



**SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN
KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI**

Su Ertürk

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Su

Soyadı: Ertürk

Bölümü: Eğitim Bilimleri

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Yapılandırmacılık Bağlamında Okulun Kimlik İnşası: Bir
Temellendirilmiş Kuram Çalışması

İngilizce Adı: School's Identity Construction in the Context of Social
Constructivism: A Grounded Theory Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Su Ertürk

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Su Ertürk tarafından hazırlanan “Sosyal Yapılandırmacılık Bağlamında Okulun Kimlik İnşası: Bir Temellendirilmiş Kuram Çalışması” adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Servet Özdemir

(Eğitim Bilimleri, Başkent Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Emre Er

(Eğitim Bilimleri, Yıldız Teknik Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 14.07.2023

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

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Okula gidemediği için “Her zaman oku” diyen Anneme

“Canım Annem” diyen Oğluma

TEŞEKKÜR

Türkiye’de ve Dünya’da sorunsuz devam hiçbir eğitim sistemi olmadığını bilmekteyiz. İnsanın sevgiyle inşa ettiği her yer çiçek açarken ilgisiz tüm canlılar yok olabilir. Bu sebeple insanların kaderi olduğu gibi okulların da kaderi olduğu söylemi kadar çaresiz değiliz. Okuldan beklentilerin farklılaşması kapsamında sağlıklı ve güvenli geleceği ayakta tutan nesillerin yetiştirilmesine dönük yoğun emekle tamamlanan araştırmanın ulusal ve uluslararası eğitim alanyazınına, bilime, insanlığa içerik ve yöntem olarak yol göstereceğine inanmaktayız.

Lisansüstü eğitim sürecimde desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Serkan KOŞAR’a tezimin son aşamasına kadar nezaketi, hoşgörüsü ve anlayışı için sonsuz teşekkür ederim. Doç. Dr. Didem KOŞAR’a iyi ve kötü her süreçte yanımda olduğu için minnettarım. Doktora sürecimde ve tezimin her aşamasında özverili desteği için değerli hocam Prof. Dr. Ferudun SEZGİN’e, savunma jürisinde bulunarak çalışmamı onurlandıran Prof. Dr. Temel ÇALIK ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR’e şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans yıllarımdan bugüne kadar yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Emre ER, yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Feyzi ULUĞ’a ve tezime sunduğu teknik destek için Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK’e teşekkürü bir borç bilirim. Veri toplama sürecine samimiyetle katılarak fikirleriyle araştırmamın temelini oluşturan, etik ilkeler doğrultusunda isimlerini belirtmediğim birbirinden kıymetli akademisyenler, eğitim yöneticileri, öğretmen ve öğrencilere, adını saymakla bitiremeyeceğim Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı yöneticileri ve çalışanlarına sonsuz teşekkürler. Doktora sürecimdeki anlayışları ve destekleri için Sayın

Mehmet YILDIZ ve eşi şenel YILDIZ'a, değerli çalışma arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

Tezimle birlikte büyütmeye çalıştığım oğlum Uras'a, anlayışı ve desteği için can yoldaşıma eşiime ve ailemin her bir ferdine minnettarım.

Su ERTÜRK

Ankara-Temmuz 2023



**SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN
KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI**
(Doktora Tezi)

Su Ertürk

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2023

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, 21.yy. da okul kavramının dönüşümünü toplanan verilerle temellendirerek okul kimlik özelliklerinin inşa edildiği bir model ortaya koymaktır. Belirlenen temel amaç çerçevesinde akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle okula yönelik bir kök kuram örneklemenin ve okulun kimliğine dair hassas fikirlerin açığa çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin algılarına ilişkin COVID-19 pandemi sürecinde genel yaşantı ve deneyimlerinden sonra okuldan beklentileri; “Okul Kimliği” kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırdıkları; “Okul”, ”Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar; okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına atılacak adımlar; sosyal yapılandırımcılık bağlamında okulun kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabileceği alt sorularına yanıt aranmaktadır. Verilerin toplanması ve analizinde yer alan kendine özgü ilkeleriyle az ya da hiç çalışılmamış alanları öne çıkarmayı hedefleyen temellendirilmiş kuram deseni araştırmada yöntem olarak benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak

kullanılan bireysel görüşmelerin ve metaforların memo notlarıyla sentezlenmesinin araştırmada kök kuram örneklemesini temellendirmede oldukça sağlıklı bir seçim olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle sosyal yapılandırmacılık ile temellendirilmiş kuram bağlamında “kimlik” kavramının ve “ekosistem olarak okul” kök kuram örneklemesinin eğitim alanyazınına kazandırıldığı ve literatür boşluğunu doldurduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin, araştırmanın son aşamasına kadar karşılaştırmalı analizlerle incelenmesi devam etmiştir. Veri analizlerinde bireysel görüşmelerin temellendirilmiş kuram yaklaşımına göre deşifre ve kodlama basamakları, yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor form verilerinin düzenlenerek kod, kategori ve tema tablolarının oluşturulması, memo notlarının analizi sonrasında verileri sentezleme sürecinde pek çok manuel ve elektronik yöntem eş zamanlı kullanılmıştır. Bireysel görüşme bulgularında okulun kimliğinde olması beklenen özelliklerden derlenen ortak temalar aile ortamı, arkadaşlık, doğa, dijital yeterlikler, ilgi, farklı/rahat ortam, fiziki kaynak, öğretmen yeterliği, özgürlük hissiyatı, sevgi ve takdir görmedir. Metafor analizleri bulgularında “Okul” kavramına ilişkin öğretmenlerde “Okul aile ortamı gibi samimi, güvenli, koruyucudur; okul emekle şekillendirir; okul bilgi yayarak hayata hazırlar” ifadeleri yer alırken, öğrenciler için benzer nitelikte “Okul bilge gibi tüm bilgilere erişip, geliştirir; okul hayatın kendisi gibi mutluluk üzüntü, eğlence, arkadaş her şeyi içinde barındırır; okul yuva gibi güven, aile sevgisi içerir” kavramsal temaların ortaya çıktığı söylenebilir. “Pandemide Okul” kavramına ilişkin öğretmenlerin “Pandemide okul yaşam işaretlerinden eksik kalmıştı; okul boş bir yapıyı simgeliyordu; okulun amacı belirsizdi” temaları yer alırken öğrencilere ait “pandemide okul boştu; okulun varlığı belirsizdi; okul bilgisayar gibi sadece teknolojik aletlerle akılda canlanan yerdi.” kavramsal temalar bulgulanmıştır. Okula dönük beklentilere samimi şekilde işaret ettiği düşünülen “ideal okul” kavramına ilişkin öğretmenlere ait ideal temalarda “Yenilikleri deneyen okul gelişir; hayatın içindeki sevinç, doğallık, huzur olan okulda aidiyet oluşur; herkesin aradığı mutluluğu sağlayan okul güven verir; sınırlar dahilinde özgürlüğün yaşanabildiği okul rahat hissettirir; tüm üyeleriyle ilgilenen okul değerli hissettirir; farklı faaliyetleri olan okul ilgi çeker.” beklentilerinin varlığı netleşmiştir. Öğrencilere ait ideal okul temalarında ise “Okul geliştirirse anlamını bulur; okulda huzur olursa bağlılık yaratır; okulda konfor varsa rahat öğrenme ortamı oluşturur; okulda hayatı içeren eğlence, mutluluk, sevgi, disiplin, arkadaşlık, aile ortamı yaşanırsa kalıcı anılar bırakır.” ifadelerinden öğretmenlerle zıt düşmeyen ortak beklentilerin olduğu görülmektedir. Bireysel görüşme ve metafor formlarındaki verilerden bulgularan kimlik özelliklerinin memo notlarıyla sentezinde alanyazında yer alan okul modelleri, yaklaşımları, öğrenme kuramlarını destekleyen benzerliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Memo notlarının analiziyle netleştirilen kuramsal tema örüntüsündeki 20 ideal tema, bireysel görüşmelerde ortaya çıkan 20 seçici kod, 11 ortak kategori, birbirinden farklı anlamda kullanılan 317 ideal okul mecazi imgesinin sıralanması, karşılıklı ve sürekli incelemesi sonucunda oluşmuştur. Araştırmada “*ekosistem*” metaforunu temellendirme süreci katılımcı yanıtlarının veri doygunluğuna ulaşılması sonucunda netleştirilmiştir. Bu çerçevede mutlu, huzurlu okul ortamında güvenli ve sağlıklı öğrenme, çalışma, eğlenme temelinde rahatlığı ve disiplini

