilerini kullanma biçimlerinden ve gerçekleştirdikleri faaliyetlerden sorumlu tutulmaları anlamını taşımaktadır. İnsanın bir öge olarak yer aldığı tüm sistemlerin etki ve verimliliğine ilişkin çalışmalarda hesap verebilirlik ilkesi son derece kritik önem arz eder (Frink ve Klimoski, 1998; Lerner ve Tetlock, 1999; Tetlock, 1985; Hochwarter, Perrewé, Hall ve Ferris, 2005; akt. Erdağ, 2020).

Samsun'a (2003) göre hesap verebilirlik ilkesi ilgililerin kendilerine verilen yetkileri kamuda kullanma biçimlerinden sorumlu ve ilgilileri karşı cevap verebiliyor olmaları, faaliyetlerine ilişkin eleştiri ve talepleri önemseyerek ve dikkate alarak bu yönde hareket edebilme ve hilekarlık, başarısızlık, yetersizlik durumlarında sorumluluğu üzerine alabilme davranışını yerine getirme gerekliliğidir.

Argüden'e (2007) göre örgütler sadece finansal açıdan değil mal ve hizmet üretirken de kullandığı kaynakları sağlayanlara hesap verebildiği kadar güven kazanır ve güven ise ancak şeffaflıkla mümkündür.

Hesap verebilirlik ilkesi aynı zamanda; hesap verebilen, hukukun üstünlüğünü minval olarak kabul eden, toplumun tüm süreçlere tam ve bağımsız katılımının gerçekleştiği, yönetimin toplum katılımını sağlayarak vatandaş memnuniyetine hizmet ettiği ve kamu hizmet kalitesini arttırmayı temel hedef olarak belirlediği yönetim sisteminin bütünü olarak ele alınan ve genel olarak küresel, kamu ve iyi yönetim olmak üzere üç türden oluşan yönetim kavramının (Kuzey,2003; akt. DemirveYılmaz,2018) başlıca sekiz ögesinden birisidir. İyi yönetişimin bahse konu sekiz ilkesi; hukukun üstünlüğü, etkinlik, eşitlik, stratejik vizyon, katılımcılık şeffaflık, cevap verebilirlik ve hesap verebilirliktir (Özer,2006).

Benzer şekilde iyi yönetişimin sekiz ana özelliği, Birleşmiş Milletler Asya ve Pasifik Ekonomik ve Sosyal Komisyonu, tarafından katılımcı, fikir birliğine dayalı, hesap verebilir, şeffaf, duyarlı, etkili ve verimli, eşitlikçi ve hukuk kurallarına dayanma şeklinde sıralar (İzciveSarıtürk,2017).

7. Kamuda Hesap Verebilirlik İlkesinin Ortaya Çıkışı

Memduhoğlu ve Yılmaz (2017;3) yönetimi, örgüte hayat veren bir süreç olarak tanımlar. Cemaloğlu ve Özdemir'e (2019;1) göre insanlık tarihi kadar köklü bir geçmişe sahip yönetim kavramı akademik bir disiplin olarak incelenmesi açısından son derece yeni bir kavram olup yaşantılarımıza yön vermektedir. Balcı (2005), yönetimi, örgüte canlılık kazandıran bir süreç olarak tanımlar. Bursalıoğlu (2003) tarafından en eski sanat olarak belirtilen yönetim tarihsel gelişim süreci içinde yetkilerin merkezîyetçi anlayışla sürdürüldüğü minvalden uzaklaşmıştır. Geleneksel kamu yönetim anlayışından uzaklaşmada sanayi devrimi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, işgücünün artışı ve iş gücüne yönelik anlayışın değişmesi gibi durumlar etkili olmuştur (Memduhoğlu ve Yılmaz:2017;3).

Bilgiç (2013), kamu yönetim anlayışının değişim ve dönüşüm sürecini düşünce okulları bazında sınıflandırmış ve; klasik/geleneksel okul (Frederick Winslow Taylor, Henri Fayol, Luther Halsey Gulick, Leonard Dupee White, Paul Henson Appleby, William Franklin Willoughby...), neoklasik okul (Elton Mayo, Herbert Alexander

Simon, Dwight Waldo..), modern okul (Joan Woodward, James D. Thomson, Burns ve Stalker, Lawrence ve Lorsch, Peter M. Senge), neo-modern(Janet V. Denhardt, Robert B. Denhardt) okul şeklinde belirtmiştir. Kamuda hesap verebilirlik ilkesi de kamuda yönetim anlayışının değişimi doğrultusunda bir gelişim ve yenilenme göstermiştir.

1980’lerde kamu yönetiminde hesap soran bir devlet anlayışı hakimken bu anlayış günümüze gelirken vatandaşa hesap veren bir minvalde evrilmiştir. Özünde kamusal yetkilerin yanlış veya kötüye kullanımına engel olunması ve performansın artırılması amacı taşıyan hesap verebilirlik ilkesini tarihsel gelişim açısından incelerken kamu kurumlarının yaşadıkları süreçler de irdelenmelidir. 1970’lerde meydana gelen ekonomik krizler ve 1980 ler itibariyle yaşanan yapısal dönüşüm ve teknolojik bağlamdaki gelişme ve yenilenmeler beraberinde kamuya karşı verimsizlik ve hantallık eleştirilerini de beraberinde getirmiştir. 21. yüzyıl başlangıcından itibaren devlet kurumu sosyal ve ekonomik hayatın birçok alanında daha aktif faaliyet göstermeye başlamıştır. Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, konut yapımı, ulaşım ve daha birçok alanda devletin daha faal hale gelmesi görevlerinin farklılaşması sonucunu da beraberinde getirmiştir (Gülener,2011). Görevlerinde meydana gelen bu değişimler, kamu yönetiminin yerine getirdiği hizmet, faaliyet etkinliği, verimliliği ve ekonomikliğin azalması ile sonuçlanmıştır. Bu durumun kamuoyu nezdinde devlete güven kaybettirmesi, kaybolan güvenin yeniden tesis edilmesi için yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Ortaya çıkan bu güven bunalımı döneminde hesap verebilirlik ile çözüm yolları aranmış ve meşruiyet geri kazanılmaya çalışılmıştır (Sancak ve Güleç, 2009; akt. Bülbül,2011).

Bu yeni arayışların temel hedeflerinden biri halkın kamu yönetimine ve devlete karşı güvenini yeniden sağlamaktır. Bunu sağlamak içinse kullanılan yetki ve kaynakların adilane bir biçimde hesabının verilmesi ve şeffaflık ilkesi doğrultusunda hareket edilmesi amaçlanmıştır.

Kamu yönetim anlayışına ilişkin yapı ve politikalarda 1980’ler itibariyle meydana gelen değişim ve dönüşüm süreci literatüre hesap verebilirlik, saydamlık,

yönetişim ve etik gibi bir çok kavramın yeniden yorumlanarak dahil edilmesini beraberinde getirmiştir (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011).

Gülener de (2011) ülkemizde 2000’li yılların başından itibaren kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkesinin işler hale getirilmesi için önemli hukuksal düzenlemeler yapıldığını belirtmiştir. Hesap verebilirlik kitabı tanımlarının yanında sosyal bir ilişkiyi de ifade etmektedir. Bu karşılıklı ilişki de aktör ve forum adı verilen iki taraf bulunur. Aktör, hesap veren kişi; forum ise hesap verilen kişi olarak tanımlanabilir.

- Aktörler;
 - bireysel aktörler(resmi görevliler, kamu görevlileri),
 - örgütsel aktörler(kamu kurumu, kamu kuruluşları) olabilir.
- Forum;
 - a) özel bir kişi (amir, bakan veya gazeteci gibi)
 - b)Örgüt/organizasyon (bir kamu idaresi, parlamento, mahkeme ve denetim kurulu) olabilir(Gülener,2011)

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak hesap verebilirliğin temel bileşenlerinin; eylemi uygulayan kişiler, daha öncesinde belirlenmiş standartlar doğrultusunda kıyaslaması gerçekleştirilen sonuçlar ve sonuçlardan etkilenen muhtelif birey, örgüt, veya organizasyonlardır. Bu omurgayı oluşturan her omurun birbiriyle ilintili olduğunu söylemek mümkündür dolayısıyla sonuçlar doğurabileceğinden bu durum yeni bir takım hesap verebilirlik türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın devamında ise hesap verebilirlik türlerine değinilmiştir (Altıparmak,2019).

8. Hesap Verebilirlik Türleri

Modern demokrasilerde oldukça karmaşık ve çok boyutlu özellik gösteren hesap verebilirlik kavramının irdelenmesinde üç önemli soru karşımıza çıkar. Bu sorular;

Kim hesap verecek? Kime hesap verecek? Ne için hesap verecek? şeklinde sıralanabilir (Cameron, 2004: 59; Bovens, 1999; Scott, 2000: 41; Romzek, 2000a: 415; akt. Biricikoğlu, 2011) Bu sorulara çok net cevaplar verebilmek düşünüldüğü kadar basit bir eylem değildir çünkü kamu görevlileri farklı otoritelere, farklı zaman dilimlerinde ve farklı konu veya konular bağlamında hesap vermek durumunda kalabilmektedir. Dolayısıyla bu süreçte çok fazla değişken ve alt boyutun rol oynadığını söyleyebiliriz. Bu açıdan literatüre bakıldığında çok fazla sayıda hesap verebilirlik sınıflandırılmasının yer aldığını söylemek mümkündür.

Dwivedi ve Jabba (1989) sınıflamasına göre hesap verebilirlik idari hesap verebilirlik, yasal hesap verebilirlik, politik hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve etiksel hesap verebilirlik olarak boyutlandırılmıştır. Behn (2001;5), hesap verebilirlik türlerini mali konularda hesap verebilirlik, adalet konusunda hesap verebilirlik ve performans için hesap verebilirlik olarak üç şekilde incelenmiştir.

Bunlardan en sık kullanılan sınıflandırma Melvin J. Dubnick ve Barbara S. Romzek'e ait olanıdır (EryılmazveBiricikoğlu,2011) Onlara göre, bürokratik, yasal, profesyonel ve politik olmak üzere dört çeşit hesap verebilirlik türü bulunmaktadır (2000b: 418). Hesap verebilirlik, yapısına ve niteliğine göre iki ana başlık altında incelenmektedir (Gül, 2008: 76). Yapısına göre hesap verebilirlik türlerini yatay ve dikey, niteliğine göre ise siyasi, hukuki, yönetsel, idari organlara karşı, profesyonellere karşı ve eğitsel olarak sınıflandırmak mümkündür.

a) Yapısına Göre Hesap Verebilirlik Türleri

Yapısına göre yatay ve dikey olmak üzere iki başlık özelinde incelenebilen hesap verebilirlik türlerinden (Ciğerci;2007;7) devletin kendi kuruluşlarına hesap vermesi olarak tanımlanır ki burada temel amaç, suiistimallerin önüne geçmektir. Gül'e (2008:77) göre devletteki yatay hesap verebilirlik uygulaması yürüten bazı örgütler;

- Yasama organı
- Yargı sistemi
- Denetim kuruluşları

- Komisyonlar
- Yolsuzlukla mücadele kuruluşları
- Teftiş kurulları
- Kamu denetçisi (Ombudsman)
- Kamu şikayet komisyonları
- İnsan hakları komisyonu'dur.

Dikey hesap verebilirlik ise, kamunun ve yöneticilerin doğrudan vatandaşlara hesap vermesi olarak tanımlanır (Gül, 2008: 76; Yüksel,2013).

Yatay ve dikey hesap verebilirlik birbirlerini tamamlayabildikleri ölçüde hesap verebilirlik ilkesi sağlıklı işleyecektir. Çünkü Cığerci'ye göre (2007:8-9) hükümetin vatandaşa hesap vermesi etkili bir yöntem olsa dahi başlı başına yeterli bir işleve sahip değildir. Yatay hesap verebilirlik ise, yürütmenin gücünü sınırlandırmaktadır.

b) Niteliğine Göre Hesap verebilirlik Türleri

Bovens (2007) ise hesap veren ve hesap soran kişi arasındaki ilişkiyi yatay, dikey ve çapraz olmak üzere üç boyut ile incelemiş olup Biricikoğlu (2011), bu çalışmaya yönelik bir takım revizeler gerçekleştirmiştir. Kim, kime, ne için hesap verecek sorularına verilecek cevaplar, niteliğine göre yapılacak sınıflandırmanın temelleri oluşturulmuştur. Biricikoğlu(2011) bu çerçevede hesap verebilirlik ilkesini hesap verilenler, hesap verenler ve hesap verebilirliğin konusu açısından olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda niteliğine göre hesap verebilirlik türleri;

- Hesap Verilenler Açısından Hesap Verebilirlik
 - Siyasi Kişi ve Organlara Karşı Hesap Verebilirlik
 - İdari Organlara Karşı Hesap Verebilirlik
 - Yargıya Karşı Hesap Verebilirlik
 - Profesyonellere Karşı Hesap Verebilirlik
 - Topluma Karşı Hesap Verebilirlik
- Hesap Verenler Açısından Hesap Verebilirlik

- Örgütün Hesap Verebilirliği
- Hiyerarşik Yöneticilerin (Amirlerin) Hesap Verebilirliği
- Kollektif Hesap Verebilirlik
- Bireysel Hesap Verebilirlik
- Hesap Vermenin Konusu Açısından Hesap Verebilirlik
 - Hukuki Hesap Verebilirlik
 - Mali Hesap Verebilirlik
 - Performansa Dayalı Hesap Verebilirlik
 - Etik İçin Hesap Verebilirlik

9. Hesap Verebilirlik ve Eğitim

Eğitim örgütleri tıpkı diğer örgütlerdeki gibi, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere (Arslan ve Atıcı,2005) insanların bir araya gelmesi ile kururlar ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik faaliyet gösterirler (Güçlü,2017; Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2016). Okullar, toplumun ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet eden örgütlerdir. Dolayısıyla okul amaçları, eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda şekillenir (Bursalıoğlu,2013, s.6). Ancak eğitim örgütleri, diğer örgütlerden, işleyiş süreçlerinde amaçları doğrultusunda ürettikleri çıktılar ve bunların değerlendirilmesi açısından karşılaşılan çeşitlilik yönünden farklılaşmaktadırlar (Bayrak, 2013, s.11).

Belirtilen farklılıkların temelinde ise eğitim örgütünün temel kaynağı, çıktısı ve süreçlerindeki bileşenlerin tamamının insanlar oluşu bulunur (Bursalıoğlu, 2013, s.33). Ayrıca sahip olduğu güç merkezlerinin niceliği bakımından da diğer örgütlerden farklı olan okullar güç merkezlerinin öğrenciyi doğrudan etkileyebilme özelliğine sahip olmaları sebebiyle de diğer örgütlerden farklılık gösterebilir (Düzgün,2004). Toplumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere şekillenen ve yine toplum geleceğini şekillendirecek insan kaynağı yetiştiren eğitim örgütlerinin işleyişinde meydana gelmesi olası aksaklıklar veya çıktıları istendik niteliklerden uzaklaştıracak çeşitli hatalar geri dönüşü olanaksız sonuçlar doğurabilecektir.

Dolayısıyla toplum amaçlarının gerçekleştirilmesinde son derece kritik rol üstlenen hesap verebilirlik kavramının eğitimde işlerliğinin arttırılması hem eğitim öğretimin kalite ve niteliğini artırmada hem de birtakım dersler çıkarılarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilecek okul iklimleri kurulmasında kritik işleve sahiptir.

Eğitim sisteminin yönetsel birimi olarak işlev gören okullar (Yıldırım, Yenipinar, 2019) yasal mesleki ve çıktı temelli hesap verebilirlik bağlamında yükümlüdür (Leitwood, Steinbach ve Jantzi,2002). Güçlü ve Kılınç'ın (2011) çalışmalarında belirttikleri üzere 'şeffaflık, eşitlik, yanıt verebilirlik, sorumluluk, sağlayıcılık ve dürüstlük gibi kavramlarla yakından ilişkili hesap verebilirliğin, eğitim sisteminde karşılığı genel itibariyle kurallara uyma, profesyonel normlara bağlılık ve elde edilen sonuçlar olmak üzere üç kritik sistemde karşılık bulmaktadır (GüçlüveKılınç,2011; Anderson,2005).

Günümüzde eğitimciler bahse konu 3 alan arasında bir denge kurmayı hedeflerken hesap verebilirlik sistemleri çoğunlukla sonuç odaklılık boyutunu yeğlemektedirler (Çelikten, Özbaş,2014;173) ancak sonuç odaklılığı esas almanın yanında eğitimdeki hesap verebilirlik; eğitimin etkililiği ve verimliliğine ilişkin beklentiler, sistemin zayıf halkaları, sistemin geliştirilmesi için varlığına ihtiyaç duyulan bilgiler ve verilere ilişkin sorular sormayı da gerektirmektedir (Gedikoğlu,2012).

Daha önce de ifade edildiği üzere eğitim de bir kamu hizmeti olarak baz alındığında bu hizmeti sağlayanların da vatandaşa hesap vermesi gerekir. Ülkemizde hesap verebilirlik ilkesi eğitsel boyutu özelinde incelendiğinde;

- 1960'lerden önce kamu kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılarak herkese en iyi şekilde eğitim verilmesi,
- 1965'ten 1990'lara gelindikçe daha çok öğrenci akademik başarısı hususunda hesap verebilirlik üzerinde durulması,
- 1990'larda ise standartlar hareketinin gündeme gelmesiyle tüm öğrenciler için belirli standartlar,

- son yıllara gelindiğinde ise hesap verme uygulamalarının daha çok standartlaştırılmış merkezi ve yanı sıra uluslararası sınavların sonuçları baz alınarak yapıldığı görülmektedir (Demir ve Yılmaz,2018).

Örneğin; PISA Sınavı'na ilişkin sonuçlar tüm katılımcı ülkelerin eğitimdeki niteliğin bir değerlendirme ölçütü olarak baz aldığı ve eğitim sistemlerinin etkililiğini değerlendirme kriteri olarak görülen bir duruma gelmiştir (RivziveLingard,2016). Ülkemiz açısından bakıldığında da PISA sonuçları sonrasında yapılan yorumlar yayınlanan raporlar ortaya çıkarılan sonuçların değerlendirilmesi süreçleri ülkemizde de merkezi uluslararası merkezi sınavların ne kadar ciddiye alındığının bir kanıtıdır.

MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan PISA 2015 Ulusal Raporu incelendiğinde, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık döngülerle yapılan PISA sınavının, öğrencilerin okulda edindiği bilgi, beceri ve deneyimleri günlük yaşama hangi ölçüde aktarabildiğini ölçmeyi ve değerlendirmeyi hedefleyen PISA sınavına hesap verebilirlik bağlamında ne kadar önem verildiği görülmektedir (Meb Pisa 2015 Ulusal Raporu,2015).

Erdağ ve Karadağ (2017)'ye göre günümüzdeki kaliteli eğitim anlayışını sağlayabilmek için yüksek kapasiteli eğitim örgütlerine, eğitim örgütlerinin kalite ve niteliğini geliştirebilmek içinse dış performans baskısından beslenmeyi savunan hesap verebilirlik anlayışına ihtiyaç duyulmakta ve bu hesap verebilirlik anlayışı ve politikalarını da birçok dış güç odağı tarafından meydana geldiğini savunmuştur.

Bu süreçte üretilen sosyal mekanizmalar kimin, kime, nasıl, hangi konu ve içeriklerle ilgili, hangi sonuçlardan yola çıkarak kendini ne şekillerde savunacağı gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Bahse konu dış güç odaklarıyla eğitim örgütlerinin üzerinde çeşitli politik, yasal, bürokratik, performans, piyasa ve profesyonel olmak üzere farklı hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturulmuştur (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; Heim, 1995; Kuchapski, 2001; Stecher ve Kirby, 2004; Wagner, 1989akt; ErdağveKaradağ,2017).