barındıran okul kimlik özelliklerinin kültürel değerlerden yadsınamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda verilerden temellendirilen kök kuram örnekleme Ekosistem olarak Okul Modeli, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın okul örgütünün iç ve dış çevresinde yer alan üyelerin seçimlerini etkilediğine işaret etmektedir. Alanyazında yer alan öğrenme kuramlarının ve anlatılarının da kullandıkları metaforlar gibi sınırları olduğunu ifade eden modelde, okulun ve eğitimin tek bir teori/kuram/yaklaşım ile geleceği şekillendirmesinin doğru olmadığı ifade edilmektedir. Bilgiye erişimin hızlı ve kolay ilerlediği günümüzde eğitimin toplumsal felaket, göç, salgın, deprem vb. olaylardan kolayca ve derinden etkilendiği araştırmada toplanan verilerin analizi ve alanyazındaki karşılaştırmalarla net olarak görülmektedir. Öte yandan çevresini olumlu olarak etkilemesi beklenen okulların kendi içinde ve çevresinde bir enerji kümesi olduğu inkar edilemez. Bu bağlamda *Ekosistem Olarak Okul Modeli, tek bir teorisinin ya da felsefenin, özellikle aşırı veya özel versiyonların kısacası tek bir okul yaklaşımının eğitim alanyazında ve uygulamada işlevsel ilerlemeyeceği ve her zaman yardımcı olmadığını öne sürmektedir.* Kapsamlı ve çok çeşitli verinin araştırmacıya yol gösterdiği çalışmada okulun kimlik özelliklerinin okulu sadece monoton bilgi veren yapıdan çıkararak eğlendiren, yaşama bağlayan ve aidiyet duygusunun pekiştiği, ilgiden, sevgiden beslenen sosyal bir yaşam alanına dönüştüğü bir modele yönlendirdiği söylenebilir. Araştırma sürecindeki verilerle temellendirilen “Ekosistem olarak Okul Modeli” diğer kuram ve modelleri kapsayarak merak, ilgi, iş birliği, cesaret ve saygı temelinde okulun çevre habitatı dikkate alınarak başarılı öğrenme-öğretme, yetiştirme, eğitme ortamlarının her koşulda sağlanabileceğini savunmaktadır. Modelin alt boyutları özgün öğrenme alanları, yapılandırılmış işlevsel fiziki mekan, sosyal öğrenme çevresi olarak üç başlıkta detaylandırılmıştır. Bu çerçevede Türk Eğitim Sistemi’nin amaçlarına uygun sosyal çevre ve kültürün önemi temel alınarak insan emeğiyle ve ilgisiyle oluşturulacak okulların özerkliği detaylandırılmıştır. Araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmış, araştırma, model ve uygulama açısından önerilerde bulunulmuştur. Kavramlar, metaforlar, toplumsal travmalar, dünya görüşleri, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme kuramlarının sentezi olan bu araştırma, 21.yy. da okuldan beklentilere ilişkin sunulan model ve önerilerle değişimi zorlama yerine verilerle temellendirilen ekosistem olarak okul modelinin cesaret ve güvenle hayata geçirileceğine güçlü bir şekilde inanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ekosistem olarak okul, temellendirilmiş kuram, sosyal yapılandırmacılık, okul kimliği, metafor,
Sayfa Adedi : xxiv+346 sayfa
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

SCHOOL'S IDENTITY CONSTRUCTION IN THE CONTEXT OF SOCIAL CONSTRUCTIVISM: A GROUNDED THEORY STUDY

(Ph.D Thesis)

Su Ertürk

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

The main purpose of this study is to present a model in which school identity characteristics are built by basing the transformation of the concept of school in the 21st century with the collected data. Within the framework of the determined main purpose, it is aimed to exemplify a root theory for the school with the views of academicians, school administrators, teachers and students and to reveal sensitive ideas about the identity of the school. As sub-objectives of this general purpose, the expectations of academics, school administrators, teachers and students from the school after their general life and experiences during the COVID-19 pandemic process; How they define and conceptualize the concept of “School Identity”; Categories and themes formed according to the characteristics of metaphors related to the concepts of "School", "School in Pandemic" and "Ideal School"; steps to be taken to improve school processes and education; In the context of social constructivism, answers are sought to the sub-questions of what kind of theory can explain the school's identity construction. The grounded theory pattern adopted as a method aims to highlight areas that have been little or never studied with its unique principles in data collection and analysis. It is thought that synthesizing the individual interviews and metaphors used as data