Üst yönetimlerin güçlendirmesini içeren bürokratik ve performans hesap verebilirlik, veli ve öğrencilerin gelişimini hedefleyen piyasa hesap verebilirliği, öğretmenin mesleki yönünü güçlendirmeyi hedefleyen profesyonel hesap verebilirlik sosyal mekanizmalarıyla öğrenci performansının artırılması hedeflenmektedir (ErdağveKaradağ,2017).

Eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları, eğitim sisteminde yetiştirilen insanların bilgi, beceri ve davranışları gibi çeşitli niteliklerden sorumlu olması anlamına gelir ve bu bağlamda düşünüldüğünde hesap verebilirliğin temel amacı, eğitim öğretim faaliyetlerinin kalite ve niteliğinin artırılarak öğrenci performansının en üst seviyeye ulaştırılması manasını taşımaktadır (Koçak, Turanve Aydoğdu,2012).

Dolayısıyla tüm bu bağlamlardan yola çıkıldığında ve daha geniş çerçevede düşünüldüğünde hesap verebilirlik okul yöneticilerine yeni roller yüklemektedir ve bu roller doğrultusunda hesap verebilirlik tanımına göre okul yöneticileri şu maddelerden sorumlu bulunmaktadır (Balcı,2011; akt. Demir veYılmaz):

- Okul yöneticileri, okul sisteminin başarısını ölçümleyebilmek için açık, ölçülebilir hedefler ve öğrenmeyle ilgili standartlar geliştirmekten mesuldürler.
- Okul yöneticileri dış çevreyi de kapsayarak yerel beklentiler ve hesap verebilirlik anlayışı oluşturmakla yükümlüdürler.
- Amaçlara ulaşabilmek adına gerek öğretmenler ve gerekse diğer paydaşlara mesleki gelişim imkanları ile diğer destekleri sunmak ve onlarla işbirliği içinde olmak durumundadırlar.
- Etik ilkelere göre hareket etmelidirler.

Eğitimde hesap verebilirlik tartışıldığında üzerinde durulması gereken konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin hesap verebilirliğidir. Okuldaki birçok temel sürecin aktörü olan öğretmen de belirleyici özelliklerinden ötürü hesap verebilmelidir (Türkoğlu ve Aypay,2015). Çünkü öğretmenler hem eğitim sürecinin en önemli aktörlerindendir hem de öğrencilerin üzerinde bıraktıkları etkiler ilerleyen yıllarda büyük değişimlere yol açabilmektedir.

Özellikle ABD’deki eğitim reformlarının ve hesap verebilirlik çağının doğal bir ürünü olarak karşımıza çıkan bu kavram sonucunda ülkelerde özellikle de devlet okullarında öğretmenlerin hesap verebilmeleriyle ilgili talepler artış göstermektedir. Yine de tanımına ilişkin üzerinde henüz bir uzlaşmaya varılmamış olan öğretmen hesap verebilirliğine okul yönetimleri, iş toplumu, okul toplumu, veliler farklı yorumlamalar getirebilmektedirler. Öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu bulunan öğretmenlerden ancak onlar için yeterli temel kaynaklar tedarik edildiğinde, zengin mesleki gelişim olanakları sunulduğunda, eğitim örgütünün bir paydaşı olarak karar verme süreçlerine katılımları sağlandığı takdirde adil ve etkili bir öğretmen hesap verebilirliği sistemi oluşturulabileceği düşünülmektedir (Teacher Accountability Conference, 2012, s. 1-2).

Hesap verebilirlik anlayışı dört temel fikri ortaya çıkarmaktadır.

- Okullar eğitimin verildiği, öğretmenlerin hesap vermekle yükümlü oldukları yerlerdir.
- Okullar ve öğretmenler öğrenci başarısından sorumlu tutulmaktadırlar.
- Okulların ve öğretmenlerin başarısı dış kaynaklı standartlara bağlı olarak ölçülmektedir.
- Okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesi bir ödül ve ceza sistemine bağlıdır. (Türkoğlu ve Aypay,2015).

10. Hesap Verebilirlik İlkesi ile İlgili Araştırmalar

a) Hesap Verebilirlik ile İlgili Ulusal Çalışmalar

Bülbül (2011) tarafından gerçekleştirilen “Türk Milli Eğitim Sistemindeki Hesap Verebilirlik” başlıklı araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Sorumluluk, Standartlar Saydamlık, Sağlama ve Sorgulama alt ölçeklerinden oluşan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap verebilirlik Ölçeği” kullanılarak eğitim sendika yöneticilerinin, denetçi ve yöneticilerin konu ile ilgili düşüncelerinin saptanması hedeflenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Türk Milli Eğitim Sistemi’nde hesap verebilirlikle ilgili uygulamaların yeterli bir seviyede olmadığı, Bakanlık

müfettişleri, sendika yöneticileri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğe yeterli katkı sunmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerinin yeterince önemsenmediğini; bu durumun da sistemin sorgulanmasında eksikliğe sebebiyet vereceği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Güçlü ve Kılınç (2011) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri” adlı araştırmaları sonucunda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler okul yöneticilerinin, hesap verebilirlik sistemi ile ilgili ilişkisi bulunan cevap verilebilirlik, sorumluluk ve açıklık davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri hesap verebilirlik bağlamında üst düzey bir performans sergileyememektedir.

Gedikoğlu (2012), Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik başlıklı çalışmasında hesap verebilirliği ölçümlerken genel olarak dayandırılabilir en iyi göstergenin sergilenen performans olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaya göre hesap verebilirlik ilkesi düşük performansın cezalandırılması ve yüksek performansın ise ödüllendirilmesi iken eğitsel hesap verebilirlik bu anlayışın çok ötesindedir. Eğitsel hesap verebilirliğin ortaya konması, girdi, süreç ve çıktılara yönelik verilerin tamamının toplanarak bu verilerin okulların etkililik ve verimliliklerinin saptanmasında bütüncül olarak kullanılması şeklinde gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmaya göre yükseköğretimde hesap verebilirlik yöneticilerin mali yönlerden hesap vermesinin yanında öğretim üyelerinin çeşitli topluma hizmet uygulamaları, yayınlar, eğitim ve öğretim konularında etkililikleri de hesap verebilirliğin kapsamında olmalıdır.

Yıldırım ve Yenipınar (2019), “Okul Yöneticilerine Göre Öğretimsel Hesapverebilirlik Olgusunun Nitel Analizi” başlıklı çalışmalarında okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretimsel hesap verebilirlik olgusunun okullardaki uygulamalarına ilişkin deneyimlerini betimlemektir. Nitel araştırma yönteminde ve olgubilim deseni kullanılarak odak grup görüşmeleri ve akabinde etkileşimsiz

ortamlarda yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler neticesinde oluşan bulgulara göre okullarda sistematik öğretimsel hesap sorma ve verme işleyişi bulunmamakta, kazanımların edindirilememekte ve bu konuya yeteri kadar önem verilmemektedir. Çalışma sonucunda kazanımların edinilme düzey ve kapasite hakkındaki belirsizliklerin ortadan kaldırılması bunun için de öğretimsel hesap verebilmenin gerçekleşebilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Işık ve Bahat (2019) “Hesap verebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri” başlıklı araştırmasında MEBİM uygulamalarında ortaya çıkan durumların okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesini sağlamaktır. Çalışma grubunu İstanbul Beylikdüzü ilçesindeki 20 farklı eğitim yöneticisinin oluşturduğu çalışmada görüşler süreç ve yansımalar olmak üzere 2 tema şeklinde gruplandırılmıştır. Eğitim yöneticilerinin görüşleri işleyiş süreci, uygulayıcılar, uygulamalar, bireysel ve sosyal etkilerine bağlı olarak değiştiği ve genel algının olumsuz olduğu saptanmıştır.

b) Hesap verebilirlik ile ilgili Uluslararası Çalışmalar

Darling ve Hammond (2004) tarafından gerçekleştirilen Standards, Accountability, and School Reform adlı çalışmada standartlara bağlı anlayışın hesap verebilirliğin temeline ödül ve yaptırımlarla bir araya getirilmiş testlere daha fazla vurgu yapılması gibi bir sonuç oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu stratejiler uygulandığında akademik başarısı düşük öğrencinin eğitim sisteminden uzaklaşması gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Bu araştırma sonucuna göre hesap verebilirlik sistemlerini öğretmen bilgi ve becerisine yönelik girişim ve yatırımlar, öğrenci öğrenimi, okulların öğretmenleri desteklemek için örgütlenmesi, müfredat çalışmalarını da yönlendiren değerlendirme sistemleri gibi alt başlıkların bulunduğu bir sistem üzerine inşa eden ülkelerin eğitim konusunda daha başarılıdır.

Donnelly ve Sadler (2009), “High School Science Teachers’ Views of Standards and Accountability” adlı çalışmalarında ortaöğretim kademesinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin bilim standartlarını nasıl tanımladıklarını, müfredatlarını

standartlar temelinde nasıl değiştirdiklerini ve standartların okullarındaki öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak seçilen beş okul bölgesinden yirmi iki fen öğretmeniyle, standartlara ve hesap verebilirliğe yönelik tutumları, öğretmenlerin müfredatı geliştirmek ve değiştirmek için standartları kullanma yollarını, standartların öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini ve standartlara dayalı kaynakların ve mesleki gelişimin kullanımını hedefleyen bir görüşmeler yapılmıştır.

Verileri analiz etmek için tümevarımcı bir yaklaşım kullanılmış ve hem birçok öğretmen tarafından benimsenen bilim standartlarına ilişkin ortak görüşler hem de öğretmen alt gruplarını karakterize eden profiller üretilmiştir. Katılımcılar standartlara dayalı sorumluluğun hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Standartlara dayalı hesap verebilirlik, öğretmenlerin planlamasını ve öğretimini çeşitli şekillerde etkilediğı saptanmıştır. Bilim standartlarının çok iyi kabul edildiğı bir eyalette, öğretmenlerin görüşleri ve standartların kullanımı önemli ölçüde değişmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri ve standartların kullanımı, okullarının AYP statüsüne ve şehir demografisine bakılmaksızın okul bölgeleri içinde farklılık göstermiştir.

11. Covid-19 Pandemi Sürecinde Dünyada Ve Ülkemizde Eğitim

2019 Aralık'ta Asya'da ortaya çıkan ve Mart 2020 itibariyle tüm dünyada birçok alanda oldukça devasa etkileri görülen Covid-19 bu yönüyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020a; 2020b). Yüksek bulaşıcılık özelliğine sahip olması ve temas yoluyla bulaşması sebebiyle birçok ülkede pandeminin etkisini ve yayılımını azaltmak amacıyla dönüşümlü veya esnek çalışma, evden çalışma, kısmi veya tam zamanlı sokağı çıkma yasakları, sosyal mesafenin korunmasına ilişkin uygulamalar gibi birtakım önlemler alınmıştır (Bozkurt,2020).

Bu önlemlere eğitim kurumlarının kapatılarak çevrimiçi eğitime geçilmesi ve yüz yüze eğitime ara verilmesi de dahildir. Dünya genelinde tüm eğitim düzeylerinden

öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020).

12. Dünyada Covid 19 Pandemi Sürecinde Eğitim

a) Çin

2019 yılının sonunda Covid-19 pandemi sürecinin aniden ortaya çıkması Çin’de okulları kapanmak zorunda bırakmıştır (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Çin Hükümeti evde kapanma sürecini yaşayan öğrencilere çevrimiçi öğrenme ortamı sağlamak için öğrenmenin kesintisiz bir şekilde devam etmesini hedefleyen Okullar Kapalı Ancak Sınıflar Açık (“**School’s Out, But Class’s On**”) yaklaşımını benimsemiştir (Yao, Rao, Jiang ve Xiong, 2020). Çin’de okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar tüm öğrenci kitlesi çevrim içi eğitim ile bu süreci ilerletmeye çalışmış ancak Çin’in kırsal kesimlerinde ikamet eden öğrenciler teknolojik altyapı ve ekipmanlara ulaşım noktasında dezavantajlı oldukları anlaşılmıştır. Lau v.d. (2020), dünyanın en büyük yükseköğretim sistemine sahip ülkenin 3 bine yakın kurumda öğrenim gören 30 milyon öğrenci ve akademik-idari personelin de katılım sağlandığı oldukça yüksek kapasiteli bir öğrenme modeli oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

OECD verilerine göre Çin’de öğretmenlerin çevrim içi eğitimleri kesintiye uğramaksızın sürdürmesinin kontrolünün sağlanmasından eyaletler, okullara öğretim kaynak ve planlarını tedarik edecek uzman görevlendirmelerini gerçekleştirmekten ise belediyeler sorumlu tutulmuştur (OECD,2020a). Jocuns, Shi, Zhang, Yin, Gu, Huang, Zhang ve Zhang, (2020)’a göre Çin hükümeti kapanma sonrasında (**School’s Out, But Class’s On**) yaklaşımını benimsemiş ancak evde uzaktan eğitim alan öğrencileri uzaktan eğitimin nasıl gerçekleştirilmesiyle ilgili rehberlik edilmemiştir. Farklı kademelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bu dönemde Çin’de çeşitli medya araçları kullanılmıştır.

DaiveLin (2020) çalışmasında bahsedildiği üzere Ortaokul ilk ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik, Jiangsu Eğitim Kanalı, ev tabanlı bağımsız tekrarlar yapabilmek için Gulou Çevrimiçi Tekrar Kursu; dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik(ortaokul

kademesinin son sınıfı) okul, öğrencileri yerel TV kanallarının haber kanallarını izleyerek bağımsız olarak öğrenmeleri için organize etti. Yeni içerik öğretimi aşamasında Jiangsu okullar aynı zamanda "Jiangling Teachers' Class" gibi öğretim platformunu kullandı. Pukou bölgesinde “Pukou Eqixiao” ve çevrimiçi öğretim yapmak için Jiangsu'daki çevrimiçi öğrenme mobil uygulaması “Wosu”, diğer yandan, çevrimiçi grup yürütmek için ofis iletişim platformu “Dingtalk”ı kullanıldı.

Her ne kadar pandeminin aniden ortaya çıkışıyla ülke çevrimiçi eğitim imkanları sunduysa ve oldukça fazla sayıda öğrenci kitlesine ulaşabildiyse de bu süreçte öğretim programlarının tam anlamıyla uzaktan eğitime uygun bir şekilde hazırlanamamış olması sürecin dezavantajlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Dai ve Lin, 2020).

b) Amerika Bileşik Devletleri

15 Mayıs 2020 tarihi itibarıyla k-12 düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 55 milyon öğrencinin okulların kapatılmasından etkilendiğinin bildirildiği ve Covid-19 salgının olumsuz etkilediği ülkelerden birisi olan Amerika Birleşik Devletleri’nde, ((Boivin, Jacquelynne Anne; Welby, Kathryn,2021 ve EdWeek,2020) pek çok eyalet okulların dönem sonuna kadar kapalı olacağını ve bu süreçte öğrenmenin devam edeceğini duyurmuştur.

Okul bölgeleri ve charter okulları kendi uzaktan öğrenme planlarının kendileri oluşturmuştur. Bu planların oluşturulmasında eyaletler tarafından bazı genelgeler oluşturulmuş ve bu sayede okullara dikkat etmeleri gereken noktalar hususunda rehberlik edilmiştir. (Delaware Department of Education, 2020). Belirtilen yönergeler ve birtakım kurallar doğrultusunda oluşturulan planlar öğrenci ve velilere de açık hale getirilerek belirsizliklerin ortadan kaldırılması sağlanmıştır ayrıca eyaletlerin eğitim ile ilgili sayfalarında bu planları incelemek de mümkündür. Bu planlarda ayrıca okulda görev yapan tüm paydaşların görev ve sorumlulukları da net bir biçimde açıklanmıştır.

Nebraska eyaletinde bulunan Laurel-Concord-Coleridge School örneği incelenecek olunursa sadece öğretmen ve okul yöneticileri değil teknik elemanın dahi

süreçteki görev ve sorumluluklarının neler olduğu detaylı bir biçimde belirtilmiştir (LCC School, Continuity of Learning Plan,2020). Dijital kaynaklardan yararlanabilmeleri için öğrencilere pek çok eyalette ve okul bölgesinde mobil cihaz temini ve internet erişimi çalışmaları yürütülmüştür. Basılı kaynaklar üzerinden de öğrenmenin sürekliliği sağlanmaya çalışılmış özellikle sosyo ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilere yemek yardımları sağlanmaya devam edildiği okullarda basılı kaynaklardan da faydalanılmıştır.

c) İtalya

İtalya’da pandemi sürecinde okullarda koronavirüs salgınına rastlandığı takdirde yapılması gerekenlerle ilgili bir web sitesi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonunu sağlamak amacıyla 2 bin öğretmenin katılımıyla uzaktan eğitime yönelik bir portalda bilgilendirme seminerleri gerçekleştirilmiştir. 5 Mart 2020 tarihi itibarıyla ülke politikalarınca ‘ihtiyatlı’ olarak belirtilen bir kararla ülkedeki tüm okullar ve üniversitelerin kapatılması gerçekleştirilmiştir (Kottasova ve Isaac, 2020). Uzaktan eğitime yönelik olarak; özel çevrimiçi sayfalar oluşturulması, video oturumları, sanal buluşma platformları Milli Eğitim bakanlığında alınan tedbirler arasındadır. Bu tedbirlere ilaveten elektronik öğrenme platformları, öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim araçlarının ücretsiz kullanıma açılması, okullara teknik destek sağlanması, eylem koordinasyonu sağlanması, izleme girişimlerinin sağlanması da alınan tedbirler arasındadır (OECD, 2020a).

İtalya Eğitim Bakanlığı süreçte eğitimde katkısı bulunan çeşitli kurumların, kuruluşların, okul ve öğretmenlerin bir araya gelip ortak bir paydada buluşması ve bu mantalitede eğitim öğretimin sürekliliğinin sağlanması amacıyla “herkes bir araya geliyor” hareketini benimsenmiştir. Eğitim Bakanlığı bizzat oluşturduğu websitesinde yer alan; çeşitli okul deneyimler, e öğrenme platformlarının listesi, öğrencilerin erişebilecekleri uygulamaların listesi, webinar ve multimedya içeriklerle de bu harekete destek olmuştur (TEDMEM,2020). Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki gelişimlerini desteklemek adına Facebook vb sosyal medya hesapları üzerinden gerçekleştirdikleri webinarlar, çeşitli topluluk, dernek ve enstitülerin (La scuola per la

scuola, Next-Level, Institute of Educational Technologies vb.) öğretmenlere yönelik webinarlarla onların mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları görülmüştür.

d)İspanya

Covid sürecinin en çok etkilediği ülkelerden olan İspanya’da öğrenmenin elektronik platformlar ve çeşitli televizyon kanalları üzerinden gerçekleştirildiği görülmüştür. Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan Covid-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri adlı raporunda İspanya Eğitim Bakanlığı’nın Covid-19 sürecinde mevcut içeriklerle eğitime devam ettiğini çeşitli yayıncılar ve platformlar üzerinden eğitsel video içerikleri oluşturan öğretmenlerin ellerinde mevcut bulunan içerikleri ve öğrenmeye kaynaklarını paylaşmaya davet edildikleri belirtilmiştir. Bir araya getirilen çeşitli kaynaklar ilk ve orta dereceli okullar için, uzman eğitimciler tarafından değerlendirilerek tasnif edilmiş bu kaynakların kullanılabilirliği yanında ulusal öğretim planına uygun olup olmadığı da tartışılmıştır (TEDMEM,2020).

İspanya Eğitim Bakanlığı 3-10 yaş grubu öğrencilerin pedagojik özelliklerine uygun olarak tasarlanan video, oyun ve elektronik materyallerin geliştirildiği EduClan isimli elektronik öğrenme portalını erişime açmıştır. Ayrıca ulusal Apremos En Casa yayına açılan içeriklerin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve veliler bu portal üzerinden çeşitli materyallere erişebilmişlerdir. Procomun isimli eğitim kaynaklarına erişim ağı oluşturularak öğretmenlerin elektronik kaynaklara erişimi teşvik edilmiştir (Tanhanve Özok, 2020;61). Dünya Bankası raporlarına göre ise İspanya’nın Bask bölgesinde 6-10 yaş grubu öğrencilere yönelik bir program çerçevesinde video öğretim imkanı sunulmuştur. Öğrencilerin bu içeriklere asenkron bir biçimde erişebilmesi adına Youtube kanalı ve internet sitesi uygulamalarından da faydalanılmıştır (World Bank,2020).

e) Hırvatistan

2017 itibariyle hem okulların teknolojik imkanlarının iyileştirilmesi hem de dijital yeterliklerinin geliştirilmesini hedefleyen eğitim reformuna sahip bir ülke olarak

Hırvatistan bu süreci en iyi yöneten ülkelerden biri olmuştur (Republic of Croatia, Ministry of Science and Education,2020).

Öğrencilerin içeriklere erişiminde fırsat ve imkan eşitliği sağlanması ve karşılaşılabilecek tüm problemlerle ilgili yedek planların oluşturulması Hırvatistan'ın bu sürecin yönetiminde temele aldığı 2 hedeftir. Sanal müdürler sınıfı uygulamasıyla okul yöneticilerinin bakanlık ve mevkidaşlarıyla bilgi ve fikir alışverişinde bulunabilmeleri sağlanmıştır (Republic of Croatia, Ministry of Science and Education,2020).

f) Türkiye’de Covid 19 Pandemi Süreci ve Eğitim

Covid-19 salgını, krizlerin genel ve karakteristik özelliklerinin tamamını taşıdığı için tam bir kriz durumudur. COVID-19 salgını tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ülkede krize neden olmuştur. Ülkemizde 16 Mart 2020 tarihi itibariyle ilk, ortaokul ve liseler kapatılmış ve öğrenciler eğitim öğretime 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim aracılığıyla devam etmek durumunda kalmıştır (SarıveSarı,2020). TRT Eba Yayınları, EBA üzerinden öğretmenlerce gerçekleştirilen canlı derslerle başlanılan bu süreci milli bakanlığı ‘**Tatil Değil Uzaktan Eğitim**’ ifadesiyle tanıtmıştır. Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk sürece ilişkin gerçekleştirdiği açıklamalarda ‘Nisan ayında gerçekleştirilmesi planlanan ara tatilin öne alındığını, ikinci haftanın tatil değil eğitimin eve yansması olan uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirileceğini ve bu sürecin uzayıp uzamaması durumunun Bilim Kurulu’nın ulusal ve uluslararası gözlemleri sonucunda alacağı tavsiye kararlar doğrultusunda ortaya çıkacağı ifadelerini kullanmıştır (MEB,2020 Millî Eğitim Bakanlığı).

Uzaktan eğitim süreci kademeli olarak önce 30 Nisan 2020 tarihine kadar uzatılmıştır (MEB,2020 Millî Eğitim Bakanlığı). 18 Mayıs 2020 tarihinde Cumhurbaşkanlığı kabine toplantısı sonrası yapılan açıklamayla eğitim-öğretim yılı sonlandırılarak uzaktan eğitim 19 Haziran 2020 tarihine kadar devam etmiştir (TRT Haber, 2020). Yükseköğretim kurumlarında ise süreç 16 Mart 2020 tarihinden itibaren

3 hafta süreyle kurumların tatil edilmesiyle başlamış (MEB, 2020 Millî Eğitim Bakanlığı) 23 Mart 2020 tarihinden sonra da Yükseköğretim Kurulu tarafından, eğitim öğretim sürecini sadece uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânları ile sürdürme kararı alınmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2020).

2020 yılında Covid-19 pandemi sürecinin beraberinde getirdiği belli başlı durumlar 2020 yılı için; YÖK Başkanı Yekta Saraç tarafından Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın ise 25-26 Temmuz'a ertelendiğinin açıklamasının yapılması (hürriyet.com.tr), 27 Mart 2020'de Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından Yükseköğretim Kurumları Sınavı'ndan 2.dönem konularının kaldırıldığını açıklaması, Yine 27 Mart'ta Kamu Personeli Seçme Sınavlarının Eylül, Ekim ve Kasım ayına ertelendiği açıklanması (TRT HABER,2020) 4 Mayıs'ta Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın yaptığı açıklama ile Lise Giriş Sınavı'nın (LGS) 20 Haziran'da, Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) ise 27-28 Haziran'da yapılacağı bildirilmesi (MİLLİYET,2020) 18 Mayıs'ta Cumhurbaşkanı Erdoğan, 1 Haziran'da açılması beklenen okulların açılmayacağını ve 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılının sona erdirildiğini açıkladı. Erdoğan, yeni eğitim ve öğretim yılının Eylül ayında başlayacağını belirtmesi şeklinde gelişmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise 21 Eylül'de anasınıfı ve ilkokul 1. sınıflarda yüz yüze eğitimle başlayan süreç; 5 Ekim'de Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 12 Ekim itibarıyla tüm ilkokulların, köy okullarının, 8 ve 12. sınıflar ile özel gereksinimle çocukların okullarının açılacağını duyurması ile başlamış ve özellikle ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin çeşitli revizelerin yapıldığı bir eğitim-öğretim yılı gözlemlenmiştir.

Örneğin; 25 Aralık 2020'de Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk yazılı açıklama yaparak ortaokul öğrencilerinin sınavının iptal edildiğini, lise öğrencilerinin sınavlarının ise 15 Şubat 2021 sonrasına ertelendiğini açıklamış, 23 Mart 2021'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı yazılı açıklamada 12.sınıflar hariç bütün lise kademelerinin 2.dönem 1.sınavlarının 3 Mayıs 2021 sonrasına ertelendiği açıklanmış, 26 Nisan 2021'de Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın açıklamalarıyla tüm kademelerde eğitim öğretime ara verildi ve sınavlar ileri bir tarihe ertelendiğini ifade etmiş, 11 Mayıs 2021'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı yazılı açıklamada 24

Mayıs-18 Haziran 2021 tarihleri arasında yapılacak olan 2. dönem sınavlarının tercihe bağlandığı açıklanmıştır.

Sınava girmek istemeyen öğrenciler 1.dönemde aldıkları puanlarla değerlendirileceği belirtilmiş, 17 Mayıs 2021 tarihinden 1 Haziran 2021 tarihine kadar okul öncesi, özel eğitim merkezleri ile 8. ve 12.sınıf dışında bulunan öğrencilerin uzaktan eğitime devam edeceği açıklanmış, 20 Mayıs 2021 tarihinde ilköğretim 4 sınıf ve ortaokul öğrencileri için 2020-2021 eğitim öğretim yılına ait 2. dönem sınavlarının tercihe bağlı olduğunu açıkladı. Sınava girmek istemeyen öğrenciler 1. dönemde aldıkları notlarıyla değerlendirilecekleri belirtilmiştir (Vikipedi, Çevrimiçi Ansiklopedi). Bu süreçte eğitimin nasıl olacağı, ortak ya da ders sınavların nasıl yapılacağı, telafi eğitimlerinin yapılıp yapılmayacağı, öğretmen maaş ve ek derslerinin nasıl ödeneceği, yöneticilerin nasıl çalışacağına kadar pek çok karmaşık durumlar ortaya çıkmıştır (SariveSarı,2020).

13. Covid-19 Pandemi Süreci ile İlgili Araştırmalar

a) Covid-19 Pandemi Süreci ile İlgili Ulusal Araştırmalar

“‘Türkiye’de COVID-19 Salgını Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları” başlıklı araştırmasında Özer (2020) Covid-19 pandemi sürecinde eğitim öğretimin sürekliliğinin sağlanması için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çeşitli faaliyetleri değerlendirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı’nın altyapısı çalışmalarının hız kazandığı, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu ile işbirliği çerçevesinde kademelerin pedagojik özelliklerine uygun yayınların gerçekleştirildiği ayrıca öğrenci öğrenmesini desteklemek için akademik ve sosyal açıdan destekleyen bir uzaktan eğitim sistemi kurulduğu söylenebilir. Ayrıca bu dönemde ani bir içimde oluşan maske, dezenfektan ihtiyacının önemli bir bölümü Mesleki ve teknik eğitim (MTEK) kurumları üretim ve uyum potansiyellerinden yararlanarak sağlanmıştır. Covid-19 un yol açtığı olumsuz psikolojik etkilerle başa çıkma konusunda gerekli desteği verebilmek için psikososyal destek sistemi kurulmuştur.

Kırmızıgül (2020), ‘‘Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci’’ başlıklı çalışmasında Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilmesinden itibaren uzaktan eğitim sürecinin başlatıldığını ve eğitim öğretim sürecinin kesintisiz ilerlediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinin önemli ölçüde geliştiği, öğrenci ödevlendirilmelerinde EBA kullanılarak canlı ders uygulaması ile bu sürecin desteklendiği belirtilmiştir. Çalışma bulguları doğrultusunda; öğretmenlerin süreçte yetersizlik yaşadıkları görölmüş ve onların teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin hizmet içi eğitimler yapılması gerektiği, yükseköğretim kademesi ve hizmet öncesinde de benzer şekilde dijitalleşen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştıracak çeşitli eğitimlerle öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının desteklenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Akyavuz ve Çakın (2020) Covid-19 salgınının eğitim üzerindeki etkilerini okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçladığı ve nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlanan ‘‘Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri’’ başlıklı çalışmasında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden toplam 37 okul yöneticisi ile görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaşanan sorunlar; iletişim eksiklikleri, bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin ilgisizliği, planlama yetersizliği şeklinde saptanmıştır.

Okul yöneticileri öğretmen ve öğrencileri motive ettiği ve velilere yönelik bilgilendirici faaliyetler gerçekleştirdikleri sonucunun yanı sıra öğretmenlere süreç hakkında aydınlatıcı bilgiler verildiği, okula aidiyet duygusunu arttırmaya yönelik desteklerde bulundukları ve sürekli çevrimiçi platformlar üzerinden olumsuzlukları bizzat öğretmenlerden dinleyerek onlarla iletişim halinde bulunduklarını belirtmişlerdir.

b) Covid-19 Dönemi ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

D’Orweille (2020), ‘‘COVID-19, benzeri görölmemiş bir eğitim kesintisine neden oluyor: Yeni bir normale giden bir yol var mı?’’ adlı çalışmasında pandeminin ve pandeminin sonucu olarak sosyal izolasyon sürecinin beraberinde getirdiği okul kapanmalarının yükseköğrenim de dahil birçok kademedede olumsuz sonuçlara yol

açtığını okullaşma oranına olumsuz yansıdığını, birçok ülkede ınavların ertelendiği ve ölçme değerlendirme süreçlerinin de bu dönemin gölgesinde kaldığını ifade etmiştir. Bu dönemin yol açtığı olumlu bir sonuç ise araştırmaya göre uluslararası etkileşim ve işbirliğinin artmış olmasıdır. Çalışmaya göre bu dönemde ülkeler üretilen politikalar konusunda işbirliği geliştirmiş ve bu süreci başarılı bir şekilde ilerletmenin yollarını aramışlardır.

Shrestha ve Gnawali (2021) tarafından gerçekleştirilen ‘Nepal’de COVID-19 Sırasında Eğitim Politikalarında Acil Müdahale: Eleştirel Bir İnceleme başlıklı çalışmada Covid-19 pandemi sürecinin Nepal gibi gelişmekte olan ülkeler de dahil tüm dünya genelindeki ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde etkili olduğu birtakım çalışmaların gerçekleştirildiği, Milli Eğitim ve Bilim ve Teknoloji Bakanlıklarınca bir dizi önlemler alındığı ancak bu önlemlerin ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin veriler üzerinde çalışmaların artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre Nepal eğitim sistemi 2020 yılı Okul Eğitiminde Acil Eylem Planı, 2020 Yılı öğrenci öğrenmesini kolaylaştırma rehberi, 2020 Yılı Okul Yönetim Çerçeve Planı belgelerini hazırlanarak hükümet tarafından bu sürecin beraberinde getirdiği koşullar kontrol edilmeye çalışılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntemine ilişkin araştırma modeli, çalışma grubuna ilişkin bilgiler, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin analiz yöntemleri ile geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

A. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, Covid-19 pandemi sürecinde eğitim örgütlerinde yaşanan süreçleri kaos kuramı bağlamında incelemek ve kaos ile kaosun sonuçlarını hesap verebilirlik ilkesinin alt boyutlarınca ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sönmezve Alacapınar (2018)'a göre nitel araştırmalarda insan bilgisini seferinde yeniden yapılandırır dolayısıyla sona ermiş bir bilgi söz konusu değildir. Araştırmacının bilgi ve deneyimleriyle gerçekliği mevcut bağlamında yapılandırmasını temele alan anti-pozitivist yaklaşım dünyanın birçok gerçeklikten oluşageldiğini aynı durumlarla ilgili farklı kişilerin farklı görüşler beyan edebileceklerini dolayısıyla gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını savunur ve bu özelliğiyle nitel araştırmaları işaret eder (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel,2018).

Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin bakış açılarıyla sınırlı olarak değerlendirildiği için bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Fenomenoloji deseni sorular ve sorunların özlerin betimlemesiyle yakından ilgili olduğunu savunur bu yönüyle bir bakıma algıların incelenmesi ya da bilincin özünün betimlenmesine işaret eder (SönmezveAlacapınar,2018).

Fenomenoloji yaşanmış deneyimlere, bireylerin olay ve olgulara kişisel olarak kattığı yoruma, olay ve olguları algılayış biçimine odaklanır (Merriam, 2013; Patton, 2002). Maustakas (1994)'a göre fenomenoloji desenin bir çalışmanın verileri analiz edilirken sırasıyla;

- Yaşananın eksiksiz bir tanımının ortaya konulması,
- Her ifadenin değerlendirmeye alınması,
- İlgili ifadelerin toplanarak kaydedilmesi,
- Tekrar etmeyen ifadelerin yazılması,
- Değişmeyen anlam ifadelerinin konuyla ilişkilendirilmesi,
- Değişmeyen temaların sentezlenmesi,
- Kişisel yaşantıların tanımlanması,
- Kişisel yaşantıların metin-yapısal bir bağlamda sunulması,
- Araştırmacı tarafından yaşantıya ilgili metin-yapısal anlam ve tanımlamaların birleştirilmesi şeklinde bir yol izlenir.

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Erzincan il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 16 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) tercih edilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanıldığı çalışmalarda temel amaç, araştırmanın amacıyla tutarlı bir şekilde belirlenen durumlar arasındaki farklılık veya benzerlikleri ortaya çıkarmak, örüntüler oluşturmak ve böylece problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Olgubilim deseninde çalışma gerçekleştiren araştırmacılar, belirli bir olgu üzerinde tecrübesi bulunan öğelere ihtiyaç duyacakları için genellikle amaca yönelik örnekleme yöntemini kullanırlar (Rubin ve Babbie, 2016). Bu çalışmada da okul

yöneticilerinin gönüllülük esası temel olmak koşuluyla sosyo-ekonomik gelir düzeyi bakımından farklılaşan okul bölgelerinden seçilmesinin bulguların yorumlanmasında farklı perspektifler oluşturacağı düşünüldüğünden ayrıca görev yaptıkları okul kademesi, mesleki kıdem, okul yöneticiliğindeki kıdem gibi değişkenler göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin kaos yönetimi ve hesap verebilirlik anlayışlarının değişiklik gösterip göstermediği de saptanacağından bahsedilen örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma evrenine ilişkin iletişim bilgilerinin yer aldığı liste araştırmacı tarafından temin edilerek katılımcılardan gönüllülük esası itibariyle katılım sağlamak isteyen okul yöneticileri saptanmıştır. Aydınlatılmış onam formunda yer alan ifadeler araştırmacı tarafından belirtildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ışığında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Kademe	Cinsiyet	Muhakkiklik Seminerine Katılma Durumu
Y1	18	5	İlkokul	Erkek	Evet
Y2	18	12	İlkokul	Erkek	Evet
Y3	27	7	İlkokul	Erkek	Hayır
Y4	25	11	İlkokul	Erkek	Hayır
Y5	24	12	İlk-Ortaokul	Erkek	Evet
Y6	19	6	İlkokul	Erkek	Evet
Y7	20	8	Ortaokul	Erkek	Evet
Y8	19	6	Ortaokul	Erkek	Hayır
Y9	23	14	Ortaokul	Erkek	Evet
Y10	26	6	Ortaokul	Erkek	Evet
Y11	19	13	Ortaokul	Erkek	Evet
Y12	26	11	Lise	Erkek	Evet
Y13	26	19	Lise	Erkek	Evet
Y14	28	6	Lise	Erkek	Evet
Y15	17	2	Lise	Erkek	Hayır
Y16	18	4	Lise	Erkek	evet

C. Veri Toplama Araçları

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmede 7 adet maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken literatür taramasında konulara ilişkin

ortaya çıkan kategori, kod ve temalardan da faydalanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte belirtilmiştir.

D. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere, durum çalışması yaklaşımı kapsamında, araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Okulların resmi sitelerinden elde edilen telefon bilgileri ile okul yöneticilerine erişim sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen planlama doğrultusunda okul yöneticileri ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır.

Okul yöneticisinin yaşaması olası sağlık problemleri vb durumlara yönelik çözüm nerisi olarak evrimii görüşme/telekonferans yönetimi belirlenmiştir. Araştırmacı okul yöneticilerinin sorulara verdiği cevapları not ederek görüşmeyi kayıt altına almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul yöneticilerinden elde edilen görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna EK-1’de yer verilmiştir.

E. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla toplanan veriler kategori, kodlar ve alt boyutlar belirlenerek yorumlanmıştır. Kişisel verilerin gizliliği konusunda tez çalışması içerisinde okul yöneticilerinin isim soyisim gibi kişisel bilgileri açıkça belirtilmemiş bunun yerine (Y1,Y2,Y3,... şeklinde) kodlanmıştır.

Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasını gerektiren bir veri analizi türüdür (Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu araştırmanın verilerinin düzenlenmesinde katılımcılara yöneltilen sorular, kategoriler olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen görüşlerden kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinin çarpıcı şekilde ortaya konabilmesi için alıntılanan örnek kodlar paylaşılmıştır. Verilerin analizinde araştırmaya katılım gösteren

yöneticiler “Y” harfi ile kodlanmış, yanı sıra her biri yönetici için bir numara belirlenmiştir. Verilerin analizinde alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler (Neundorf, 2002) dikkate alınmıştır. Yapılan betimlemeler tündengelim yöntemi ile yorumlanmıştır.

F. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalar belirli bir düzeyde geçerlik ve güvenirlik ilkelerine riayet ettiği ölçüde kabul görmektedirler. Araştırmada kullanılan model ve desen, veri toplama yöntemleri ve araçları, veri analiz yöntemlerinin araştırmacı tarafından açıklanması araştırmadaki inandırıcılığı ve kabul görülebilirliği önemli bir şekilde etkilemektedir (Baltacı,2019). Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için Kaos Kuramı, Hesap Verebilirlik ilkesi ve Covid-19 pandemi sürecinde eğitim konularına ilişkin alanyazın taraması yapılmış, hazırlanan taslak görüşme formunun okul yöneticilerinin araştırması konusundaki görüşlerini incelemeye uygun olup olmadığının incelenmesi için Eğitim Yönetimi alanında çalışan bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra oluşturulan nihai görüşme formu 2 okul yöneticisine pilot uygulama bağlamında uygulanarak ifadelerin anlaşılrlığı noktasında dönütler alınmıştır. Anlaşılrlık ve netlik konusunda gerekli dönütler alındıktan sonra katılımcılarla görüşmeler sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik oldukça tartışmalı bir konudur. Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık bahsine vurgu yapmış Houser, 2015; Merriam, 2013; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001) ve bu bahse ilişkin belirledikleri kriterler literatürde altın standartlar olarak yerini almıştır (Başkale,2016). Lincoln’e göre (1982) bu kriterler; inanılrlık (iç geçerlik), güvenilebilirlik (güvenilebilirlik), onaylanabilirlik (objektiflik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik) tir. Bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2003).

Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmuş ve aydınlatılmış onam formunda yer alan ifadeler katılımcılara belirtilerek şeffaf bir çalışmada yer aldıkları belirtilmiş böylelikle kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcılarla görüşme esnasında notlar sürekli olarak katılımcı teyidi alınarak uzlaşmış veriler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Konu hakkında kapsamlı literatür taraması yapılarak gerek yarı yapılandırılmış görüşme formunun gerekse kuramsal çerçevenin bu literatür ve döküman taraması ışığında oluşturulmuş olması üçgenleme yöntemlerinden teori üçgenleme kapsamına girmekte ve çalışmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır.

Katılımcıların dışlama kriteri olarak çalışmanın kapsamı dışında kalan örgütlerde görev yapıyor olmaları, gönüllü olmamaları, birtakım sağlık problemlerinden dolayı görüşmeye katılamayacak olmaları; dahil edilme kriterleri ise çalışmaya katılmaya istekli olmaları, çalışmada belirlenen örgütlerde görev yapıyor olmaları ise dahil edilme kriterleri olarak saptanmıştır. Örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örneklem seçilmesi ve dahil etme/dışlama kriterlerinin saptanmış ve uygulanmış olması bu çalışmanın dış geçerliğini arttırmaktadır.

Nitel araştırmalarda, örneklemi oluşturacak öge sayısına ilişkin literatürde 5 ile 25 öge sayısı arasında değişebileceği ifade edilmektedir (Creswell, 2013; Neuman, 2014; Patton, 2005; Rubin ve Babbie, 2016; akt. Baltacı, 2018). Bu çalışmada da 16 katılımcıya ulaşılarak örneklem büyüklüğünün istenilen bir düzeye ulaşması sağlanmıştır.

Onwuegbuzie ve Collins (2007)'e göre nitel örneklem sayısı kaç olursa olsun örneklem büyüklüğü için temel prensip bilgilerin yeteri doyuma ulaşabilecek eşiğe gelmesi ve tekrarlama döngüsüne ulaşmasıdır. Bir noktadan sonra yeni tüm örneklem önceki örneklem sonuçlarını tekrarlamaya devam edecektir (Morgan ve Morgan, 2008, akt. Baltacı, 2018). Bu tekrarlanma durumunda veri toplanma süreci durdurulmalı ve örneklem büyüğü tekrarın görüldüğü yerde sabit şekilde bırakılmalıdır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadığı sorunlar kaos kuramının Kelebek Etkisi, Garip Çekiciler, Türbülans, Öngörülmezlik alt boyutları ile; okul yöneticilerinin karar verme mekanizmalarını işe koşmada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yöntemleri tablo. X-y de yer verilmiş, hesap verebilirlik ilkesine ilişkin görüş ve uygulamalar ise Ödüllendirme Yöntemleri; Öğretimsel Hesap Verebilirliği Belirlemede Kullanılan Kriterler, okul Yöneticilerinin Kullandığı Değerlendirme Yöntemleri, Sonuç, Yaptırımlar, öğretmen Hesap Verebilirliği alt boyutlarınca incelenmiştir. Okul yöneticilerine yöneltilen ‘Covid-19 pandemi sürecini okul yöneticisi olarak;

- Okul-aile iş birliği ve velilerin sürece uyumu,
- Öğrencilerin sürece uyumu,
- Öğretmenlerin sürece uyumu,
- Diğer okul yöneticilerinin sürece uyumu,
- Uzaktan eğitim ve internet erişim şartları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?’ sorusuna okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular; kaos kuramının bağlamında incelenerek alt boyutlar belirlenmiş ve belirlenen alt boyutlar Kelebek Etkisi, Garip Çekiciler, Türbülans, Öngörülmezlik olmak üzere 4 ayrı tablo (Tablo.1, Tablo.2, Tablo.3, Tablo.4, halinde sunulmuştur.

A.Pandemi Döneminde Yaşanan Sorunların Kaos Kuramı Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo.1. Kelebek Etkisine Yol Açan Sorunlara İlişkin Görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okulun sosyal ortamından yalıtılmışlık öğrencilerde ifade yeteneğini olumsuz etkilemesi	4	25
Öğrencilerin teknolojiyi kullanamaması	3	19
Öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri	3	19
Siber zorbalık veya uzaktan eğitimin sabote edilmesi durumlarının yaşanması	2	13
Okul yöneticilerinin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri	1	6
Eğitim Bilişim Ağında meydana gelen teknik sorunlar	1	6
Velilerin teknolojiyi aktif kullanamaması	1	6
Okulda Covid-19 vakalarına ilişkin paydaş tutumları	1	6

Tablo.1’de ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerine göre okullarda Covid-19 pandemi sürecinde kelebek etkisine yol açan sorunlara ilişkin görüşler; “Okulun sosyal ortamından yalıtılmışlık öğrencilerde ifade yeteneğini olumsuz etkilemesi” ($f=4$, %25), “Öğrencilerin teknolojiyi kullanamaması” ($f=3$, %19), “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri” ($f=3$, %19), Siber zorbalık veya uzaktan eğitimin sabote edilmesi durumlarının yaşanması” ($f=2$, %13), “Eğitim Bilişim Ağında meydana gelen teknik sorunlar” ($f=1$, %6), “Veliler teknolojiyi aktif kullanamaması” ($f=1$, %6) Okul yöneticilerinin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri ($f=1$, %6), “Okulda tespit edilen Covid vakalarına ilişkin paydaş tutumları” ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

“Öğrenciler teknolojiyi çok iyi kullanamadığı için yeterli bir eğitim sağlanamadı. Öğretmenler öğrencilerle birebir iletişim kuramadığı için istediği etkinlikleri yapamadı. Karşıdan geri dönütler alınamadı. Öğretmenler sürece uyum sağlamada aşırı zorlandılar. Öğrencileri ekran başında tutma, motivasyon sağlama, katılıma teşvik konusunda sıkıntılar yaşadılar. Okul yöneticilerinden sosyoekonomik gelir düzeyi yüksek bölgelerde çalışanlar daha az sıkıntı yaşadılar buralarda teknoloji daha üst düzeydeydi. Velilerimizin çoğunluğu asgari gelir düzeyine sahip olduğu internet erişimi sağlama ve ayrıca teknolojiyi kullanma konusunda sıkıntılar yaşanabildi. Özellikle çok çocuklu ailelerde teknoloji problem haline geldi.” (Y1)

“En başta EBA’ daki ilk canlı dersler tam bir kaostu. Çocuk bağlanamadı, öğretmen bağlanamadı, bağlantı aniden kötü, bağlanamadık, sınıf dersten koptu.” (Y2)

“Okul aile birliği olumsuz etkilendi. Ama bu yıl toplantı yapılamadı ve seçime gidemedik ilk defa. Bunu da karara bağlayarak mevcut yönetimle devam ettik bölge de dezavantajlı olduğu için oldukça olumsuz etkilendi. Öğrenciler uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandılar.” (Y3)

“Kendi bölgemiz açısından maddi durumun yetersiz oluşu ve velilerin uzaktan eğitime bakışı tablet alıp ne olacak diyerek gereksiz gördüler canlı derslerin öğrenci için çok faydalı olacağına inanmadılar. Hiçbir dersi kaçırmayan öğrencinin bile doğru düzgün cevap veremediğini gördüğümüzde biz de velilere katılmaya başladık. Aslında şunu söyleyebiliriz bugüne kadar kendilerine ne azık hazırlamışlarsa eğitsel yönlerini ne kadar geliştirmişlerse bu süreçte hep o depodan faydalandık. Yüz yüze eğitimin %10 u kadar bile olamaz.” (Y8)

“Yeterli değildi uzaktan eğitim sınıf ortamı gibi değildi. Okul aynı zamanda sosyal olduğumuz bir yerdir çocuklar bundan uzak kaldılar. Bilgisayarın başına geçip görüntülerini açmıyorlar, arka planda çoğu zaman ne yaptıklarını bilemiyoruz.” (Y13)

Tablo.2. Covid-19 sürecinde garip çekici etkisi yaratan faktörlere ilişkin görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin artması	4	25
Uzaktan eğitimin sınıf yönetimini zorlaştırması	3	19
Öğrenci disiplininin zayıflaması	3	19
Velilerin sürece ilişkin şikayetçi tavırları	3	19
Velilerin sürece yönelik ilgisizliği	2	13
Öğretmende aidiyet duygusunun zayıflaması	1	6

Tablo.2’de ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerine göre okullarda Covid-19 pandemi sürecinde garip çekici etkisi yaratan faktörlere ilişkin görüşler; “Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin artması” ($f=4$, %25), “Uzaktan eğitimin sınıf yönetimini zorlaştırması” ($f=3$, %19), “Öğrenci disiplininin zayıflaması” ($f=3$, %19), “Velilerin sürece ilişkin şikayetçi tavırları” ($f=3$, %19), “Velilerin sürece yönelik ilgisizliği” ($f=2$, %13), “Öğretmende aidiyet duygusunun zayıflaması” ($f=1$, %6) şeklindedir.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

“Veliler olayı şikâyetlenme ve imkansızlıklarını dile getirme boyutunda yaşadılar okula çok da katkıları olmadı. Okulda sürekli bir Covid varmış havası estirmeleri (okul sürekli temizleniyor olmasına rağmen) okulda Covid varmış gibi dedikodularla bizi olumsuz etkiledi.”(Y6)

“Veliler başlangıçta sanki hala yüz yüze eğitim devam ediyormuş gibi bir beklenti içerisine girdiler bir süre sonra da başka bir uç noktaya gelerek okullar kapandı eğitim tamamen bitti şeklinde yaklaştılar ve çözüm bulmak yerine sürekli şikâyet edildi. Öğrencilerde uyum sağlamada zorluk çekti okul tamamen kapandı fikrine kapıldılar ikinci yıl itibariyle biraz daha bilinç oturdu. Öğretmenlerde başta

uzaktan eğitime angarya olarak görürken sonrasında uyum sağladılar diğer okul yöneticileri de başlangıçta daha çok şikâyet ettiler.”(Y7)

“Veli toplantıları yapılmadı irtibat kurulmadı dolayısıyla veli etkileşimi düştü ama bu performansımızı çok da etkilemedi. Biz yine de kararlarımızı aldık. Ödev kontrolünde zorluk yaşayan öğretmenlerimiz oldu. Onun dışında uyum sağlayabildiler. Benim çevremdeki tüm okul yöneticileri uyum sağladılar. Çocuklar ve öğretmenler ilk zamanlar internet ve EBA noktasında çok büyük sıkıntılar çekti.”(Y9)

“Veliler kendilerinin daha rahat edecekleri bir ortamı bu dönemde yaşayamadılar. Okulun üstlendiği öğrenciyi yönlendirme pozisyonunu okulun yaptığı kadar iyi yapamadılar. Çocuklarını yönlendirmediler. Ama bizdeki veli profili biraz daha iyi. Öğrenciler iyi öğrenciler beden eğitimi müzik bile olsa derslere girdiler. Ama diğer öğrenciler ne derse girdi e de sorumluluklarını bildiler. Öğretmenler başta iyi başladı. Süreç ilerledikçe ve çocukların derslere katılımları düştükçe ders içerisindeki yönlendirmede sıklaştıkça öğretmenlerde zorlandılar. Okul yöneticileri, veli bakanlık ve öğretmen arasında kalarak süreci iyi yönetmeye çalıştılar. Uzaktan eğitimin kullanılacağı alanlara da olduğunu ve ek ders destek olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kurslar açılabilir bu şekilde.” (Y10)

“Veliler ve öğrenciler hemen uyum sağlayamadılar. Öğrencilerin okula ve öğretmene aidiyet duygusu zayıfladı. Disiplinden çok uzaklaştılar ve rehavete kapılabildiler. Öğretmenlerin de aidiyet duygusu zayıfladı bu dönemde.” (Y16)

Tablo.3.Okullarda türbülansa yol açan sorunlara ilişkin görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sosyoekonomik gelir düzeyi farklılıklarının yol açtığı fırsat imkân eşitsizliği	9	56
Paydaşlarla sadece uzaktan iletişim yoluyla görüşmek	4	25
Teknolojik alt yapı yetersizlikleri	3	19
Belirsizliklerin veli ile okulu yönetimini karşı karşıya getirmesi	1	6
Kararlar alınırken okul türlerinin değişken olarak alınmaması	1	6

Tablo.3’de ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerine göre eğitim örgütlerinde türbülansa yol açan sorunlara ilişkin görüşler; “Sosyoekonomik gelir düzeyi farklılıklarının yol açtığı fırsat imkân eşitsizliği” ($f=9$, %25), “Paydaşlarla sadece uzaktan iletişim yoluyla görüşmek” ($f=4$, %25), “Teknolojik alt yapı yetersizlikleri” ($f=3$, %19), “Belirsizliklerin veli ile okulu yönetimini karşı karşıya getirmesi” ($f=1$, %6) ve “Kararlar alınırken okul türlerinin değişken olarak alınmaması” ($f=1$, %6) şeklindedir.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinden bazılarının verdikleri cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğrenciler uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandılar. Evdeki imkanları kırsal bölgede çok fazla imkân olmadığı için sıkıldılar ve bunaldılar. Evinde tablet bilgisayar olmayan öğrencileri tespit etmeye çalıştık. İnternet erişimini anne babalar kendi telefon internetleri üzerinden tedarik etmeye çalıştılar. Böyle sıkıntılı bir süreç yaşadık. Öğretmenlerimiz kısa sürede adapte oldular. Öğrencilere ulaşmaya çalıştılar fakat onlar için de yeni bir modeldi ama ellerinden geldiği kadar bu olumsuz etkiyi olumluya çevirmeye çalıştılar. Okul yöneticileri benim bölgemde benzer sorunlar yaşandı birlikte gözlemedik bölgemizi. Merkezi okullarda bu sorunların çok da yaşandığını düşünmüyorum. İnternet erişiminin çok adil olmadığını düşünüyorum. Özellikle kırsalda kendi imkanlarımız veya bağışçılar yoluyla ulaşmaya çalıştık

çocuklarımıza. Altyapıyı destekleyecek verimli bir çalışma olmadı bunu söyleyebilirim.”(Y3)

“Milli eğitim bakanlığı önemli adımlar atıyor ancak bazen tabanda karşılık bulamıyor. Özellikle Erzincan gibi öğrencilerin internet sıkıntısı yaşadığı bölgede adımlar atıldı ama yeterli olmadı. Bu dönemde atölye dersleri gerçekleştirilseydi - çünkü biz mesleki elaman yetiştiriyoruz- öğrenciler 1,5 yılını heba etti, merkezi kararlar alınırken farklı okul türleri ve okulların uyguladıkları programlar dikkate alınmadı ve herkese aynı kararlar alındı.” (Y13)

“Benim öğrencim sosyo ekonomik düzeyi ve akademik durumu kötü olduğu için uzaktan eğitim dönemini olumsuz değerlendiriyorum. İyi olsa bile bizim gibi akademik seviyesi düşük olsa bile zaten öğrenci bahane edip girmiyor sisteme.” (Y16)

Tablo.4. Covid-19 döneminde öngörülemeyen sorunlara ilişkin görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Covid-19 geçiren öğretmenlerdeki performans düşüklüğü	1	6
Velilerin pandemi kaynaklı iş kayıplarının öğrencileri olumsuz etkilemesi	1	6
Öğrencilerin dışarı çıkma saatlerinin ders programlarına yansımaları	1	6
Ekran süresinin artışının odaklanma sorunlarına yol açması	1	6

Tablo.4’de ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerine göre eğitim örgütlerinde Covid-19 kaynaklı olup öngörülemeyen sorunlara ilişkin görüşler; “Öğretmenlerin Covid hastalığına yakalanması” ($f=1$, %6), “Velilerin pandemi kaynaklı iş kayıplarının öğrencileri olumsuz etkilemesi” ($f=1$, %6), “Öğrencilerin dışarı çıkma saatlerinin ders programlarına yansımaları” ($f=1$, %6), ve “Ekran süresinin artışının odaklanma sorunlarına yol açması” ($f=1$, %6) şeklindedir.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinden bazılarının verdikleri cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğrenciler imkanlar ölçüsünde katıldılar ama son dönemlere doğru katılım sayısı azaldı öğrencilerimiz ve veliler ekrandan sıkılmıştı.”(Y4)

“Veli profili çoğunluğu esnaf olduğu için ve bu süreç esnafı olumsuz etkilediği için kepenk katmak zorunda kalan velilerimiz oldu. Eğitim öğretim boyutundan başka zaman zaman kampanyalar oldu. Özellikle kepenk kapatan velilerimize yardımcı olarak durumu bozulan veli ve durumu iyi olan veli arasında köprü kurarak sosyal dengeyi kurmaya çalıştık.” (Y11)

Okul yöneticilerine yöneltilen ‘Covid-19 pandemi süreci okulunuzdaki bürokratik işlemlerin sürdürülmesindeki karar alma mekanizmasını nasıl etkiledi?’, Covid-19 pandemi sürecinin mesleki gelişiminiz üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir? ve ‘Üst politika uygulayıcılarının (milli eğitim bakanlığı v.b.) süreç yönetimi ve bilgilendirmelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?’ sorularına okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular tabloda sunulmuştur.

B. Karar Verme Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo.5. Karar alma süreçlerini ne yönde etkilediğine ilişkin görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Risk yönetimini öğretmesi	11	69
Sıklıkla değişen kararlar düzensizliğe yol açarak karar alma sürecini zorlaştırması	7	44
Ders programlarının hazırlanması gibi süreçlerin zorlaşması	4	25
Ek derslerin hesaplanması konularında zorluk yaşanması	2	13
Resmi yazılardaki birtakım açıklamaların muğlak kalması	1	6

Tablo.5’de ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerine göre Covid-19 sürecinin okul yöneticilerinin karar alma süreçlerini ne yönde etkilediğine ilişkin görüşler; “Risk yönetimini öğretmesi” ($f=11$, %69), “Sıklıkla değişen kararlar düzensizliğe yol açarak karar alma sürecini zorlaştırması” ($f=7$, %44), “Ders programlarının hazırlanması gibi süreçlerin zorlaşması” ($f=4$, %25), “Ek derslerin hesaplanması

konularında zorlaşması’’ ($f=2$, %13) ve ‘‘Resmi yazılardaki birtakım açıklamaların muğlak kalması’’ ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinden bazılarının verdikleri cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

‘‘Ani gelişen bir süreç olması bakanlığı da hazırlıksız yakaladı. Resmi yazıların bir kısmıyla biz de ilk kez karşılaştığımız için defalarca izahat yazıları geldi. Olumsuz etkilendik. Ek ders kısmında daha sonrasında nasıl yapılacağı konusunda sıkıntı yaşadık.’’ (Y6)

‘‘Zor durumlarda çözüm üretme mantığımızı harekete geçirdi. Veli çok fazla umutlandırıldı internet tablet konusunda. Sürecin ciddiyetine veliye yeterince yansıtılmadı sanki hiçbir şey olmamış her şey yolundaymış gibi davranıldı. Bu konuda uyarılmadı veliler dolayısıyla yine velilerle karşı karşıya geldik bilgilendirilmelerde çok fazla değişikliğe gidildi. Sürecin izlenmesinde karar verme değil de verilen kararlara tabii olduğunu gördük bu süreçte daha karar verici bir konumda olmalıydı. Sadece uyum gösterdi özel kişilerin başarı belgesi istekleri alınmadı teklifler alınmadı ek dersler çok tartışılarak öğretmenler çok fazla karşı karşıya getirilmedi.’’ (Y7)

‘‘Kısmen zorlaştırdı. Hem yüz yüze hem uzaktan dersler oldu ve her ikisiyle ayrı ayrı uğraşmak zorunda kaldık.’’ (Y12)

Tablo.6. Karar almada izlenilen yollara ilişkin görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnisiyatif kullanılması	9	56
Serinkanlı, pratik davranılması	4	25
Olası değişiklikler için karar açıklandıktan itibaren bir müddet beklenilmesi	1	6
Öncelikli olarak dezavantajlı öğrencilerin problemlere odaklanması	1	6
Diğer okul yöneticileriyle fikir alışverişi yapılması	1	6

Tablo.6’da ifade edildiği üzere okul yönetici görüşlerinin karar alma süreçlerinde izledikleri yollara ilişkin görüşler; İnisiyatif kullanılması ($f=9$, %56), Serinkanlı, pratik davranılması ($f=4$, %25), Olası değişiklikler için karar açıklandıktan itibaren bir müddet beklenilmesi ($f=1$, %6), Öncelikli olarak dezavantajlı öğrencilerin problemlere odaklanması ($f=1$, %6), ve “Diğer okul yöneticileriyle fikir alışverişi yapılması” ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin okul yöneticilerinden bazılarının verdikleri cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

“Bakanlık tarafından yapılan açıklamalar sık değiştiği için süreci yönetme açısından problemler doğurdu yaptığımız bir duyuruyu ertesi gün tamamen değiştirdik.” (Y2)

“Öğretmenlerimizi rahatlatma konusunda kendi kişisel çabamızı kullandık bu süreci öğretmenlerle yöneterek onları hem ekonomik hem de mesleki alanda küstürmedik ek dersler tartışma konusu bunları öğretmenlere yansıtmamaya çalıştık.” (Y7)

“Bu süreç atölyeler açık olmadığı için bizi biraz âtıl bıraktı zor şartlarda da olsa tüm paydaşlarımızla ortak eğitime devam etmeye çalıştık. Yarın okullar açılrsa bile o zor şartlarla nasıl başa çıkabileceğimize güzel bir tecrübe oldu.” (Y10)

C. Hesap Verebilirlik İlkesine İlişkin Bulgular

Hesap verebilirlik ilkesine ilişkin görüş ve uygulamalar ise; Öğretimsel Hesap Verebilirlik Ölçütleri, Okul Yöneticilerinin Kullandığı Değerlendirme Yöntemleri, Öğretmen Hesap Verebilirliği, Ödüllendirme Yöntemleri, Yaptırımlar, Sonuç-Değerlendirme alt boyutlarınca incelenmiştir.