collection tools in the research with memo notes is a very healthy choice in grounding the root theory sampling in the research. From this point of view, it can be said that in the context of social constructivism and grounded theory, the concept of "identity" and "school as an ecosystem" root theory sampling have been brought to the educational literature and filled the literature gap. In the research model, the data obtained with individual interview forms, semi-structured open-ended metaphor form, memo (reminder) notes, which form the basis of the data collection tools, continued to be analyzed with comparative analyzes until the last stage of the research. In data analysis, it can be said that various of manual and electronic methods are used simultaneously in the process of deciphering individual interviews, coding according to grounded theory approach, organizing semi-structured open-ended metaphor form data, creating tables with codes, categories and themes by synthesizing with memo notes. The common themes compiled by synthesizing the characteristics expected to be in the identity of the school in the individual interview findings are *family environment, friendship, nature, digital competencies, interest, different/comfortable environment, physical resources, teacher competence, feeling of freedom, love and appreciation*. In the metaphor analyzes, the findings of the teachers regarding the concept of "School" have emerged such conceptual themes as "School is friendly, safe and protective like the family environment; school shapes with labor; school prepares for life by spreading knowledge". Regarding the concept of "School", students' conceptual themes as "The school accesses and develops all the knowledge like the wise; school, like life itself, includes happiness, sadness, fun, friends; school includes trust, family love like a home" have emerged. Regarding the concept of "School in a Pandemic", teachers' conceptual themes are "School was missing from the life signs; the school symbolized an empty structure; the purpose of the school was unclear", while the the themes of students are "the school was empty during the pandemic; the school's existence was uncertain; the school was the place that only came to mind with technological devices like computers". In the ideal themes of the teachers regarding the concept of "ideal school", which is thought to point out the expectations towards the school sincerely, "The school that tries innovations develops; a sense of belonging occurs at school if there is joy, naturalness and peace in life at school; the school that provides the happiness everyone seeks gives confidence; school where freedom can be experienced within limits makes you feel comfortable; a school that takes care of all its members makes them feel valued; school with different activities attracts attention." with these themes, school's identity characteristics and expectations of teachers about the school according to teachers' perceptions became clear. Ideal school themes of students are "If the school develops, it finds its meaning; if there is peace at school, it creates commitment; if there is comfort at school, it creates a comfortable learning environment; if you experience the fun, happiness, love, discipline, friendship and family atmosphere that includes life in school, it leaves lasting memories". It can be seen both participants that there are similar expectations of students that do not conflict with the teachers. Therefore, it can be concluded that similar expectations about the ideal school and future of school with the perceptions of different types of participants support school models, approaches, and learning theories in

the literature in the synthesis of identity features detected from the data in individual interviews and metaphor forms with memo notes. 20 ideal themes in the theoretical theme pattern were clarified by synthesis of 20 selective codes, 11 common categories, and 317 ideal school metaphorical images used in different meanings that emerged in individual interviews, as a result of mutual and continuous analysis with the analysis of the memo notes. The process of grounding the "ecosystem" metaphor in the research was clarified as a result of the data saturation of the participant responses. In this context, it has been concluded that school identity characteristics, which include comfort and discipline on the basis of safe and healthy learning, work and fun in a happy, peaceful school environment, cannot be separated from cultural values. Therefore, the root theory sampling based on the data as a result of the research, "the school model as an ecosystem" indicates that the social constructivist approach affects the choices of the members in the internal and external environment of the school organization. In the model, which states that learning theories and narratives in the literature have limitations like the metaphors they use, it is stated that it is not correct for school and education to shape the future with a single theory/approach. In today's world where access to information progresses quickly and easily, social disasters, migration, epidemics, earthquakes, etc. It is clearly seen by the analysis of the data collected in the research and the comparisons in the literature that the education systems are easily and deeply affected by the events. On the other hand, it cannot be denied that schools, which are expected to positively affect their environment, have an energy cluster in and around them. In this context, the School as an Ecosystem Model argues that a single theory or philosophy, especially extreme or special versions, in short, a single school approach will not function in educational literature and practice functionally, and it can not be always helpful. In the study, in which comprehensive and diverse data guide the researcher, it can be said that the identity characteristics of the school take the school out of the monotonous informational structure and lead it to a model that entertains, connects to life, strengthens the sense of belonging, turns into a social life space nourished by interest, humanity and love. The "School Model as an Ecosystem", which is based on the data in the research process, includes other theories and models and argues that successful learning-teaching, training and education environments can be provided in all conditions, taking into account the environmental habitat of the school on the basis of curiosity, interest, cooperation, courage and respect. The sub-dimensions of the model are detailed under three headings as original learning areas, structured functional physical places, and social learning environment. In this context, the autonomy of the schools, which will be created with human effort and interest, in accordance with the aims of Turkish Education System, based on social environment, culture and 21st century skills, has been detailed. Research findings were discussed based on the literature, and suggestions were made in terms of research, model and application. This research, which is a synthesis of concepts, metaphors, social traumas, worldviews, pedagogical approaches and learning theories, strongly believes that the school model as an ecosystem based on the data of the research participants will be implemented with courage and confidence, rather than forcing change.



Keywords : School as ecosystem, grounded theory, social constructivism,
school identity, metaphor,
Number of Pages : xxiv+346 pages
Supervisor : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi.....	17
1.4. Tanımlar	20
BÖLÜM II.....	23

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
BÖLÜM III	29
KURAMSAL ÇERÇEVE	29
3.1. Okul Kavramı.....	29
3.2. Teorilerle Okula Bakış	30
3.2.1. Kontrol Teorisi	31
3.2.2. Toplumsal Çözülme Teorisi	32
3.2.3. Katılım-Kimlik (Özdeşleşme) Teorisi.....	39
3.2.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (Motivasyon-Hijyen Kuramı).....	41
3.2.5. Kimlik Teorisi.....	43
3.2.6. Sosyal Ağ Teorisi.....	45
3.3. Okullara İlişkin Güncel Yaklaşımlar	47
3.3.1.Erdemli Ahlaki Okul	48
3.3.2. Etkili Okul	49
3.3.3. Sağlığı Geliştiren Okul.....	51
3.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community): Okul	54
3.4. Eğitimin Geleceği	57
3.4.1. Küresel Bir Salgının Eğitimde Psikolojik ve Sosyolojik Boyutu	60
3.4.1.1. Sosyal Etki	62
3.4.1.2. Sosyal Psikoloji Penceresinden Yüz Yüze Eğitim	64
3.4.1.3. Okula Yabancılaşma	67
3.4.2. Okulda Değişim Bağlamında Temel İhtiyaçlar	69

3.5. Sosyal Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm).....	73
3.5.1. Vygotsky'nin Eğitime Sosyo-Kültürel Yaklaşımı	76
3.5.2. Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)	78
3.5.3. Kimlik Kavramı ve Okul.....	82
BÖLÜM IV	89
YÖNTEM.....	89
4.1. Araştırmanın Deseni.....	89
4.1.1. Temellendirilmiş Kuram (Grounded Theory)	90
4.1.2. Sembolik Etkileşim.....	96
4.1.3. Mecazi İmgeler (Metaforlar).....	98
4.2. Çalışma Grubu	99
4.3. Veri Toplama Araçları	105
4.3.1. Bireysel Görüşme Formları.....	106
4.3.2. Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formları	106
4.3.3. Memo (Hatırlatıcı Notlar)	109
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	110
4.4.1. Veri Toplama Süreci	111
4.4.2. Verilerin Analizi	112
4.4.2.1. Bireysel Görüşmeler	115
4.4.2.1.1. Açık (Öncül) Kodlama	117
4.4.2.1.2. Seçici (Odaklı) Kodlama.....	155
4.4.2.1.3. Kuramsal Kodlama	156
4.4.2.2. Mecazi İmge (Metafor) Analizi.....	157

4.4.2.3. <i>Memo Notlarının Analizi</i>	161
4.4.2.3.1. <i>Sıralama</i>	162
4.4.2.3.2. <i>Karşılaştırma</i>	162
4.4.2.3.3. <i>Birleştirme</i>	163
4.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama	163
4.5.1. Geçerlik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik	164
4.5.2. Güvenirlik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik	169
4.5.3. Araştırmada Etik	176
BÖLÜM V	179
BULGULAR VE TARTIŞMA	179
5.1. Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular ve Tartışma	179
5.1.1. Açık Kodlama Bulguları	180
5.1.2. Seçici Kodlama Bulguları	183
5.1.3. Kuramsal Kodlama Bulguları	195
5.1.4. Tartışma	199
5.2. Metaforlara İlişkin Bulgular ve Tartışma	211
5.2.1. Okul Kavramına İlişkin Bulgular	211
5.2.2. “Pandemide Okul”a İlişkin Bulgular	215
5.2.3. “İdeal Okul”a İlişkin Bulgular	218
5.2.4. Tartışma	223
5.3. Memo Notlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma	226
5.3.1. Bulgular	226
5.3.2. Tartışma	235

5.4. Araştırmacının Temellendirilmiş Kuramla İlgili Kaygıları	242
5.5. Kök Kuram Örneklemesi: “Ekosistem olarak Okul”	245
5.5.1. Pedagoji.....	248
5.5.2. “Ekosistem olarak Okul” Modeli Alt Boyutları.....	250
5.5.2.1. Özgün Öğrenme Alanları.....	251
5.5.2.2 Yapılandırılmış İşlevsel Fiziki Mekan.....	254
5.5.2.3. Sosyal Öğrenme Çevresi.....	255
5.5.3. Okul Modelini Alanyazınla İlişkilendirme	256
BÖLÜM VI	269
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	269
6.1. Sonuç	269
6.2. Öneriler	274
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	275
6.2.1.1. Okula Özgü Öneriler	276
6.2.1.2. Karar Alıcılar ve Eğitim Yöneticileri için Öneriler.....	277
6.2.1.3. Modelin Uygulanmasına Dönük Öneriler.....	281
6.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler	281
KAYNAKLAR.....	285
EKLER	333
Ek-1 Veri Toplama Araçları Uzman Düzeltme Öneri Formu.....	334
Ek-2 Veri Toplama Araçları Tablosu	338
Ek-3 Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formları	341
Ek-4 Etik Kurul Onayı	342

Ek-5 MEB İzin Belgesi.....	344



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Motivasyonun Üç Kuralı</i>	35
Tablo 2. <i>Etkili Okul</i>	50
Tablo 3. <i>Öğrencilerde Yaygın Davranış Bozukluklarının Temel İhtiyaçlarla İlişkisi</i>	70
Tablo 4. <i>Bireysel Görüşmelere Katılan Akademisyenlere İlişkin Demografik Veriler</i>	101
Tablo 5. <i>Bireysel Görüşmelere Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Veriler</i> ..	102
Tablo 6. <i>Bireysel Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler</i>	102
Tablo 7. <i>Bireysel Görüşmelere Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Veriler</i>	103
Tablo 8. <i>Yarı Yapılandırılmış Metafor Formuna İlişkin Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler</i>	104
Tablo 9. <i>Yarı Yapılandırılmış Metafor Formuna İlişkin Öğrencilere Ait Demografik Özellikler</i>	105
Tablo 10. <i>Kuramsal Kategori Kanıt Zinciri</i>	175
Tablo 11. <i>Akademisyen Seçici Kodlama</i>	185
Tablo 12. <i>Okul Yöneticileri Seçici Kodlama</i>	191
Tablo 13. <i>Öğretmen Seçici Kodlama</i>	193
Tablo 14. <i>Öğrenci Seçici Kodlama</i>	194
Tablo 15. <i>“Okul” Kavramına İlişkin Öğretmen Metaforları ve Kavramsal Kategoriler</i> ..	213
Tablo 16. <i>“Okul” Kavramına İlişkin Öğrenci Metaforları ve Kavramsal Kategoriler</i>	214
Tablo 17. <i>“Pandemide Okul” Öğretmen Metaforları ve Kavramsal Kategoriler</i>	216
Tablo 18. <i>“Pandemide Okul” Öğrenci Metaforları ve Kavramsal Kategoriler</i>	217

Tablo 19. “İdeal Okul” Kavramına İlişkin Öğretmen Metaforları ve İdeal Kategoriler..219

Tablo 20. “İdeal Okul” Kavramına İlişkin Öğrenci Metaforları ve İdeal Kategoriler.....220



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılım-kimlik (özdeşleşme) modeli.....	40
Şekil 2. Motivasyon-hijyen kuramı iş tutumu faktörleri	42
Şekil 3. Eğitimde etkililiğe ilişkin dinamik model.....	51
Şekil 4. Sağlığı geliştiren okul bileşenleri.....	53
Şekil 5. Pandemi sonrası ilk 5 yıl ihtiyaçları	61
Şekil 6. Okula yabancılaşmanın boyutları.....	68
Şekil 7. Yakınsal gelişim alanı.	80
Şekil 8. Öğrenci yetenek seviyesindeki değişim.	81
Şekil 9. Araştırma modeli.....	110
Şekil 10. Veri analiz adımlarının genel görünümü.....	115
Şekil 11. Temellendirilmiş kuram kodlama süreci.....	116
Şekil 12. Kuramsal ortak kategoriler ve kodlar.....	195
Şekil 13. Kavramsal ve ideal metafor temaları	222
Şekil 14. Bireysel görüşme ve metafor verileri bağlantılarına ait şema.....	227
Şekil 15. Kuramsal kategorilerin ortaya çıkışını vurgulayan not.....	228
Şekil 16. Karşılaştırmalı memo notu.....	229
Şekil 17. Birleştirmeli memo notu	231
Şekil 18. Kuramsal tema örüntüsü	232
Şekil 19. Kuram oluşturmaya dönük araştırmacı kaygıları.	244
Şekil 20. “Ekosistem Olarak Okul” kimliği kodları.....	248