Tablo.7. Öğretimsel Hesap Verebilirlik Ölçütlerine İlişkin Görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Formatif Değerlendirme Yöntemleri	10	62
Normatif Değerlendirme Yöntemleri	6	38

Tablo.8. Okul Yöneticilerinin Kullandığı Süreç Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Velilerden Alınan Dönütler	12	75
Canlı Derslerdeki Akademik Başarı	7	44
Eba Rapor Sisteminden Yapılan Değerlendirmeler	5	31
Eokul Notlarına İlişkin Değerlendirmeler	1	6

Tablo.8’de görüldüğü üzere Okul Yöneticilerinin Kullandığı Süreç Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri; Velilerden Alınan Dönütler ($f=12$, %75), Canlı Derslerdeki Akademik Başarı ($f=7$, %44), Eba Rapor Sisteminden Yapılan Değerlendirmeler ($f=5$, %31), Eokul Notlarına İlişkin Değerlendirmeler ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin bazı okul yöneticisi görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenler verimli olamadı ders katılımları öğretmen toplantıları velilerden aldığımız dönütlerle değerlendirdik. Veliler süreçten memnun değildi. Eğitim öğretim faaliyetlerinin düşüklüğünden dolayı öğrenci başarısının düşük olduğu sonucuna ulaştık.” (Y1)

“Canlı ders döneminde Zoom üzerinden derslere katılarak öğretmen takibi yaptım. Toplantılar düzenledik. Okulda telafi etmeye çalıştık. Zoom üzerinden

öğrencilerle buluştuk. Kitap okuma ve şiir okuma gibi etkinlikler için ödülleri verdik. Velilerle whatsapp grubu üzerinden görüşmeler yapıldı.” (Y2)

“Eokul üzerinden takiplerimiz oldu. Görüşmelerde fikir alışverişlerimiz oldu. Velilerimizle görüşerek onların dönütlerini aldık. Daha çok ikili ilişkilerimizle ilerlemeye çalıştık. eOkul üzerinden öğrenci başarısını izledik. Sistem üzerinden günlüklik giriş yapan ve yapmayan öğrencilerin takibini gerçekleştirdik. Raporlar haline getirdik. (Y3)

“Öğrenci başarısını yüz yüze ve uzaktan eğitimi karşılaştırarak değil de hepsini kendi içinde değerlendirdik. Uzaktan eğitimde daha başarısız görünse de süreci kendi içinden değerlendirdik veli ve öğretmenlerle görüşme yaptık sadece akademik başarıları değil davranışlarını da gözlemledik notları değerlendirme ölçütü olarak almadık çünkü yüksek notlar verildi öğrenciyi küstürmemek için.”(Y7)

Tablo.9. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmenlerde Uzaktan Eğitim Dolayısıyla Performans Düşüklüğü Yaşanması	10	63
Öğretmenlerin Üstün Performans ve Fedakârlık Göstermiş Olması	6	38
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ilişkin tekno-pedagojik bilgi yetersizliği	2	13

Tablo.9’de görüldüğü üzere Okul Yöneticilerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Görüşleri; Öğretmenlerde Uzaktan Eğitim Dolayısıyla Performans Düşüklüğü Yaşanması ($f=10$, %63), Öğretmenlerin Üstün Performans ve Fedakârlık Göstermiş Olması ($f=6$, %38) ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ilişkin tekno-pedagojik bilgi yetersizliği ($f=2$, %13) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin bazı okul yönetici görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Uzaktan eğitim yüz yüzenin yerini tutmaz. Öğretmenlerin verimli olmaları için bazı eğitimlerden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum. Teknoloji kullanımı, ekran paylaşımı, videoları grafikleri öğrencilere izletmeyi bilmeleri gerekirdi.” (Y4)

“Öğretmen performansı yeterliydi. Onlar da yeni karşılaşmışlardı.”(Y6)

“Sınıfına yüz yüze eğitimde sahip çıkan öğretmen uzaktan eğitimde de sahip çıktı. Uzaktan eğitim aksaklıklarını yansıtmadılar. Hatta okula gelerek ders işleyen özverili öğretmenlerimiz oldu. Kamera açık ders işleyen özverili öğretmenlerimiz oldu. Çok da bizi bu anlamda şaşırtan öğretmen olmadı. (Y7)

“Öğretmenler çok çalıştı ve yoruldu. Kazanım olarak tam anlamıyla istediklerimizi veremedik. Katılım oranı çok düşüktü çünkü.”(Y15)

Tablo.10. Okul Yöneticilerinin Ödüllendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Şifahen Yapılan Teşekkür Konuşmaları	14	88
Okul Tarafından Düzenlenen Plaket vb Motivasyon Yöntemleri	3	19
İş yükünü azaltılması	1	6
Sosyal Medya Hesaplarında Yapılan Paylaşımlar	1	6
Veli Tarafından Cimere Yazılan Teşekkürler	1	6

Tablo.10’de görüldüğü üzere Okul Yöneticilerinin Ödüllerindirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri; Şifahen Yapılan Teşekkür Konuşmaları ($f=14$, %88), Okul Tarafından Düzenlenen Plaket vb Motivasyon Yöntemleri ($f=3$, %19), İş yükünü azaltılması ($f=1$, %6), Sosyal Medya Hesaplarında Yapılan Paylaşımlar ($f=1$, %6) ve Veli Tarafından Cimere Yazılan Teşekkürler ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin verilen okul yöneticisi yanıtların bazıları sıralanmıştır:

“Yüz yüze çok nadir geldik. 8. Sınıf öğretmenleriyle daha çok bir araya geldik e motivasyonlarını sağlamaya çalıştık. Kendi içimizde yaptığımız toplantılarla öğretmenlerle yaptığımız toplantılarda dillendirdik başarı belgesi vermedik. Plaket vereceğiz okul bünyesi içinde.”(Y10)

“Yıl sonu kurul toplantılarında onları ödüllendirdik ve plaket vb şekillerde ödüllendirdik.”(Y15)

“Başarı belgesi için teklif ederek motive ettik. İletişim kurduk toplantılar kurduk. Cep telefonla iletişim kurarak.”(Y16)

Tablo.11. Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yaptırım Uygulamayarak Sadece Sözlü Uyarılarda Bulundum.	11	69
Yaptırım Uygulamayı Gerektirecek Bir Durum Yaşanmadı.	4	25
Süreçle İlgili Savunma İstedim.	1	6

Tablo.11’de görüldüğü üzere Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri; “Yaptırım Uygulamayarak Sadece Sözlü Uyarılarda Bulunulması” ($f=11$, %69), “Yaptırım Uygulamayı Gerektirecek Bir Durum Yaşanmadı.” ($f=4$, %25) ve Süreçle İlgili Savunma İstendi. ($f=1$, %6) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin verilen okul yöneticisi yanıtların bazıları sıralanmıştır:

“Muhakkak oldu olumsuz yönde. Velilerden dönüt geldi veya bizzat hissettik bir şekilde. Kendisiyle konuştuk derslerine daha fazla bağlandık. Soruşturma boyutunda herhangi bir şey olmadı.”(Y2)

“Tüm arkadaşlarımız tüm gayretleriyle çabaladılar ve öğrenciye ulaşmaya çalıştılar. Okulumda bu şekilde öğretmen bulunmuyor.”(Y3)

“Herhangi bir yaptırım uygulamadık. Bir aile gibi olduğumuz için öğrencilerle çok fazla iletişim kuramayan öğretmenlere de uyarıda bulunduk.”(Y8)

“Yaptırım uyguladıklarım oldu derslere girmeyen veya girmekte zorlanan 6 veya 7 tane öğretmenimiz oldu mecburen süreçle ilgili bir savunma istedim neler yaptıklarını istedim ondan sonra kendilerine çeki düzen verdiler.”(Y13)

Tablo.12. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Çıktılarına İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Öğretim Faaliyetlerinin ve Öğrenci Başarısının Düşüklüğü	12	75
Sosyalleşme Sürecinin ve Eğitimin Eksikliği	4	25
Mesleki Derslere İlişkin Uygulamaların Yetersiz Kalması	3	19

Tablo.12.’de görüldüğü üzere Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Çıktılarına İlişkin Görüşler; “Öğretim Faaliyetlerinin ve Öğrenci Başarısının Düşüklüğü” ($f=12, \%75$), Sosyalleşme Sürecinin ve Eğitimin Eksikliği” ($f=4, \%25$) ve “Mesleki Derslere İlişkin Uygulamaların Yetersiz Kalması” ($f=3, \%19$) şeklinde sıralanmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin verilen okul yöneticisi yanıtların bazıları sıralanmıştır:

“Öğretmenlerle yüz yüze ve çevrimiçi toplantılarla izledik. Asıl zor olan öğrenci ile olan bölümdü. Bulduğumuz çevre teknolojik olarak Türk Telekom’un alt yapısından tutun öğrencinin maddi durumuna kadar teknoloji ile ilgili çok dezavantajımız vardı. Onlarla çevrim içi toplantılar yapmak derse katılımlarını sağlamak konusundaki problemlerimizi maalesef tam olarak çözemedik. Sadece ara ara okula geldiklerinde öğretmenlerimiz hazır bulunuşluk testleri yaptılar maalesef

konuların anlaşılmadığı gözlemlendi bu süreçte en çok zorlandığımız şey öğrenci performansıydı. (Y8)

“Aynı öğrencilere olduğu gibi öğretmenlere de derslerine katılarak derslerini değerlendirmeye çalıştım. Öğrenci başarısı bu dönemde azaldı uygulama dersleri zaten oldukça iyi yönetilemedi. Dolayısıyla ben derslere katılırken hem öğretmeni hem de öğrenciyi değerlendirmiş oldum. Velilerle sürekli telefonla iletişim halindeydik 300 400 veli ile birebir görüştüm onlarda zor durumlar yaşadılar.” (Y13)

“Mesleki liselerde zaten öğrenci başarısı düşük iken akademik başarı da olumsuz etkilendi. Çocuklara ulaşmakta zorluk çektik. Bu durumun akademik başarıyı etkilediği gibi çocuklar okula döndükleri zaman okul içindeki problemleri de artıracaklarını düşünüyorum. Veli memnun değildi ama sonuçta siz elinizden gelen her şeyi yaptınız şeklinde bir yaklaşım vardı.”(Y15)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Kaos kuramı dünyanın bir bölgesinde meydana gelen bir olayın zamanla başka bir bölgede başka bir olayın tetikleyicisi konumuna geçerek daha büyük sarsıntılar yaratabileceğini ve düzenin adeta bir düzensizliğe yol açarak tetikleyici durumun sonuçlarının sistemdeki tüm bileşenleri etkileyebileceğini savunmaktadır (Bozkurt,2020). Covid-19 pandemi süreci de bu savı destekler nitelikte Çin'in Wuhan bölgesinde ortaya çıkarak zamanla dünya genelinde birçok sektör üzerinde ciddi etkilere yol açmış ve eğitimde ise milyonlarca öğrencinin kısmi veya tam zamanlı olarak okullarından uzak kalmasına sebebiyet vermiştir.

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Koronavirüs salgını dünya genelinde birçok ülkeyi uzaktan eğitim sistemine hızlı bir geçiş gerçekleştirmek zorunda bırakmıştır (Akbulut, Esen ve Şahin,2020). Dünyanın çeşitli ülkelerinde farklı uygulamalar ve projelerle hayata geçirilen uzaktan eğitim çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir (Akbulut, Esen ve Şahin,2020; AkyavuzveÇakın,2020; Bozkurt,2020). Paydaşların aniden ve yoğun bir biçimde teknolojik araçlara duyulan ihtiyaçlarının artması, ekran süresinin artış göstermesi, sosyal izolasyon sürecinden dolayı tüm paydaşların (okul yöneticileri, politika oluşturucular, veliler, öğretmen ve öğrenciler) iletişim ve etkileşimi telekonferans yöntemiyle gerçekleştirmek zorunda kalmaları, paydaşlarının teknolojik ve teknopedagojik bilgi yetersizlikleri yeni sorunları da beraberinde getirmiştir.

Covid-19 pandemi süreci çok farklı alt boyutlarla incelenmesi gereken bir konu iken bu çalışma; Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusundan Covid-19 pandemi sürecinde eğitim örgütlerinde yaşanan süreçleri kaos kuramı bağlamında incelemek ve kaos ile kaosun sonuçlarını hesap verebilirlik ilkesinin alt boyutlarınca ortaya koymak üzerine odaklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Covid-19 pandemi sürecinde kelebek etkisine yol açan kök sorunlar “Okulun sosyal ortamından yalıtılmışlık öğrencilerde ifade yeteneğini olumsuz etkilemesi” (f=4, %25), “Öğrencilerin teknolojiyi kullanamaması” (f=3, %19), “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri” (f=3, %19), Siber zorbalık veya uzaktan eğitimin sabote edilmesi durumlarının yaşanması” (f=2, %13), “Eğitim Bilişim Ağında meydana gelen teknik sorunlar” (f=1, %6), “Veliler teknolojiyi aktif kullanamaması” (f=1, %6) Okul yöneticilerinin teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri (f=1, %6), “Okulda tespit edilen Covid vakalarına ilişkin paydaş tutumları” (f=1, %6) şeklinde sıralanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin okulun sosyal ortamından yalıtılması öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz etkilemiştir ayrıca öğrencilerin kendini ifade ve sözlü ifade becerilerinde gerileme saptanmıştır. Benzer şekilde Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020) tarafından gerçekleştirilen ‘Covid-19 ve Eğitim’ başlıklı inceleme araştırmasında elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin saldırgan tavırlar sergileme düzeylerinde artış meydana geldiği, olumsuz duygu durumları yaşadıkları sosyal yaşama yönelik anlayış ve ritüellerinin değişkenlik gösterdiği ve yanı sıra uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bu durumun kelebek etkisi bağlamında incelenmesinin sebebi bu gerilemenin gelecek yıllarda öğrencinin akademik ve mesleki başarısını da etkileyeceğinin düşünülmesidir. Öğrenci ve velilerin teknolojiyi yeterli kadar etkin kullanamaması, uzaktan eğitime aktif katılımı sekteye uğratmıştır. Destekler nitelikte olan Akbulut, Şahin ve Esen (2020) de ‘Bir Virüsten Daha Fazlası: Covid 19 Türkiye’de Eğitimi Nasıl Etkiledi?’ başlıklı çalışmalarında bireylerin hala uzaktan eğitime erişim noktasında teknik sorunlar yaşadığını ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada uzaktan eğitim sistemi için kullanılan altyapının zaman zaman teknik sebeplerden dolayı kesintiye uğradığı, EBA sisteminin kullanımına hızlı bir biçimde geçilmek zorunda kalındığı için zaman zaman aksaklıklar yaşandığı belirtilmiştir. Sistemdeki bu aksaklıklar eğitimin verimliliğini sekteye uğratmıştır. Bu sebepten dolayı bazı özel okulların kendi sistemlerini oluşturup kullandıkları görülmüştür. Ayrıca siber zorbalık durumları yaşanmış ve uzaktan eğitimde etik ilkesinin gözetilmesi gerektiği gerçeği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitime katılan öğrencilerin

görüntülü ve ses kontrolü veya görüntülerini kapatma durumlarının sınıf yönetimini zorlaştırdığı çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular olmakla beraber araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin ve öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların teknolojiyi daha aktif kullanması zorunlu hale getirmiştir. Bu süreçte velilerin okullarda okul yöneticilerinde veya öğretmenlerde covid saptanmasına ilişkin gösterdikleri tepkiler sosyal medyada yankı bulmuş ve öğrencileri okula göndermeye yönelik velilerin gösterdikleri tepkiler eğitim sistemini olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Kuş, Mertve Boyraz (2021), araştırmasında velilerin, öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde erişilemeyen derslerin telafisinin yapmadıkları yönünde görüş bildirdiğini, bunun yanında birçok sorunu dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; uzaktan eğitimde internet bağlantısında meydana gelen aksaklıklar, ses, şebeke ve sistemsel sorunlardan çocukların yeterince öğrenemedikleri ve derslerin verimsiz geçtiği, birden fazla çocuğa sahip olan velilerin uzaktan eğitimde cihaz sıkıntısı çektiği yönündedir. Velilerin bir kısmı ise internet olmamasından ve çocuklarının mevsimlik işçi olarak çalışmalarından dolayı derslerinden geri kalma gibi sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu konular velilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum içinde bulunduklarını desteklemektedir.

Okullarda Covid-19 pandemi sürecinde garip çekici etkisi yaratan faktörlere ilişkin görüşler; “Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin artması” (f=4, %25), “Uzaktan eğitimin sınıf yönetimini zorlaştırması” (f=3, %19), “Öğrenci disiplininin zayıflaması” (f=3, %19), “Velilerin sürece ilişkin şikayetçi tavırları” (f=3, %19), “Velilerin sürece yönelik ilgisizliği” (f=2, %13), “Öğretmende aidiyet duygusunun zayıflaması” (f=1, %6) şeklindedir. Bu süreçte paydaşların sürece yönelik sergiledikleri tutumların son derece önemli olduğu ve sürecin büyük ölçüde paydaşların bu tutumları etrafında şekillendiği görülmüştür. Velilerin süreçle ilgili çeşitli kaygılarını farklı şekillerde okul yönetimine aksettirdikleri görülmüştür. Okatanve Tagay (2021), veliler sırasıyla en çok, sağlık ve teknoloji bağımlılığı ile ilgili konularda kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmaya göre

çocuklar ise velilerden farklı olarak en çok virüsün ne olduğunu ve okula ne zaman döneceklerini sorgulamaktadır. Veliler, pandemi ile ilgili olarak çocuklarına en çok virüsten nasıl korunmaları gerektiği ve sürecin geçici olduğu yönünde telkinlerde bulunmuşlardır. Ayrıca velinin kaygı düzeyinin yüksek olması öğrenciyi de negatif yönde etkilemiştir. Aidiyet duygusu yüksek bir şekilde yeni sisteme adapte olmaya çalışan öğretmenlerin ve diğer paydaşların bu süreci de başarılı bir şekilde sürdüğü çalışma sonucunda elde edilen bulgulardır. Yanı sıra Demir ve Özdaş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada veliye ulaşamama, çalışmalardan dönüt alamama ve bütün öğrencilere ulaşamama gibi haberleşme; salgın sürecinin uzaması, sürecin ne kadar süreceğinin bilinmemesi ile veli ve öğrencilerin eğitimi geçici bir süreç olarak görmesi gibi belirsizlik sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar.