Şekil 21. Ekosistem Olarak Okul Modeli alt boyutları	251
Şekil 22. Jürgen Habermas'ın iki katmanlı toplum modeli.....	265



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
TK	Temellendirilmiş Kuram
Eurydice	Avrupa'da eğitim sistemlerinin nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını açıklamaktan sorumlu olan ağ

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. İkinci bölümde alanyazın taraması sonucunda araştırmayla ilişkilendirilebilecek çalışmalardan, üçüncü bölümde kuramsal çerçeveden söz edilmektedir. Dördüncü bölümde araştırma yöntemine ilişkin desen, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz basamakları ve açıklamalar bulunmaktadır. Beşinci bölümde araştırma bulguları ve yorumlarla ulaşılan kuram örüntüsü, altıncı bölümde ise araştırma kapsamında temellendirilen “Ekosistem olarak Okul” modelinin kimlik özellikleri ile alanyazındaki araştırmaların benzer ve farklı yönlerine ilişkin sonuç ve öneriler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türk Eğitim Sistemi’nde olduğu gibi dünya genelinde öğrencilerin ve ailelerin okuldan beklentilerine ilişkin yenilik girişimleri görülmektedir. Bu çerçevede eğitim sistemlerinde gözlenen değişimler ülkelerin eğitim politikalarını etkilemektedir. Neredeyse hiçbir öğrencinin normal akademik sınıflarında yüksek kaliteli işler yapmadığının vurgulandığı (Glasser, 1990, s. 426) 1990’lı yıllardan günümüze gelindiğinde, akademik başarının yanında sağlıklı, güvenli ve aidiyetin sağlandığı okul ortamına ilişkin soru işaretleri de gündemde yeri almaktadır. Öte yandan ülkelerde yaşanan krizlerin kafa karıştırıcı ve stresli

olmasına çoğu çocuk ve genç dirençli görünse de en fazla stres ve kaygı belirsizlik zamanlarında kendini göstermektedir. Okuldaki akranlarıyla destek ve etkileşim eksikliğinde mevcut zihinsel endişelerin arttığı önemli bir risk olarak kabul edilmelidir (Bender, 2020). Özellikle ev konforunda eğitim-öğretimi istemli ya da mecburen deneyimleyen ve bu duruma alışmış gibi görünen toplumlardaki bireylerin karşılaşması muhtemel sorunlara çözüm olarak nelerin değişmesi gerektiğinin sorgulanması ve gerçekçi çözümlerin uygulamaya geçirilmesi özel önemdedir.

Okullar sosyal değişimlerin yansıtıldığı aynalardır. Dolayısıyla okullar sosyal koşulların karışık ve düzensiz zamanlarında ortaya çıkan sosyal durumlara yanıt vermektedir (Dewey, 2018, s. 218). Geçmişten günümüze başarılı okul sistemleri incelendiğinde okulların bireylerin ve toplumun ihtiyaçları arasında denge kurarak eğitim-öğretim sürecini yönetmesinin beklendiği görülmektedir. Ancak Glasser'in (2019, s. 269) belirttiği üzere toplumlarda yetişkinler, gençlerin ortak dünyaları hakkında gençlerle değil, genellikle kendi aralarında konuştukları için sorunlara çözüm üretememektedir. Bu nedenle öğrencilerin devamlı okuldaki çalışmaların gerçek yaşamdan kopuk olmasından şikayet ettiği görülmektedir. Bu çerçevede toplumlardaki gençlerle yaşanan iletişim sorunları ve gençlerin dünyalarının hor görüldüğünden yakınılması daha anlaşılır hale gelebilir.

21. yy. dünyasında eğitimde yeniliklere muhakkak alan açılması gerektiği aksi takdirde okulların giderek marjinal hal alması ve çocuklardan uzaklaşacağını söylemenin doğru bir tespit olduğu düşünülmektedir. Okullarıyla çok az bağlantı hisseden ya da hiç hissetmeyen öğrencilerin, pek çok olumsuz duygu ve davranış problemi yaşamalarından ötürü daha düşük okul bağlılığı gösterme, okula devamsızlık ve okulu erken bırakma ihtimallerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Finn, 1989; Juvenen, 2006). Osterman (2000) ve Juvenen (2006) araştırmalarında okula aidiyet konusunun öğrencilerin okul ortamında sorumluluk üstlenmeleri ve başarılı olmaları için önem arz ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre okulların sosyal ve öğrenen ortamından uzak ve yoksun kalan öğrencilerin iş birliği,

etkileşim, sosyal bağlılık, aidiyet temelinde kimlik olgusunu bireyselci yaklaşımlarla sağlaması mümkün değildir. Burada işbirlikli öğrenme yaklaşımı akıllara gelmektedir.

İşbirlikli (kubaşık) öğrenmenin önemli bir gerekliliği olan yüzyüze etkileşim okulların sosyalleşme sürecinin odak noktasını oluşturmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin kuramsal temellerinden sosyal bağlılık teorisinde; bireyselci yaklaşımın öğrenme ortamında sosyal bağlılığı olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Sosyal bağlılığın yetersiz olduğu bireysel yaklaşımlarda, öğrenenler bağımsız olarak çalıştıklarından, bir etkileşimden söz edilemez (Saban, 2005, s. 188). Sosyal psikolog Sherif'e (1966) göre sosyal bir durumda bireysel davranışının arka planı ve uyarıcısının sebebi yüz yüze ilişkilerde diğer bireylerin varlığıdır. Bazı sosyal psikologların çalışma alanları yalnızca yüz yüze ilişkilerde kişiden kişiye ilişkilerin incelenmesi ve yüz yüze etkileşimin önemidir. Kişilerin hiçbir zaman tek başına incelenemediği, hiçbir zaman sosyo-kültürel bir boşlukta bulunmadıkları, özellikle deneysel psikolojide, bağımsız değişkenleri veya deneysel koşulların belirlendiği uzun bir gelenek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yüz yüze etkileşimden uzak sadece teknik sınav ve öğrenme metotlarına maruz kalan öğrencinin yoksun kaldığı kendi kimliğidir. Diğer bir ifadeyle okullar öğrencilerin kendilerini kimlik sahibi hissettikleri, ailenin, toplumun ve sosyalleşmenin merkezidir (Şişman, 2007).

Kurumsal kimlik, nüfus cüzdanı gibi görsel ve logo içerikli bir kavram gibi düşünülse de, içerisinde kültür, çevre, sosyal iletişim ve etkileşim, örgütsel yapı gibi geniş ve önemli unsurları barındırmaktadır. Karsak'a (2008, s. 168-170) göre özellikle 1970'li yıllardan günümüze kadar benzer şekilde kurum kültürü, felsefe, iletişim, davranış ve tasarım öğeleri kurum kimliğini oluşturmakta ve kurumu ön plana çıkarmaktadır. Farklı topluluklarda kurum kimliklerini oluşturma, belli bir alana aidiyetini gösterme girişimleri eskiden beri var olsa da değişen toplumsal koşulların kurum kimliği kavramının içeriğinin değişmesine neden olduğu ve kavramın kapsamının genişlediği görülmektedir. Buna göre eğitim kurumları olan okulların eğitim yoluyla bireye toplumsal bir kimlik kazandırarak, samimi iletişim yoluyla bireyi toplumun üyesi haline dönüştürdüğü yadsınamaz bir gerçektir

(Demirtaş, 2018, s. 138). Buradan hareketle, okulun kimliğini detaylandıran ve okul kurumunu diğerlerinden ayıran tüm özelliklerin, bireyin kimliğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

MEB (2018), 2023 vizyonunda eğitimde başarının yegâne ölçüsü olarak ders notları, sınav sonuçları, zekâ testleri ve mezuniyet sonrası edinilen mesleklerin maaşlarından ibaret olamayacağının altı çizilmektedir. Bu kapsamda günümüzde her ne kadar okul kavramına yüklenen anlam geçmişten günümüze yerini korusa da Akkaş Baysal ve Ocak'ın (2020) belirttiği gibi “okul”un yapı ve işlevi temelinde kimliğinin değişimi zorunlu görünmektedir. Yukarıda bahsedilen pandemi ve deprem kriz deneyimi, toplumun ve bireylerin okuldaki ne beklediğinin, okulun işlevinin, okulun kavramsal anlamının ayrı ayrı, yeniden sorgulaması ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda eğitimin temel vurgusu olan “okul”un kimlik özelliklerine dönük sosyal bir kurgulamanın aciliyeti ve nasıl gerçekçi bir gelişimin mümkün olacağı sorgulanmalıdır. Tek ve mutlak bilimsel doğru olmadığı ve aynı zamanda bilginin üretildiği ortamdan bağımsız olmaması temelinde yeni yaklaşımların bilim dünyasında genel kabul gördüğü anlayışı (Çelebi, 2006) dikkate alındığında, yapılandırmacılığın alt yaklaşımı olan sosyal yapılandırmacılık, araştırma kapsamında okulun özelliklerinin yeniden anlamlandırılması açısından önem arz etmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık ile benzer gibi görünse de, bireyin bilişsel süreçlerinin yanında dil gelişimi ve sosyal koşullarla öğrenmenin bağlantısını detaylandırmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin bilişsel süreçlerin yanında, dil ve sosyal şartlar ile de ilgisini kuran, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimi savunmaktadır (Vygotsky, 1979). Sosyal-yapılandırmacı bakış açısı Reyes ve Vallone'ye (2008, s. 36) göre öğrenmenin sosyal süreçlerinin ve bilişsel süreçlerin temelidir. Diğer bir ifadeyle bilişsel öğrenme de sosyal ve kültürel dil akışı yoluyla oluşmaktadır. Sosyal-yapılandırmacı anlayışta öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamaz. Bireyin yaşamının geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek gerekmektedir. Öğrenme için sosyal olarak çeşitli bir çevre sağlandığında birey daha deneyimli kişilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının

daha fazla geliştiği söylenbilir (Jaramillo, 1996, s. 137-139). Bu çerçevede günümüzde öğrencilerin gelişiminin bireysel çalışmalarla anlaşılamayacağı ve sosyal okul ortamından uzaklaşmalarının bilişsel fonksiyonlarını da etkilediği ve etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada okulun kimlik özelliklerinin inşasında dikkate alınan sosyal yapılandırmaı kuramın, bireylerin yaşlarından öte tüm gelişim dönemlerinde akranların önemini dikkate alarak sosyal etkileşimi içselleştirdiği söylenbilir. Vygotsky'nin (1979) "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) olarak açıkladığı alanda; kişi sosyal etkileşim içerisinde bilgiyi yapılandırmakta ve bilişsel yapıları içselleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal seviyedeki bir bilginin kişisel bir bilgiye dönüşmesi için yakınsal gelişim alanı içerisinde olması gerekmektedir. Sosyal etkileşimin aslında bilginin gelişmesinde önemli olduğunu belirten Vygotsky (1979), aslında öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Sosyal yapılandırmaılıkta bilişsel yapılandırmaılıktan farklı şekilde bilginin oluşmasında kişinin yaşadığı toplumun özellikleri etkilidir (Akınoğlu, 2011). Sosyal yapılandırmaı kuramda okul temel alındığında, öğrencinin daha deneyimli olan akran ve öğretmenlerle bir arada bulunmasıyla bilişsel fonksiyonlarının geliştiği bilinmektedir. Öte yandan *teneffüs, oyun, etkileşim, yüz yüze iletişim, sosyal etki, informal öğrenme, aidiyet* gibi okulların kimlik özelliklerinin yoksunluğu durumunda, bilişsel, sosyal ve psikolojik olumsuz etkilerin ortaya çıktığı görülmektedir.

Günümüzde ve gelecekte sürdürülebilir, dayanıklı ve kapsayıcı toplumlar yaratarak mevcut problemlerden sonra daha iyiye inşa etme anlayışında temel odağın eğitim olduğu açıktır. Diğer bir ifadeyle bireylerin neyi ve nasıl öğrendiği aynı kalırsa toplumların dönüşmesi mümkün değildir. Ancak yaşanan küresel sorunlara, küresel çözümler üretilmesi önemlidir. Bu çerçevede okul kurumunun halihazırda güven krizi içinde olduğu ve var olan işlevini yerine getirmede sorun yaşadığı söylenbilir (Kılınç & zdemir, 2016, s. 70). Sadece Türkiye'de değil, ABD ve İngiltere gibi ülkelerde de eğitim sosyolojisine, sosyal psikoloji

kapsamında davranış ve tutumlara göre etkili okul paradigmasının son yıllarda araştırıldığı görülmektedir (Şişman, 2013, s. 45-47).

Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nde (United Nations [UN], 2015) kaliteli eğitim, kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitimin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etme hedefleri geleceğin eğitimde temel direkleri olarak yer almaktadır. Bu genel hedefler, bilgi çağında eğitimi etkileyen bazı genel eğilimlerle de ilişkilendirilebilir. Eğitimin, insan yaşamının gelecekteki kalitesinin ve dünyanın sürdürülebilirliğinin anahtarı olduğunu savunan Kalkınma Gündeminde, genel olarak eğitim, yeni dijital teknolojilerle hem örgün hem de yaygın öğrenme bağlamlarında dönüştürülmektedir. Özetle, yeniliklerin bazıları ve eğitimi nasıl değiştirdiği *1) Eğitimin hedefleri, 2) Eğitim ekolojileri ve öğrenme bağlamları, 3) Öğrenme süreçleri, 4) Öğretim süreçleri, 5) Eğitim yönetimi ve politikası* bileşenleriyle ifade edilmektedir.