Ayrıca Günbaş ve Gözükcük (2020), bu salgın süresince öğrencinin uzaktan eğitime motivasyonunu sağlamak için öğretmen ve velilere görevler düştüğü, onları destekleyecek, derse teşvik ederek ve motive ederek öğrenme kayıplarının önüne geçilebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve veliler tarafından teşvik edilen öğrencilerin daha başarılı bir eğitim öğretim süreci geçirildiği bulgusuyla örtüşmektedir. Buna rağmen bazı veliler uzaktan eğitimin bir faydası olmadığını düşünmektedir. Velilere göre bu sürecin dezavantajları çocukların okul ortamından uzak kalması, okuldan uzaklaşmaları nedeniyle disiplinsizliğe alışmaları, motivasyon eksikliği yaşamaları, sorularına dönüt alamamaları gibi sebeplerden dolayı yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını düşünmektedirler. Çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde bu çalışmada okul yöneticisi görüşlerine göre velilerin öğretmen rolü olarak çocuklarıyla eğitim faaliyetlerini sürdürürken zorlandıklarından bahsedilebilir.

Keskin, Şentürk, Ömer, Dursun (2021), “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Örneği” başlıklı araştırmalarının disiplinsizlik alt temasında; uzaktan eğitimde öğrencinin tam kontrolünün sağlanamamasıyla ilgili sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Çevrim içi uygulamaları kullanırken bu uygulamalardaki isim değiştirme, farklı sınıfların dersine bağlanma özelliklerin kullanarak dersi sabote etme girişiminde bulunduklarını, derse geç girip erken ayrıldıklarını, ders esnasında gereksiz yazıştıklarını, dersi

dinlemediklerini belirtmiştir. Araştırma sonucu aynı zamanda ödev verme ve verilen ödevlerin takibi konusunda da sorun yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Araştırmadaki okul yöneticisi görüşleriyle bu araştırma sonuçları bu anlamda benzerlik göstermişlerdir.

Süreçte hızlı değişimler gerçekleşmesi, hızlı kararlar alınması ve alınan kararların hızlı bir biçimde işlerlik kazanması gibi durumlar velilerde okul yönetimine ve öğretmenlere karşı şikayetçi tavırlar kullanma gibi durumlara yol açmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra eğitim örgütü ve öğretmenlerin zaman zaman veliyle karşı karşıya geldiği bir dönemden bahsetmek mümkündür. Uzaktan eğitim sistemi öğrenciyi okulun sosyal ortamında alıkoyduğu ve sadece elektronik cihazlar üzerinden iletişime geçilmesi yönüyle okulun eğitim işlevinin sekteye uğratması yönleriyle sınıf yönetimini zorlaştırmış ve öğretmenleri yeni yöntem ve teknikler geliştirmek durumunda bırakmıştır. Destekler nitelikte bu süreçte Burgess ve Sievertsen (2020; 1) araştırmasında bahsedildiği üzere öğretim yöntem ve teknikleri, daha önce denenmemiş ve benzeri görülmemiş bir şekilde, uzaktan veya çevrimiçi eğitim yoluyla verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu eğitim sürecinde, öğrencilerin eğitsel durumlarına yönelik yapılan değerlendirmelerinin çok farklı biçimlerde gerçekleştirilmiş olmasının birtakım belirsizlikleri de beraberinde getirdiği ifade edilmiştir (akt. Çiçek, Tanhan, Tanrıverdi,2020).

İnal, Sakaryave Zahal (2021)'e göre (Covid-19 pandemi döneminde EBA platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri) öğretmenler bu süreçte ilk defa uzaktan eğitimi kullanmak durumunda kalmış ve derslerde teknoloji kullanımıyla ilgili ortaya çıkan internet, cihaz, bağlantı sorunlarının ve öğrencilerin ders süresince kamera görüntüsünü aktif hale getirmeye karşı gösterdikleri direncin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu süreçte sıklıkla kullanmak zorunda oldukları ses kayıtları, videolar indirme ve açma gibi teknolojik okuryazarlık gerektiren temel becerilerde dahi zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler bu durumun sebebini meslekte kıdem olarak yeni olmaya, deneyim eksikliğine ve heyecan gibi faktörlerle açıklamışlardır

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yönetici görüşlerine göre eğitim örgütlerinde türbülansa yol açan sorunlara ilişkin görüşler; “Sosyoekonomik gelir düzeyi farklılıklarının yol açtığı fırsat imkân eşitsizliği” (f=9, %25), “Paydaşlarla sadece uzaktan iletişim yoluyla görüşmek” (f=4, %25), “Teknolojik alt yapı yetersizlikleri” (f=3, %19), “Belirsizliklerin veli ile okulu yönetimini karşı karşıya getirmesi” (f=1, %6) ve “Kararlar alınırken okul türlerinin değişken olarak alınmaması” (f=1, %6) şeklindedir.

Sosyal izolasyon dolayısıyla öğrencilerin tam zamanlı olarak öğrenim faaliyetlerini teknoloji kullanımıyla katılım sağlamak zorunda kalmaları beraberinde birtakım sorunlara yol açmıştır. Sosyoekonomik gelirdüzeyi düşük bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler bu anlamda zorluklar yaşamışlardır. Çok çocuklu ailelerde ise teknolojik imkanları sağlamak diğer ailelere göre maddi anlamda daha zor bir hale gelmiştir. Reimers (2020)’de eğitim seviyesi açısından yüksek ve sosyal avantajları gelişmiş çevrelerde bulunan öğrencilerin çevrimiçi kaynaklara erişiminin daha yüksek olacağını ifade ederken bu imkanlara sahip olmayan öğrencilerin fiziksel uzaklaşmalarının sınırlı öğrenme fırsatları ile sonuçlanmasının kuvvetle muhtemel olduğunun altını önemle çizmiştir. Keleş, Atay ve Karanfil (2020), araştırmasında ortaya çıkan Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan öğrenciler için internet bağlantısının pandemi sürecinde önemli bir sorun haline geldiği bulgusu da bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine Öztürk(2020)’in araştırmasında sosyoekonomik gelir düzeyi düşük veya kırsalda yaşayan taşınmalı öğrenciler teknolojik altyapı yetersizlikleriyle karşı karşıya kaldığı sonucu ortaya çıkarmıştır ki bu çalışma bulgusu da araştırmadaki okul yöneticilerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Uzaktan eğitimi doğrudan ilgilendiren alt yapı yetersizlikleri/sorunları da zaman zaman öğrencilerin derse katılımları noktasında engel olarak karşılına çıkmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler bu süreçte yüz yüze iletişime geçememiş sadece telekonferans yöntemleri, whatsapp, BİP vb gruplar sayesinde iletişime geçmişlerdir. Bu durumda çeşitli iletişim kazalarını beraberinde getirmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimde öğretmenin, öğrencinin dikkat süresini kontrol etmesi motivasyonunu sağlaması aynı ortamda bulunmadıkları için güçleşmiştir. Alınan kararların özellikle ortaöğretim kademesinde okul türlerinin ve

öğretim programları arasındaki farklılıkların gözetilerek çalışmalar yapılması bu sürecin daha sağlıklı yönde ilerletileceğine ilişkin kanaati güçlendirmektedir. Kuş, Mertve Boyraz(2021) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; uzaktan eğitim döneminde materyal sağlama, öğrencilerin derse katılımı, ölçme değerlendirme gibi birçok konuda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanılan sorunların öğretim kalite ve niteliğini olumsuz yönde etkilediğini belirten öğretmenlerin yanında daha çok sınıf yönetimiyle ilgili olan devam-devamsızlığın düzensiz oluşu, öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olması veya derse ilgisiz/kayıtsız kalma durumları, ekran büyüklüğünün ergonomik olmayışı ve öğrencilerin derse geç kalmaları şeklinde dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yönetici görüşlerine göre eğitim örgütlerinde Covid-19 kaynaklı olup öngörülemeyen sorunlara ilişkin görüşler; “Öğretmenlerin Covid hastalığına yakalanması” (f=1, %6), “Velilerin pandemi kaynaklı iş kayıplarının öğrencileri olumsuz etkilemesi” (f=1, %6), “Öğrencilerin dışarı çıkma saatlerinin ders programlarına yansması” (f=1, %6), ve “Ekran süresinin artışının odaklanma sorunlarına yol açması”(f=1, %6) şeklindedir. Covid 19 pandemi sürecinde okul yöneticileri tarafından öngörülmesi mümkün olmayan durumlar bu süreci karar verme mekanizmasını daha aktif bir şekilde işe koşmayı gerekli kılan durumlar meydana getirmiştir. Hangi öğretmenin veya okul yöneticisinin Covid’e yakalanacağını, pandemi kaynaklı olarak hangi velinin iş kaybına veya öğrenci imkanlarını ve sosyo psikolojik iyi oluşunu etkileyecek ölçüde maddi kayba uğrayacağı, öğrencilerin kısmi olarak dışarı çıkma saatlerinin yaş ve kademelere göre farklılaşacağı ve bu durumun da ders programı hazırlama süreçlerini etkileyeceği, ekran süresinin artmasıyla çeşitli sağlık sorunlarının meydana gelmesi ve ekran bağımlılığının oluşması bu süreçte okul yöneticilerinin öncesinde tahminde bulunamayacağı konulardır. Özellikle bu süreçler daha hızlı düşünmeyi ve karar almayı zorunlu hale getirmiştir. Bayburtlu (2020), Gençoğlu ve Çiftçi (2020), Alan ve Can (2021), araştırmalarında öğrencilerin ekran sürelerinin artmasının ekran bağımlılığıyla sonuçlandığını ve ayrıca bu durumun nihayetinde sosyalleşme düzeylerinin azaldığına dikkat çektileri saptanmıştır. Bahse konu araştırmalardan elde edilen bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Karakuş ve Karacaoğlu (2021), Öztürk(2021)'in araştırmalarında da uzaktan eğitimin öğrenciye sosyalleşme imkanı sunamadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Masonbrik ve Hurley (2020) araştırmasında ortaya konan bulgular doğrultusunda pandemi kaynaklı iş kayıplarının arttığı, birçok ülkenin ekonomi alanındaki iyileşmeyi önceliklerken çocukların eğitsel desteklenmesinin nispeten geri planda kaldığı ortaya çıkmıştır ve Wilson(2020)'ye göre sosyo ekonomik imkanların sınırlılığı öğrenme kayıpları üzerinde dezavantajlı bir etkiye sahip olması da (akt. Baz,2021) çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Covid-19 sürecinin okul yöneticilerinin karar alma süreçlerini ne yönde etkilediğine ilişkin görüşler; “Risk yönetimini öğretmesi” (f=11, %69), “Sıklıkla değişen kararlar düzensizliğe yol açarak karar alma sürecini zorlaştırması” (f=7, %44), “Ders programlarının hazırlanması gibi süreçlerin zorlaşması” (f=4, %25), “Ek derslerin hesaplanması konularında zorlaşması” (f=2, %13) ve “Resmi yazılardaki birtakım açıklamaların muğlak kalması” (f=1, %6) şeklinde sıralanmıştır. Bu sürecin okul yöneticilerini hızlı değişen merkezi kararları uygulama hususunda zaman zaman paydaşlarla karşı karşıya getirse dahi onlara aynı zamanda risk almayı öğretmiş ve kısa sürede inisiyatif alarak alınan bu kararları uygulama doğrultusunda bir pratiklik kazandırmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre bu düzensizliğin ve kaos ortamının en büyük çıkarımı hızlı karar alma ve risk yönetebilme yetisini onlara kazandırmış olmasıdır. Keskin, Şentürk, Ömer ve Coşkun (2021)'in çalışmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul yönetimiyle ilgili olarak programların hazırlanmasında, kullanılan online programların tanıtılmaması, öğretmenlerin derse gireceği sınıfların paylaşılması, hafta sonu günlerine ders konulması gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kaotik süreç okul yöneticilerini doğal bir şekilde sorunlara çözüm odaklı yaklaşma, ve çeşitli çözüm önerileri üretebilme konusunda motive etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yönetici görüşlerinin karar alma süreçlerinde izledikleri yollara ilişkin görüşler; İnisiyatif kullanılması (f=9, %57), Serinkanlı, pratik davranılması

(f=4, %25), Olası değişiklikler için karar açıklandıktan itibaren bir müddet beklenilmesi (f=1, %6), Öncelikli olarak dezavantajlı öğrencilerin problemlere odaklanması (f=1, %6), ve “Diğer okul yöneticileriyle fikir alışverişı yapılması” (f=1, %6) şeklindedir. Okul yöneticileri bu durumun zamanla kaostan çıkıp düzensizliğin içindeki bir düzene evrildiğini ifade etmişlerdir. Karar almanın güçleştiği durumlarda çeşitli çözüm yolları arayan okul yöneticileri bu sürecin artık alışlageldik olduğu yönünde bir vurguda bulunmuşlardır. Bu durumun kaos olarak başlayan sürecin ilerleyen dönemlerde olumlu etkiler bırakması şekliyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri bu süreçte öğretmen ve diğer paydaşlarla yakın ve iletişim temelli ilişkiler kurarak sürecin olumsuz etkileri yok etmeye çalışmışlar ve paydaşların motivasyonlarını yükseltmek adına süreçte insiyatif kullanmışlardır. Araştırmanın bu konuda edilen bulguları Keleş, Atay ve Karanfil (2020) de ortaya çıkarılan ‘okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve veliler ile iletişime açık olmaları özellikle pandemi sürecinde kendilerine kolaylıkla ulaşılabilir ve “görünür” olmalarının eğitim sürecinin başarısında etkili olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Özdoğru(2021), okul yöneticilerinin kriz dönemini yönetirken diğer okul yöneticileriyle istişare yapma, okul yönetim ekibiyle iletişim kurma, uzaktan eğitim deneyimi olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma, etkili izleme ve değerlendirme yapma, sorunların kaynağını tespit etme, teknolojik liderlik davranışları sergileme iyi uygulamaları öğretmenlerle paylaştıkları görülmüştür. Bireysel stratejiler bazında ise soğukkanlı ve sağduyu yaklaşım sergileme, insiyatif alma, bireysel fedakarlıkta bulunma, etkilişim iletişim ve kurma ve sabırlı bir biçimde hareket etme olduğu görülmüştür.

Bu sürece ilişkin başarının hangi yollarla ölçölüp değerlendirildiği sürecin hesap verebilirliği açısından önem taşımakla beraber; Okul Yöneticilerinin Kullandığı Süreç Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri; Velilerden Alınan Dönütler (f=12, %75), Canlı Derslerdeki Akademik Başarı (f=7, %44), Eba Rapor Sisteminden Yapılan Değerlendirmeler (f=5, %31), Eokul Notlarına İlişkin Değerlendirmeler (f=1, %6) şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin formatif değerlendirme yöntemleri kullanarak sürece ilişkin çıkarımlarda bulunduğu ve sürecin geneline ilişkin değerlendirmelere sahip olduğu görölürken(f=9, %56), normatif değerlendirme

yöntemleri (f=6, %45) kullanan okul yöneticilerinin de bulunduğu saptanmıştır. Bu süreçte kullanılan süreç değerlendirme yöntemlerinin sınırlı olduğu düşünülmekle beraber özellikle olağanüstü dönemlerdeki eğitim süreçlerinin kalite ve niteliğinin daha somut bir şekilde değerlendirmesi ve hesap verebilirliğin eğitsel anlamda daha ölçülebilir sonuçlarla gerçekleştirilmesi için performans göstergelerine ve somut ölçütlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Kuş, Mertve Boyraz (2021), araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı ya da sınırlı olarak yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bu verileri araştırmamızla örtüşmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalite ve niteliğinin ölçülmesinde en önemli noktalardan biri de öğretmen hesap verebilirliği dir. Öğretmen eğitim sürecinde kilit bir işleve sahip olduğu gibi bu süreçte de kullandığı yöntem teknikler, pedagojik yaklaşımı ve teknolojik yeterlilikleri itibarıyla son derece önemli bir işleve sahip öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve belirli ölçütlere tabi tutulması hesap verebilirlik ilkesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu süreçte öğretmenlerin canlı derslerine katılarak, birebir veya çevrim içi toplantılarda veli dönütleri olarak, EBA Platformu üzerinden öğretmenbazlı raporları inceleyerek ve eokul üzerindeki akademik sonuçlara bağlı değerlendirmelerde bulunan okul yöneticileri bu süreçte öğretmen performansına ilişkin görüşleri; Öğretmenlerde Uzaktan Eğitim Dolayısıyla Performans Düşüklüğü Yaşanması (f=10, %63), Öğretmenlerin Üstün Performans ve Fedakârlık Göstermiş Olması (f=6, %38) ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ilişkin tekno-pedagojik bilgi yetersizliği (f=2, %13) şeklinde sıralanmıştır.

Bürokratik hesap verebilirlik modellerinde ödül ve ceza sistemi üst yönetimin belirlediği hedefler kuralların yerine getirilmeye çalışıldığı ve çalışanların bu yerine getirme davranışına göre ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı hiyerarşik bir yapıya bağlı olarak hiyerarşik bir hesap sorma ve hespa verme sistemi anlayışında temellenmiştir (Adams ve Kirst, 1999; Bovens, 2010; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002; ErdağveKaradağ;2017). Performansa dayalı hesap verebilirlik modeli ise öğretmen motivasyonunu sağlamak ve daha az maliyetle istendik eğitim sonuçlarının ortaya çıkarılmasına katkı sunacak öğretmen performans sözleşmeleri,

performansa göre ödeme sistemi gibi araçları kapsayan öğretmen teşvik mekanizmalarını savunmuştur (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011; Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002;akt, Erdağ, Kradağ,2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde hesap verebilirlik sistemlerinin işe koşulmasında ödül ve ceza sistemlerinin işe koşulmasının öğretmeni motive ederek profesyonelliğini ve performansını arttıracakı düşünülmektedir. Okul Yöneticilerinin Ödüllerindirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri; Şifahi Yapılan Teşekkür Konuşmaları (f=14, %88), Okul Tarafından Düzenlenen Plaket vb Motivasyon Yöntemleri (f=3, %19), İş yükünü azaltılması (f=1, %6), Sosyal Medya Hesaplarında Yapılan Paylaşımlar (f=1, %6) ve Veli Tarafından Cimere Yazılan Teşekkürler (f=1, %6) şeklinde sıralanmıştır. Güngör ve Yılmaz (2021), araştırmalarında okul yöneticileri birçok ödüllendirme yöntemini yerine getirmede yetkileri bulunmadığı için, sözlü telkinler, motivasyon artırıcı konuşmalar, koşulları iyileştirme, moral verme gibi yöntemler kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışma yöntemlerini iyileştirmeden kasıtları daha çok öğretmene uygun ders planı hazırlama ve nöbet günlerini öğretmenin isteğine göre ayarlama gibi örnekler verilmiştir ki bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca DemirveÖzdaş (2020) “Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında öğretmenlerinin görüşlerinin bu süreçte öğretmen ödüllendirme sistemlerinin işletilmesi gerektiği yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ise; “Yaptırım Uygulamayarak Sadece Sözlü Uyarılarda Bulunulması” (f=11, %69), “Yaptırım Uygulamayı Gerektirecek Bir Durum Yaşanmadı.” (f=4,%25) ve Süreçle İlgili Savunma İstendi.(f=1, %6) şeklinde sıralanmıştır. Covid-19 pandemi süreci kaotik bir süreç olması itibariyle öğretmenlerin bu süreçteki performanslarının daha somut performans göstergeleri ile belirtilmesinin ödül ve ceza sistemini de daha nesnel bir biçimde gerçekleştirilebilmesine katkı sunacakı düşünülmektedir. Bu kriz döneminin yönetimi esnasında okul yöneticileri mümkün olduğunca ceza, soruşturma, ifade isteme vb yöntemlere başvurmamışlardır. Bu yöntemlerin öğretmen motivasyonunu daha da düşüreceği yönünde hakim bir görüş ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya zıt olarak Döş ve Cömert (2012), okul yöneticilerinin kriz çözme yöntemleri

arasında soruşturma açmayı, idari tedbir alma, üst makamlara bildirme gibi yaklaşımları da bir yöntem olarak kullandığını saptamıştır.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Çıktılarına İlişkin Görüşler; “Öğretim Faaliyetlerinin ve Öğrenci Başarısının Düşüklüğü” (f=12, %75), Sosyalleşme Sürecinin ve Eğitimin Eksikliği” (f=4, %25) ve “Mesleki Derslere İlişkin Uygulamaların Yetersiz Kalması” (f=3, %19) şeklinde sıralanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde verilen eğitim öğretimin yeterliliğine ilişkin olarak denetim ve değerlendirme mekanizmasının okul yöneticilerin belirlediği yöntem ve tekniklerle ölçümlendiği saptanmıştır. Ancak bu sonuç öğretimsel hesap verebilirliğin tam anlamıyla ve nesnel bir şekilde ortaya çıkarılmasında yeterli görülmemektedir. Sonuçlarına göre öğrencilerin de uzaktan yapılan sınavları güvenilir ve gerçekçi bulmadıklarının anlaşıldığı (Kürtüncü ve Kurt, 2020, s. 66) araştırma sonuçları da bu verileri desteklemiştir. Balaman ve Tiryaki (2021) araştırma bulgularına göre eğitsel görevlerin takibi yüz yüze eğitimde daha başarılı bir şekilde yerine getirilebiliyor iken uzaktan eğitimde bu durum sekteye uğramıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitimde eğitsel hesap verebilirlik ölçülenmesinin güvenilirliğinin düşük olması yönünde ortaya çıkan çalışma bulgusu bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde önerilere yer verilmiştir.