Küresel düzeyde gelenek ile modernite arasında olan okulların prensip olarak hala modern bir okul modeline geçiş aşamasının ortasında olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çok az sayıda okulun büyük ölçüde güncel ve değişim taleplerine hazırlıklı olduğu bilinmektedir. Söz gelimi Danimarka ve Hollanda, Avusturya ve İsviçre gibi sayısallaştırmanın görece gelişmiş olduğu ve eğitimde öncü kabul edilen ülkelerdeki okulların, başarıyı yakalamak için öncelikle teknik donanımının ve okul modellerinin, öğrencilerin medya becerilerinde olumlu etki bıraktığı bildirilmektedir. Diğer taraftan siyasi, ekonomik ve kültürel olarak uluslararası alanda adından söz ettiren Almanya'nın dijitalleşme konusunda geri kaldığı, son yıllarda yapılan birçok çalışmada bahsedilmektedir (Anger & Plünnecke, 2022; Eurydice, 2019).

Avrupa'nın eğitim nüfusunun Türkiye'den oldukça az olmasına ve milyarlarca avro eğitime yatırım yapılmasına rağmen, uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda (Bilotserkovets vd., 2021; Dorfsman & Horenczyk, 2022; Grunder, 2017; Parviainen, 2015; Peine, 2010; Picci & Cancellara, 2020; Scully vd., 2021; Starkey, Shonfeld, Prestridge & Cervera, 2021) okulun etkisinin, özelliklerinin, okuldan beklentilerin sorgulandığı görülmektedir. Bu

çerçevede hem ulusal hem uluslararası düzeyde yaşamları etkileyen krizleri ve değişime uyum süreçlerini en az zararla atlatabilmek için sosyal, kültürel, finansal, teknolojik ve çevresel pek çok konuda çalışmalar yapılmakta ve kararlar alınmaktadır. Ancak eğitime ilişkin alınan kararların geniş kitleleri etkilemesinden ötürü pratikte uygulanması da güçleşmektedir.

OECD'nin (2020) okulların geleceğine ilişkin 2001 yılında oluşturduğu senaryoları eğitimin geleceğine tekrar bakış olarak 2040 yılına göre tekrar düzenlediği görülmektedir. 4 senaryodan *1.Artan okullaşma: Eğitim öğretim sürelerinin artırılması*, *2. Dış kaynaklarla desteklenen eğitim: Öğrenme pazarları* *3. Öğrenme merkezleri olarak okullar: Okullardaki eğitimin yeniden ele alınması ve dönüştürülmesi*, *4.Okul temelli öğrenmenin sonu: Birey temelli öğrenme'den* hangi senaryonun Türk Eğitim Sistemi'ne, kültürel, sosyal ve coğrafi yapısı ve 21.yy. becerilerine göre uyarlanması önemli bir gereksinimdir. OECD güncel senaryolarından “öğrenme merkezi olarak okullar” senaryosunun Türk Eğitim Sistemi'nin yapısına, sosyo-kültürel özelliklerine ve gelecekteki okula daha yakın durduğu fikri üzerine yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan eğitimde çizilecek yol haritaları ve stratejik planlarda okul/kurumların kapasitesinin sorgulanmasının öncelikli gereksinimlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Değişime açıklığın ve değişim kapasitesinin sorgulanması bağlamında eğitim örgütlerinde sağlıklı bir gelişim için kurumsal altyapı, kültür, teknoloji ve mevcut insan gücü yeterlikleri, motivasyon hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi özel önemdedir (Ertürk, 2017). Günümüzde okulların sorumluluk alanının genişletildiği bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunun yer aldığı okul türü *ortaokullara* yönelik Antz ve Bergmann'ın (2017) bugünün ortaokullarına dair tespiti dikkate değerdir. Ortaokulların ana görevini, öğrencileri gelecekteki mesleklerine hazırlamak ve ihtiyaç duydukları genel eğitimi vermek olarak nitelendiren Antz ve Bergmann, bu görevi yerine getirme şeklinin değiştiğinin altını çizmektedir. Diğer taraftan okullardan mezun olanların ya da ayrılanların işlerinde başarılı ve iş piyasasında şans sahibi olmaları için sektörlerin ortaya koyduğu

talepler önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu sebeple günümüzdeki okul müfredatları hâlâ önemli bir temeli temsil ediyor olmalarına rağmen sürekli dijitalleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşması nedeniyle medya becerilerinin öneminin arttığı ve uzmanlık alanlarının farklılaştığı söylenebilir.

Okulların yapısı göz önünde bulundurulduğunda ortak misyon, iş birliği, bağlılık, ekip çalışması vazgeçilmez unsurlardır (Argyris & Schon, 1978; Kılınç & Özdemir, 2016; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Senge, 1990, 2018). Başarısızlığın çevre ve ailenin bir parçası olarak devam eden yaşamlarda, çocukların bulunduğu ortamlardaki eğitim yetersizliğinin motivasyonsuzluğu beraberinde getirdiği gündemi meşgul etmektedir. Motivasyonun olmadığı okulda, çocuklar için zaten anlam taşımayan eğitim, onların yaşadıkları bir zorunluluk gibi görülmektedir. Bunun sonucunda eğitim ortamları çocukların kendilerini hayatları boyunca başarısızlığa gömdükleri ortama dönüşmektedir (Glasser, 2019, s. 23). Sonuç olarak örgütleri insansız kabul etmenin yanlış olduğu kadar, insan ilişkileri kavramını abartarak insanları örgütten yoksun bırakmanın da hatalı olduğu kabul edilmelidir (Bursalıoğlu, 2019, s. 139).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2021-2022 Örgün Eğitim Resmî İstatistiksel Verileri'ne (2022) göre *sadece* Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 22.480 devlet ilkokulu ve 16.652 devlet ortaokulunda bulunan toplam 613.200 öğretmen ve 10.070.422 öğrenci sayıları göze çarpmaktadır. Bu çerçevede okulların yüz yüze eğitimle varlığını sürdürmesinin ne kadar geniş bir alanı etkilediği söz konusu rakamlarla daha iyi anlaşılmaktadır. Söz gelimi fiziksel olarak okul ortamından uzaklaşılmasının önemli etkilerinden birinin sınıf içi sosyal öğrenme ve iletişime dayalı akran etkileşiminin kaybolması olduğu söylenebilir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG] & Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2021, s. 40-41). Bir diğer önemli etkinin okula yabancılaşma ve okulu terk riski olduğu söylenebilir. 2020'de tüm dünyada 160 milyon olan çocuk işçi sayısının 2022 yılının sonuna kadar 8,9 milyon civarında olacağı (International Labour Organization [ILO] & United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF],