ÖNERİLER

A. Politika Yapıcılara Öneriler

Ülkemizde eğitimde teknolojinin aktif kullanımına ilişkin yüz yüze ve uzaktan eğitimler verilmektedir. Ancak okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik bu eğitimlere hem katılımcı sayısının artırılması hem de eğitimlerinin nicelik ve niteliksel olarak geliştirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü içinde yaşadığımız çağ tüm eğitim çalışanlarının teknoloji bilinçli ve aktif bir şekilde kullanımını zorunlu kılmıştır. Ayrıca bahse konu eğitimler çoğunlukla teorik/pratik olarak teknolojinin web 2.0 araçlarının vb kullanımına ilişkindir. Dolayısıyla bu eğitimlerin teknopedagogik boyutlarının da güçlendirilerek teknoloji ve etik vb konulara ilişkin de eğitimlerin planlanması ve artırılması önerilmektedir. Çünkü gerek öğretmenlerin eğitsel etkinliğinin artırılması ve gerekse okul yöneticilerinin öğretim liderliği etkin bir şekilde sürdürebilmesi için dijital çağda etkili okulların fiziksel kaynaklar ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin avantajlarından yararlanma, okul kaynaklarını etkin kullanma ve okul tesislerini etkili bir şekilde modernize etme gereksinimi oluşmuştur (Huong, 2020).

Sonraki dönemlerde yaşanılması olası afet ve/veya olağanüstü durumlarda tıpkı Covid-19 pandemi sürecinde olduğu gibi uzaktan eğitimi gerekli kılacak hallerde daha kaliteli ve nitelikli eğitim sağlamak için velilere de teknoloji tabanlı eğitim, uzaktan eğitim, teknolojinin doğru, bilinçli ve güvenli kullanımı gibi konularda bilinçlendirmeye yönelik aile eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Covid-19 pandemi dönemi de dahil olmak üzere çeşitli olağanüstü durumlarda ve risk yönetiminin diğer zamanlara oranla daha aktif bir şekilde işe koşulmasını gerektirecek her türlü aksiyonda okul türlerinin, kademeler arası farklılıkların ve

öğretim programlarındaki benzerlik ve farklılıkların gözetilerek kararlar alınması önerilmektedir.

Örgütlerin periyodik aralıklarla hazırlamış oldukları stratejik planlarla ilgili okul yöneticilerine verilecek eğitimler planlanmalı ve bu stratejik planların olağanüstü durumları tolere edecek esneklikte olması önerilmektedir.

Ortaöğretim kademesindeki meslek liseleri vb teorik ve akademik bilginin yanında uygulamanın da son derece kritik önem taşıdığı durumlarda bu uygulamaların kesintiye uğramaksızın devam edilmesi için çeşitli çalışmalar ve önlemler geliştirilebilir. Ayrıca diğer uygulama gerektiren derslerde de bu süreçler kesintiye uğratılmamalıdır (İnal, Sakaryave Zahal, 2021; Aktürk,2020 s.7)

Bu süreçte kullanılan süreç değerlendirme yöntemlerinin sınırlı olduğu düşünülmeyle beraber özellikle olağanüstü dönemlerdeki eğitim süreçlerinin kalite ve niteliğinin daha somut bir şekilde değerlendirmesi ve hesap verebilirliğin eğitsel anlamda daha ölçülebilir sonuçlarla gerçekleştirilmesi için komisyonlar kurularak performans göstergeleri geliştirilmesi ve bu performans göstergeleri doğrultusunda sürecin değerlendirmesinin yapılarak eğitimde bürokratik ve profesyonel hesap verebilirlik ilkesinin işlerlik kazanmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eğitim örgütündeki girdi süreç ve çıktıların kalite ve niteliğinin arttırılmasında kritik role sahip öğretmenlerin değerlendirilmesinde daha nesnel ve somut ödül ve ceza sistemlerinin kurulması önerilmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerde mesleğe aidiyet duygusunun zayıflayabileceği/ yok olabileceği, sinizmin ortaya çıkabileceği ve zamanla düzeyinin artacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Merkezi kararlar doğrultusundan yapılan genellemelerin her bölge her yöre hatta her okul türü için dahi farklılaşabildiği düşünülerek olağanüstü durumlarda karar alma mekanizmasının daha hızlı çalışabilmesi adına merkezi kararlar yerine yerel yönetimlerle koordineli bir biçimde yerel karar alma mekanizmalarının daha aktif işe koşulması önerilmektedir.

Stratejik planlama anlayışında performans göstergelerinin daha somut bir şekilde açıklanmasının yerel, bölgesel ve merkezi değerlendirme bazında daha nesnel sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Acil durum eylem planları uzaktan eğitim ile ilişkilendirilerek çerçevesi genişletilebilir.

B. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma okul yöneticilerine yönelik bir araştırmadır. Bu konuya ilişkin katılımcı kitlesi genişletilerek öğretmenleri, veli ve öğrencileri kapsayan araştırmalar geliştirilebilir.

Araştırma model ve desene çeşitlendirilerek nicel veya karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.

C. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Okul stratejik planlarına risk yönetimi ve acil-olağanüstü durumlara ilişkin maddeler, tema ve alt temalar eklenebilir.

Eğitim örgütünün çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek ölçü ve gerçekçi bir teknoloji okuryazarlık planı oluşturulabilir ve bu plandaki hedefleri gerçekleştirmek için okul yöneticilerine, öğretmen, öğrenci ve velileri kapsayacak çeşitli eğitimler planlanabilir.

KAYNAKÇA

- ADAMS, Jacob. & KIRST, Michael; “New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence” In J. Murphey ve K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- ARSLAN, Hasan, KURU, Mahmut, & SATICI, Aytaç; “İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması ” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2005, 44 (44), 449-472.
- AKBULUT, Melisa, ŞAHİN, Uğur & ESEN, Ali Can; “Bir Virüsten Daha Fazlası: COVID 19 Türkiye’de Eğitimi Nasıl Etkiledi?” *Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2020, 19, 30-42.
- AKÇİN, Mustafa Emin & Oğuzhan ZENGİN; “Düzensizliğin Düzeni: Kaos Kuramı Ve Sosyal Hizmet” *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31.3, 2020: 1307-1323.
- AKMANSOY, Vesile; “Kaos teorisi ve eğitime yansımaları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği)”Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur,2013.
- AKTAŞ, Serap & BALCI, Velittin; “Maraton ve kelebek etkisi” *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2019, 17.1: 20-30.
- AKYÜREK, M; “Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması” *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- YAKUP, ALAN; FATİH, CAN; “Covid-19 Salgını Döneminde Öğretmen Olmak: Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2021, 72: 541-562.
- ALTIPARMAK, Özkan; “Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının incelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,2019.

- ALTUNOĞLU, S; “Kaosun Keşfi ve Felsefesi” *Felsefe-Sosyal Bilimler Dergisi*, (9),2009.
- ALTUN, Sadegül Akbaba; “Kaos ve yönetim” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (28), 451-469, 2001.
- ANDERSON, Jo.Anne; “Accountability in Education” The International Institute for Educational Planning (IIEP) Publication 2005.
- ARGÜDEN, Yılmaz; “Yönetim kurulu sırları” *Önce Kalite Dergisi*, 2007,18-22.
- ARICIOĞLU, Mustafa Atilla & KARABIYIK, Hüseyin Çağatay; “Örgütlerin geleceğine bir önerme olarak kaos teorisi ve kaos olgusunu anlamak” *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 2019, 3 (2), 145-156.
- ARSLAN, İbrahim; “Küresel bir tehdit (Covid-19 salgını) ve değişime yolculuk” *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020, (10), 1-36.
- ATAÜNAL, Aydoğan; “21. yüzyıla girerken eğitim” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1994, 10 (10).
- BAKER, Suzan Bumgarner. Chaos theory in educational systems: principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions. East Tennessee State University,1995.
- BALAMAN, Fatih & HANBAY TIRYAKI, Sevil; “Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2021, 10 (1), 52-84.
- BALCI, Ali; “Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi” II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2003, 33 (33), 26-61.
- BALCI, Ali; “Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü” Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık, 2005.
- BALCI, Ali; “Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi” *Eğitim ve Bilim*, 2011, 36 (162), 196-208.

- BALTACI, Ali; ‘‘Nitel Araştırmalarda  rnekleme Yöntemleri ve  rnek Hacmi Sorunsalı  zerine Kavramsal Bir İnceleme’’ *BE  SBE Dergisi*, 2018, 7 (1), 231-274.
- BALTACI, Ali. (2019); ‘‘Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?’’ *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AE SBED)* 2019, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388.
- BAşKALE, Hatice; ‘‘Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örnekleme büyüklüğünün belirlenmesi’’ *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2016, 9 (1), 23-28.
- BAYBURTLU, Yavuz Selim; ‘‘Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde  ğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi’’ *Turkish Studies*, 15 (4), 131-151, 2020.
- BAYRAK, Coşkun; ‘‘Sistem kavramı ve  nemi. C. Bayrak (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi’’ (2. Baskı) içinde (s.1-25). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları,2013.
- BAYRAMOğLU, Gökben; ‘‘Karmaşıklık paradigması ışığında örgüt teorilerinin yeniden değerlendirilmesi’’ *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 49-63, 2016.
- BAZ, Burak; ‘‘COVID-19 Salgını Sürecinde  ğrencilerin Olası  ğrenme Kayıpları  zerine Bir Değerlendirme’’ *Temel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 6-19, 2021.
- BEHN, Robert; ‘‘Demokratik hesap verme sorumluluğu’’ ( ev: Paradigma Tercüme), İstanbul: Arı Turizm Tanıtım Yayıncılık, 2001.
- BİLGİ , Alper; ‘‘Stratejik yönetim düşüncesinin evrimi’’ *Denetişim*, 2013, (11), 69-75.
- BİLGİN, Hatice; ‘‘Yüksek  ğretim kurumlarındaki yöneticilerin,  ğretim görevlilerinin ve öğrencilerin kriz ve kaos yönetimi stratejilerini değerlendirmesi’’ Doktora Tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 2019.

- BİLMEZ, Nurettin; “Newton bilim anlayışının kuvvetler ayrılığı teorisine etkisi” *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2018, 5 (10), 114-122.
- BIRICIOĞLU, Hale; “Yerel yönetimlerde hesap verebilirlik (Marmara Bölgesi örneği)” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Sakarya, 2011.
- BOLAY, Süleyman Hayri; “Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü” Nobel Yayın Dağıtım, 2013.
- BOIVIN, Jacquelynne Anne; WELBY, Kathryn. Teaching Future Educators during a Global Pandemic. *IAFOR Journal of Education*, 9.2: 25-36, 2021.
- BOVENS, Mark; “The Quest for Responsibility Accountability and Citizenship in Complex Organizations” Cambridge University Pres, United Kingdom, 1998.
- BOVENS, Mark; “Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework”, *European Law Journal*, 2007, Vol 13, No 4, July, s. 447-468.
- BOVENS, Mark; “Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism” *West European Politics*, 2010, 33 (5), 946-967.
- BOWEN, Glenn A; “Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note” *Qualitative research*, 2008, 8.1: 137-152.
- BOZKURT, Aras; “Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması” *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2020, 6.3: 112-142.
- BURGESS, Simon & SIEVERTSEN, Hans Henrik; “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education” VoxEu. org, 1.2 2020.
- BURSALIOĞLU, Ziya; “Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama” Ankara: Pegem A Yayınları, 2003.

- BURSALIOĞLU, Ziya; “Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (18. baskı)”
Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,2013.
- BÜLBÜL, Murat; “Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik” Yayınlanmamış
doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,2011.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ-ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan,
KARADENİZ, Şirin & DEMİREL, Funda; “Eğitimde Bilimsel Araştırma
Yöntemleri” Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- CAMERON, Wayne; “Public Accountability: Effectiveness, Equity, Ethics”,
Australian Journal of Public Administration, 2004,Vol. 63, No. 4, December, s.
59–67.
- CEMALOĞLU, Necati & ÖZDEMİR, Murat; “Eğitim yönetimi” Ankara: Pegem
Akademi, 2019.
- CHAFFEE, Mary W. & MCNEILL, Margaret M; “A model of nursing as a complex
adaptive system. Nursing outlook, 55.5: 232-241. e3, 2007.
- CİĞERCİ İsmail; “Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç
Denetim” Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2007.
- CRESWELL, John W. & CRESWELL, J. David; “Research design: Qualitative,
quantitative, and mixed methods approaches” Sage publications, 2017.
- CRESWELL, John. W; “Research design: qualitative, quantitative and mixed
methods approaches” California: Sage Publications,2003.
- CVİTANOVIĆ, Predrag, ARTUSA, Roberto, MAINIERI, Ronnie, TANNER, Gregor
& VATTAY, Gabor; “Chaos: Classical and Quantum Volume I: Deterministic
Chaos” Copenhagen: Niels Bohr. Inst, 2016.

- ÇAKIN, Murat & AKYAVUZ, Ebru Külekçi; “Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi” *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2020, 6.2: 165-186.
- ÇALMAŞUR, Hilal & UGURLU, Celal Teyyar; “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 5.7: 114-153.
- ÇAVUŞ, Fedai, İNCE, Zuhale, YAKUT, Erkan, AKBULUT, Müberra, GÜLOĞU, Umut, & KALKAN, Abdulkadir; “Kaos ve durumsallık: Bir değerlendirme” *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016, 13 (2), 205-224.
- ÇELİKTEKİN, Mustafa. & ÖZBAŞ, Mehmet(edt) ; “*Eğitim Yönetimi*” İstanbul, 2014.
- ÇİÇEK, İlhan; TANHAN, Ahmet & TANRIVERDİ, Selami; “COVID-19 ve eğitim. Milli Eğitim Dergisi” 2020, 49.1: 1091-1104.
- ÇOBANOĞLU, Fatma; “Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, 23.23: 110-119.
- DAI, Daxiang & LIN, Gaofeng; “Online home study plan for postponed 2020 spring semester during the COVID-19 epidemic: A case study of Tangquan middle school in Nanjing, Jiangsu province, China” *Jiangsu Province, China* (March 15, 2020), 2020.
- DARLING-HAMMOND, Linda; “Standards, accountability, and school reform” *Teachers college record*, 2004, 106.6: 1047-1085.
- DARLING-HAMMOND, Linda; “Accountability for professional practice” *Teachers College Record*, 1989, 91.1: 59-80.
- DARLING-HAMMOND, Linda; “Teacher professionalism: Why and how?” In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50), Bristol, PA: Falmer Press, 1990.

- DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Creating Accountability in Big City School Systems. Urban Diversity Series No. 102. 1991.
- DAWKINS, Cedric E. & BARKER, James R; “A complexity theory framework of issue movement” Business & Society, 2020, 59.6: 1110-1150.
- DELAWARE DEPARTMENT OF EDUCATION; “District and Charter Remote Learning Plans” <https://www.doe.k12.de.us/Page/4201> adresinden erişildi.
- DEMİR, Fehmi & ÖZDAŞ, Faysal; “Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” *Milli Eğitim Dergisi*, 2020, 49.1: 273-292.
- DEMİR, Kamile & YILMAZ, K. *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- DEMİRTAŞ, Hasan; “Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri” *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 2006, 1.1: 49-70.
- DEMİRKAN, Songül; “Akış ve Dönüşüm Metaforunun Eğitim Örgütlerine Yansıması” *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017, 7 (1), 71-87.
- DERELİ, Türkay, DURMUŞOĞLU, Alptekin, & KANAT, Şenol; “İşletmelerde Kaos Yönetimi” *Journal of İstanbul Kültür University*, 2006, 3, 23-29.
- DEWAARD, Inge, ABAJIAN, Sean, GALLAGHER, Michael Sean, HOGUE, Rebeca, KESKİN, Nilgün, KOUTROPOULOS, Apostolos, & RODRÍGUEZ, Osvaldo. C; “Using Mlearning and Moocs To Understand Chaos, Emergence, And Complexity In Education” *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011, 12 (7), 94-115.
- DEWAR, Roderick; “Information Theory Explanation Of The Fluctuation Theorem, Maximum Entropy Production And Self-Organized Criticality In Non-Equilibrium Stationary States” *Journal of Physics A: Mathematical and General*, 2003, 36.3: 631.

- DONNELLY, Lisa A & SADLER, Troy D; “High school science teachers' views of standards and accountability” *Science Education*, 2009, 93.6: 1050-1075.
- D’ORVILLE, Hans; “Covid-19 Causes Unprecedented Educational Disruption: Is There A Road Towards A New Normal?” *Prospects*, 2020, 49.1: 11-15.
- DUFFY, Francis M.; ROGERSON, Lynda G. & BLICK, Charles. Redesigning America's Schools: A Systems Approach to Improvement. Christopher-Gordon Publishers, Inc., 1502 Providence Highway, Suite# 12, Norwood, MA 02062, 2000.
- DURĞUN, Serpil; “Kuantum teorisi’nin Sartre’ın varoluşçuluğu üzerinde etkileri” *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 2015, 24: 151-175.
- DÜZGÜN, Selçuk; “Okul Yöneticiliğinin Yönetimsel Temelleri (KKTC Orta Öğretim Okullarına Yönelik Bir Uygulama)” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 2004.
- DWIVEDI, Om.P. & JABBA, Joseph; “Public Service Responsibility and Accountability” *Public Services Accountability A Comparative Perspective*, Ed. Joseph G. Jabbar ve O.P. Dwivedi, Kumarian Press, USA, s. 1-16, 1989.
- ERÇETİN, Şule. *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- ERDAĞ, Coşkun; KARADAĞ, Engin; “Öğretmenler Ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2017, 7.13: 459-496.
- ERDAĞ, Coşkun; “Öğretmenlerin Bireysel Hesap Verebilirlik Eğilimlerinin Bireysel Ve Kurumsal Bağlam Özellikleri Açısından Karşılaştırılması” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2020, 15.21: 96-124.
- EROĞLU, Şeyma Gün, & ALGA, Erdal; “Açık Sistem Açısından Örgütsel Muhalefet” *Yeni Fikir Dergisi*, 2017, 9 (18), 64-86.

- ERTÜRK, Abbas; “Kaos Kuramı: Yönetim Ve Eğitimdeki Yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2012, 20.3: 849-868.
- ERYILMAZ, Bilal & BIRİCIKOĞLU, Hale; “Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik” *İş Ahlakı Dergisi*, 2011, 4.7: 19-45.
- FRINK, Dwight D. & KLIMOSKI, Richard J; “Toward a theory of accountability in organizations and human resource management” 1998.
- GEDİKOĞLU, Tokay; “Yükseköğretimde hesap verebilirlik” *Yükseköğretim Dergisi*, 2012, 2.3: 142-150.
- GENÇOĞLU, Cem & ÇİFTÇİ, Metin; “Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz” *Tarih Okulu Dergisi*, 2020, 13.46: 1648-1673.
- GLEICK, James & BERRY, M; “Chaos-making a new science” *Nature*, 1987, 330: 293.
- GÖKÇE, Emrah Utku; “Sistem Kavramı ve Uluslararası İlişkiler Disiplinindeki Tanımları” *Avrasya Terim Dergisi*, 2021, 9.2: 1-11.
- GÖKMEN, Aytaç; “Kaos Teorisinin Genel Bir Değerlendirmesi” *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, 2 (2), 61-67.
- GOKSOY, Süleyman; “Paradigma ve Paradigmalar” *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2019, 1 (1), 1-15.
- GRIFFITHS, Daniel E.; HART, Ann Weaver & BLAIR, Billie Goode; “Still Another Approach To Administration:Chaos Theory” *Educational Administration Quarterly*, 1991, 27 (3), 430-451.
- GÖKER, Süleyman Davut & GÜNDÜZ, Yüksel; “Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, 36 (1): 83-93.

- GÜÇLÜ, Nezahat & KILINÇ, Ali Çağatay. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri. *Education Sciences*, 2011, 6 (3), 2110-2122.
- GÜL, Serdar Kenan; “Kamu Yönetiminde Ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik” *Polis Bilimleri Dergisi*, 2008, 10.4: 71-94.
- GÜLENER, Serdar; “Yargı Bağımsızlığını Güçlendirici Bir Mekanizma Olarak Yargısal Hesap Verebilirlik ve Türk Yargı Sistemi” *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2011, 15.2: 215-252.
- GÜNEŞ, Bilal; “Paradigma Kavramı Işığında Bilimsel Devrimlerin Yapısı ve Bilim Savaşları: Cephelerdeki Fizikçilerden Thomas S. Kuhn ve Alan D. Sokal” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2003, 1 (1), 23-42.
- GÜNGÖR, Tuba AYDIN & YILMAZ, Mehtap; “Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Döneminde Kullandıkları Çatışma Stratejileri ve Yöntemleri” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2021, 18:41, 3583-3608.
- GÜRSAKAL, Necmi; “Yeni bilim” *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 2001, 3.1.
- HEIM, Michael; “Accountability in education: A primer for school leaders” HSLA Monograph. Pacific Resources for Education and Learning. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267),1995.
- HIMMETOĞLU, Beyza; AYDUĞ, Damla & BAYRAK, Coşkun; “Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2017, 8.1: 39-68.
- HOCHWARTER, Wayne.A., PERREWÉ, Pamela.L., HALL, Angela.T. & FERRIS, Gerald .R; “Negative Affectivity As A Moderator Of The Form and Magnitude of The Relationship Between Felt Accountability and Job Tension” *Journal of Organizational Behavior*, 2005, 26 (5), 517-534.

- HOUSER, Janet; “*Nursing Research: Reading, Using and Creating Evidence: Reading, Using and Creating Evidence*” Jones & Bartlett Learning, 2016.
- HOY, Wayne K & MISKEL, Cecil G; *Eğitim yönetimi & Teori, Araştırma ve Uygulama*, çev. Selahattin TURAN, Ankara,2015.
- HUONG, Vu Thi Mai; “Factors Affecting Instructional Leadership in Secondary Schools to Meet Vietnam's General Education Innovation” *International Education Studies*, 2020, 13.2: 48-60.
- IŞIK, Metin & BAHAT, İsa; “Hesap verebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019, 49 (49) 50-68.
- İZCI, Ferit & SARITÜRK, Mehmet; “Değişen Kamu Yönetimi Anlayışı: İyi Yönetişim Ve Temel Bileşeni Olarak Hesap Verebilirlik. *International Journal of Academic Value Studies*, 2017, 3 (13), 178-198.
- JOCUNS, Andrew, SHİ, Liping, ZHANG, Lishi, YİN, Tingting, GU, Xiangyue, HUANG, Xiaorui & ZHANG, Yang; “Translocating classroom discourse practices during the Covid-19 pandemic in China: A reflective nexus analysis account” *Iranian Journal of Language Teaching Research*,2020, 8 (3) (Special Issue)), 121-142.
- KARAÇAY, Timur; “Determinizm ve Kaos” *Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu*, 2004, 21: 24.
- KARAKUŞ, Neslihan & KARACAOĞLU, Mehmet Önder; “Uzaktan Eğitime Yakından Bakış: Bir Metafor Çalışması” *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2021, 44-62.
- KILIÇASLAN, Emine; “Kaos Teorisinin Kelebek Etkisi İlkesi Bağlamında “Koronavirüs” ve Değişen Dünya Sistemlerinin Siyasal İletişimi. *Electronic Turkish Studies*, 2020, 15.6.

- KILIÇ, Birce; “Kaos Teorisi ve Ekonomiye Uygulanabilirliği Üzerine Bir Yaklaşım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)” İstanbul Üniversitesi, İstanbul,2010.
- KIRMIZIGÜL, Hafize Gamze; “Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci” *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2020, 7 (5), 283-289.
- KOÇAK, Emel; TURAN, Selahattin & AYDOĞDU, Elif; “Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi Ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2012, 5: 117-148.
- KUCHAPSKI, Renee. *Reconceptualizing accountability for education*. University of Saskatchewan, 2001.
- KUŞÇU, Seray; ŞİMŞEK, Yunus & ALAN, Handan; “Kaos Kuramının Yönetici Hemşireler Açısından Önemi” *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2020, 7.1: 153-159.
- KUZEY, Pelin; “Şeffaflık ve iyi yönetim” *İyi Yönetişimin Temel Unsurları*, 2003, 1-15.
- KÜRTÜNCÜ, Meltem & KURT, Aylin; “COVID-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar” *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2020, 7 (5), 66-77.
- LALE, Aybala; “Kaos teorisi çerçevesinde Arap Baharının İncelenmesi” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2018, 5 (22), 476-491.
- LAU, Joyce; YANG, Bin & DASGUPTA, Rudrani; “Will The Coronavirus Make Online Education Go Viral” *Times Higher Education*, 2020, 12.
- LCCSchool. (2020). Continuity of Learning Plan.

- LEITHWOOD, Kenneth; STEINBACH, Rosanne & JANTZI, Doris; “School Leadership And Teachers’ Motivation To Implement Accountability Policies” *Educational Administration Quarterly*, 2002, 38 (1), 94-119.
- LERNER, Jennifer S. & TETLOCK, Philip E; “Accounting for the effects of accountability” *Psychological bulletin*, 1999, 125.2: 255.
- LEVY, David; “Chaos theory and strategy: Theory, application, and managerial implications” *Strategic management journal*, 1994, 15.S2: 167-178.
- LINDSAY, Jean S; “Chaos Theory: Implications for Educational Research” 1989.
- LOREE, Tim & STUPKA, Ed; “Teaching and Learning in a Student Success Course: A Discussion Concerning the Development of the Internal Locus of Control Using Fuzzy Logic” *TQM, and the Chaos Theory of Education*. 1993.
- LORENZ, Edward; “The essence of Chaos” University of Washington press 1996. *Photo Courtesy: Fig*, 1995, 1.
- MASONBRINK, Abbey R. & HURLEY, Emily; “Advocating for children during the COVID-19 school closures” *Pediatrics*, 2020, 146.3.
- MOUSTAKAS, Clark; *Phenomenological research methods*” Sage publications, 1994.
- MERRIAM, Sharan B; *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*” Nobel, 2013.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa 2015 Ulusal Raporu. 16.08.2021 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişim sağlandı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2020). *Uzaktan eğitim 30 nisan'a kadar devam edecek.* 06 03, 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı:

<http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadardevam-edecek/haber/20585/tr>

MEMDUHOĞLU, Hasan Basri & YILMAZ, Kürşad; Yönetimde yeni yaklaşımlar, 3.bs., Ankara 2017.

MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI, TYÇ Terimler Sözlüğü 100 Temel Kavram, Aralık 2020.

MORGAN, David L. & MORGAN, Robin K; Single-case research methods for the behavioral and health sciences, Sage publications, 2008.

MURPHY, Priscilla; “Chaos theory as a model for managing issues and crises. *Public relations review*, 1996, 22.2: 95-113.

NADRLJANSKI, D. NADRLJANSKI, M. ve TOMASEVIC, M; “Chaos Theory And Systemic Dynamics In Educations. Journal of Transport ‘pova’ Zagreb, 2006

W LAWRENCE, Neuman; Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches, 2014.

ODABAŞI, Ferhan; “Eğitimde Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Teknolojisi” *Eğitim ve bilim*, 1997, 21.106.

O'DAY, Jennifer; “Complexity, accountability, and school improvement” *Harvard educational review*, 2002, 72.3: 293-329.

OECD (2020). Organisation for Economic Co-operation and Development. 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve.
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf

- OKATAN, Özlem & TAGAY, Özlem; “İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021, 17.2: 309-328.
- ONWUEGBUZIE, Anthony J. & COLLINS, Kathleen MT; “A Typology Of Mixed Methods Sampling Designs İn Social Science Research” *Qualitative Report*, 2007, 12.2: 281-316.
- TUNA ORHAN, Nazan; “Kaos teorisi ve “sağlık-hastalık kavramı” üzerine etkisi” *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 2013, 21: 116-121.
- ÖGE, Serdar; “Düzen mi düzensizlik (kaos) mi? Örgütsel varlığın sürdürülebilirliği açısından bir değerlendirme” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, 13: 285-303.
- ÖZER, M. Akif; “Yönetişim üzerine notlar” *Sayıştay Dergisi*, 2006, 63: 59-89.
- ÖZER, Mahmut; “Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2020, 28.3: 1124-1129.
- ÖZTÜRK, Zekai & KIZILKAYA, Selman. Chaos-complexity theory at management. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2017, 4.3: 259-264.
- ÖZTÜRK, Sinem Karataş; “Covid-19 Salgını Sürecinde Taşımalı Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile Verilen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Görüşleri” *OPUS International Journal of Society Researches*, 17.Pandemi Özel Sayısı: 3892-3917.
- OESTREICHER, Christian; “A history of chaos theory. *Dialogues in clinical neuroscience*” 2007, 9.3: 279.
- PATTON, Michael Quinn; *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications, 2002, 4.

- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle; “Order out of chaos: Man's new dialogue with nature” Verso Books, 2018.
- REIGELUTH, Charles M; “Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education” In: *annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*. 2004.
- REIMERS, Fernando M; “What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today” *Worlds of Education*, 2020.
- REPUBLIC OF CROTIA Ministry of Science and Education. (2020).
- REPUBLIC OF CROTIA Ministry of Science and Education. (2020).
- RIZVI, R.; LINGARD, B; “Küreselleşen eğitim politikası” çev. Betül BALKAR, Habib ÖZGAN. Ankara 2016.
- ROCKIER, Michael J; “Thinking about chaos: Non-quantitative approaches to teacher education” *Action in Teacher Education*, 1991, 12.4: 56-62.
- ROMZEK, Barbara S.; DUBNICK & Melvin J; “Accountability İn The Public Sector: Lessons From The Challenger Tragedy” *Public administration review*, 1987, 227-238.
- ROMZEK, Barbara S; “Accountability of congressional staff” *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2000, 10.2: 413-446.
- ROMZEK, Barbara S.; DUBNICK, Melvin J. Accountability. In: *Defining Public Administration*. Routledge, 2018. s. 382-395.
- ROSNAY, Joel De; Ortakyaşar insan. Üçüncü Bin Yıla Bakışlar. İstanbul 1989.
- RUBIN, Allen & BABBIE, Earl R; Empowerment series: Research methods for social work. Cengage Learning, 2016.

- SAMSUN, Nihal; “Hesap Verilebilirlik ve İyi Yönetişim”, İyi Yönetişimin Temel Unsurları, T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını, Ankara, Ayrıntı Basımevi, 2003, s. 18-33.
- SANCAK, Hatice Ö.; GÜLEÇ, Sevcin; “Kamu yönetiminde hesap verebilirliğin önündeki yapısal engeller: Türkiye açısından bir inceleme” *Uluslararası Davraz Kongresinde sunuldu, Isparta*, 2009.
- SARI, Esra ve SARI, Büşra; “Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği” *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2020, 3 (2), 49-63.
- SAYDAM, Salih & KALAĞAN, Gökhan; “Kamu Yönetiminin Son Paradigması: Kaos Teorisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2020, 16.3: 657-674.
- SCOTT, Colin; “Accountability in the Regulator State, *Journal of Law and Society*, 2020, Vol. 27, No. 1, s. 38-60.
- SHRESTHA, Sagun & GNAWALI, Laxman; “Emergency Response in Educational Policies during COVID-19 in Nepal: A Critical Review. *IAFOR Journal of Education*, 2021, 9.2: 163-181.
- STECHER, Brian, ve KIRBY, Sheila. Nataraj; “Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors” RAND Corporation, 2004.
- SOMUNCUOĞLU, Yeşim; “An analysis of change in pre-service teacher education in Turkey by using chaos theory” Doktora Tezi Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2003.
- SÖNMEZ, Veysel & ALACAPINAR, Füsun G; Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara 2013.

- ŞİŞMAN, Mehmet; “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1998, 16.16: 395-422.
- ŞENTÜRK, Gökhan, COŞKUN KESKİN, Sevgi, ÖMER, Mesut & DURSUN, Recep; “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Örneği” *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2021, (11), 475-505.
- TANHAN, Fuat ve ÖZOK, Halil İbrahim; *Pandemi ve Eğitim*. Ankara, 2020.
- TEACHER ACCOUNTABILITY CONFERENCE (t.y.).
http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Post_Conference_Report.pdf adresinden 11 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- TETENBAUM, Toby J; “Shifting paradigms: From Newton to chaos. *Organizational dynamics*” 1998, 26.4: 21-33.
- TETLOCK, Philip E; “Accountability: The Neglected Social Context Of Judgment And Choice” *Research in Organizational Behavior*, 1985, 7.1: 297-332.
- TRYGESTAD, JoAnn; *Chaos in the Classroom: An Application of Chaos Theory* 1997.
- TUTKUN, Ömer F; “21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefî Boyutları” *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 2010, 30.3.
- TUTKUN, Ömer; AKSOYALP, Yasemin. 21. YÜZYILDA EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRMEDE YÖNELİM, KAVRAM VE ANLAYIŞLAR. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 19: 156-169.
- TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?wpdmdl=3411&verefresh=611aae316c3191629138481> adresinden erişildi.

- TÜRKÖĞLU, M & Emin; AYPAY, Ahmet; “Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri” *Eğitimde Politika Analizi*, 2015, 4.1: 7-32.
- TÖREMEN, Fatih; “Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2000, 22.22: 203-219.
- UÇAR, Semra; Kaos teorisinin felsefi özellikleri. *İstanbul Üniversitesi*, 2010.
- UNESCO (2020). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden erişildi.
- WAGNER, Robert B. Accountability in education: A philosophical inquiry. Routledge, 2013.
- WHITTEMORE, Robin; CHASE, Susan K. & MANDLE, Carol Lynn; “Validity in qualitative research” *Qualitative health research*, 2001, 11.4: 522-537.
- WHO. (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden erişildi.
- WHO. (2020b). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. World health Organization. <https://covid19.who.int/> adresinden erişildi.
- WILSON, Mary; “COVID-19 learning loss: Recommendations to improve student outcomes during COVID-19 pandemic,2020. Erişim: 18.01.2021 tarihinde <https://apluscolorado.org/reports/covid-19-learning-loss/> adresinden erişilmiştir.

- WORLD BANK (2020). Remote learning, distance education and online learning during the COVID19 pandemic: A Resource List by the World Bank's EdTech Team. Haziran).
- YAKUT, Hıfzı Fatih; “Kaos teorisi ve yönetimde yeni arayışlar” *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2018, 9.22: 161-168.
- YAO, Jijun, RAO, Jialong, JIANG, Tao, ve XIIONG, Changqian; “What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China” *Sci Insigt Edu Front*, 2020, 5 (2), 517-524.
- YILDIRIM, Cemal; Bilim Tarihi. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.
- YILDIRIM, Kamil & YENİPİNAR, Şenyurt; “Okul Yöneticilerine Göre Öğretimsel Hesapverebilirlik Olgusunun Nitel Analizi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2019, 27.1: 151-162.
- YÜKSEL, Sedat; “Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi” [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 1: 404-420.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>

https://tr.wikipedia.org/wiki/Kaos_teorisi

https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_COVID-19_pandemisi

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

<https://www.edweek.org/leadership/map-coronavirus-and-school-closures-in-2019-2020/2020/03>

<http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

<https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

<https://www.trthaber.com/haber/koronavirus/kpss-2020-ne-zaman-yapilacak-sinav-tarihleri-degisti-kpss-ertelendi-mi-470690.html>

<https://www.trthaber.com/haber/egitim/okullar-ne-zaman-acilacak-okullarinacilacagi-tarih-489732.html>

<https://www.milliyet.com.tr/siyaset/son-dakika-cumhurbaskani-erdogan-tek-tek-acikladi-iste-mayis-ayi-normallesme-plani-6205190>

EKLER

Ek-1 Okul Yöneticileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

Kıdeminiz:

Okul yöneticisi olarak çalıştığınız görev süreniz:

Görev süreniz boyunca herhangi bir ceza aldınız mı?:

Görev süreniz boyunca herhangi bir ödül aldınız mı?:

Görev süreniz boyunca muhakiklik seminerine katıldınız mı?

Görüşme Soruları

1. Covid-19 pandemi sürecini okul yöneticisi olarak;

a. Okul-aile iş birliği ve velilerin sürece uyumu,

b. Öğrencilerin sürece uyumu,

c. Öğretmenlerin sürece uyumu,

d. Diğer okul yöneticilerinin sürece uyumu,

c. Uzaktan eğitim ve internet erişim şartları,

açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.Covid-19 pandemi süreci okulunuzdaki bürokratik işlemlerin sürdürülmesindeki

karar alma mekanizmasını nasıl etkiledi?

3.Uzaktan eğitim döneminde

a. Öğretmen performansını,

b. Öğrenci başarısını,

c. Veli memnuniyetini nasıl izlediniz ve değerlendirdiniz?

4.Covid-19 pandemi sürecinin mesleki gelişiminiz üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

5.Öğretmenleri motive etmek için hangi yöntemleri kullandınız veya bu süreçte başarı gösteren öğretmenleri hangi ödüllendirme yöntemleriyle motive ettiniz?

6. Performans düşüklüğü saptadığınız öğretmenlere hangi yaptırımları uyguladınız? Açıklayınız.

7.Üst politika uygulayıcılarının (milli eğitim bakanlığı v.b.) süreç yönetimi ve bilgilendirmelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek-2 Araştırma İzni

EBYU Tarih ve Sayısı: 26.07.2021-03087



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45468433-605.01-28459376
Konu : Araştırma Uygulama İzni.

26.07.2021

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) 05/07/2021 tarih ve E-90037 sayılı yazınız.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe YARICI'nın "Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Koronavirüs Pandemi Sürecinde Eğitimin Kaos Kuramı ve Hesap Verebilirlik İlkesi Bağlamında İncelenmesi" konulu araştırma çalışması yapma isteğine ilişkin Müdürlük Makamının 26/07/2021 tarih ve 28432201 sayılı onayı ekte gönderilmiş olup, denetimleri okul/kurum idaresinde olmak üzere, uygulama sırasında okul faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve ilgi (a) Genelgesinin 25. Maddesi gereğince ekte gönderilen mütahhüt ve imzalı anket sorularının kullanılması gerekmektedir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun iki adet örnek CD ortamında hazırlanarak Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri Ar-Ge Birimine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ :

1. Onay (1 Sayfa)
2. Anket Soruları (1 Sayfa)