2021) tahmin edilmektedir. Öte yandan TEDMEM'in (2021) raporuna göre Türkiye'de yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski bulunduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde okulların yüz yüze eğitime kapalı kaldığı süre ile öğrencilerin gelecekteki gelirleri arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalara göre düşük gelirli ülkelerin gelecekteki gelirlerinde 2.833 ABD doları azalma, orta gelirli ülkelerde 6.777 ABD doları, yüksek gelirli ülkelerde ise 21.158 ABD doları azalma olabileceği öngörüsü dikkate değerdir (Psacharopoulos, Collis, Patrinos & Vegas, 2020). Ekonomik kayıpların ötesinde, okul dışı eğitim, bireylerin iş birliği yapma beceri ve istekliliklerine meydan okuyarak sosyal uyuma yönelik ciddi bir tehdit oluşturabilir. Bu anlamda, yaşam beklentisindeki azalma ve toplumsal düzeyde okullaşma eksikliği gibi tespitlerin (Christakis, Cleve & Zimmerman, 2020) sayısal veriler incelendiğinde gerçekçi olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de sosyal, ekonomik ve kültürel olarak eğitimi etkileyen bir diğer olay 2023 yılında 11 şehri doğrudan, yaşanan göçlerle diğer pek çok bölgeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkisi altına alan deprem felaketi ani bir krizi gündeme taşımıştır. TÜİK'in 2022 yılı verilerine göre deprem felaketinden etkilenen 11 ilin toplam nüfusu 14.013.196'dır. Türkiye'nin toplam nüfusunun (85.279.553) %16,4'üne tekabül eden büyük çoğunluğunun ilk etapta farklı illere göçmek zorunda kaldığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2021-2022 Örgün Eğitim Resmî İstatistiksel Verileri'ne (MEB, 2022) göre 11 ilde kamu ve özel okullarda ilköğretim, ortaöğretimde örgün eğitimde toplam öğrenci 3.418.856'dır. Bu sayı Türkiye örgün eğitime dahil olan toplam öğrenci sayısının (15.532.369) yaklaşık %22'sini oluşturmaktadır. 11 ilde görev yapan öğretmen sayısı 208.556 ise Türkiye'deki toplam öğretmen sayısı olan 1.076.531'in %19,3'üne denk gelmektedir (MEB, 2022). Dolayısıyla Türkiye'deki yaklaşık her 5 öğrenciden ve öğretmenden birinin depremden etkilendiği söylenebilir. Söz gelimi 2023 yılında 4. sınıf üniversite öğrencilerinin pandemi ve deprem dolayısıyla lisansüstü eğitime başladıkları günden itibaren dört eğitim öğretim döneminin uzaktan ve üniversite ortamında olmadığı söylenebilir.

Üniversitelerin yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitim sürecine geçişi, ikamet ettikleri yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları gibi günlük yaşam düzeninde meydana gelen zorunlu ve beklenmedik değişimlerin öğrencilerde yüksek düzeyde kaygıya neden olduğu bildirilmektedir. Sosyal izolasyon, üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini arttıran bir diğer faktördür (Cao vd., 2020). Dikici'nin (2022) belirttiği üzere eğitim ve öğretim sisteminde beklenmedik uzaktan eğitime geçiş ve uyum süreci, öğrencilerin sosyal alanlarının kısıtlanması gibi değişimlerin üniversite öğrencilerini ruhsal rahatsızlıklara karşı savunmasız hale getirmesinin yanında önlem süresinin uzaması, belirsizlik ve özgürlüklerin sınırlandırılması, öğrencilerde anksiyete, depresif duygu durum, dikkat ve odaklanmada güçlük, stres ve anksiyeteye bağlı uyku ve yeme bozuklukları gibi olumsuz belirtilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Söz konusu problem durumunun sadece yetişkinler için değil daha küçük yaş grupları üzerindeki etkisinin ilerleyen yıllarda ortaya çıkması muhtemel sosyal ve psikolojik sorunlarla birlikte dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen problem durumlarının yanında dünya tarihinde yaşandığı bilinen zorlu süreçlerden toplumların sadece olumsuz değil, olumlu etkilerinin olduğu akıllara gelmektedir. Bir geminin İtalya'ya 1347 yılında veba taşıması ile bir yılda 25 milyon insan öldüğü, sonraki yıllarda pandeminin neden olduğu bazı sosyal ve ekonomik aksamalar, farklı şekillerde ilerlemelere sahne olmuştur. Önceden var olan sosyal düzeni değiştirerek, benzeri görülmemiş bir sosyal ve ekonomik hareketliliği tetiklediği literatürde yer almaktadır. Söz gelimi Almanya'daki 1918 pandemisiyle, yaşamdaki bu tip salgınların ekonomiyi olumsuz etkilemesine maruz kalan kişilerin de kendilerini toplumda dışlanmış hissettikleri de akıllara gelmektedir. Bu salgın dönemlerini deneyimleyen insanların zamanla son derece katı fikirler geliştirdiği de söylenebilir. Bu fikirlerin hoşgörüsüzlüğün yükselmesine, Nazi partisinin gelişmesine ve demokrasinin çökmesi gibi değişikliklere eşlik ettiği dikkate değerdir (Blickle, 2020).

Savaşlar ve devrimlerle sarsılmasına karşılık, Avrupa 19. yüzyılın başında genel olarak barışa ve maddi refahın görülmedik bir biçimde yükselmesine tanık olmuştur. Günümüzde

var olan krizlerden insanlığın çıkış yolunun öyle ya da böyle, bir Rönesans ya da demokrasi veya sosyal kurumların çöküşü olup olmadığı, yaşanan acı ve kafa karıştırıcı kesintileri insanların nasıl anlamlandırdığına bağlıdır. Modern bilimin açlık ve yoksulluğu yeneceği, insanların yaşamını temelden değiştireceği ve insanın mutluluğuna hizmet edeceği, özgür ve demokratik toplumların tüm dünyaya yayılacağı beklentisi aslında iyimserliği de yaratmaktadır (Fukuyama, 2000). Bu aşamada eğitim, insanların yaşananları anlamalarında ve gelecekte nasıl yaşanacağını belirleyecek etik seçimleri şekillendirmesinde kritik bir rol oynayabilir. Son yıllarda yaşanan pandemi, deprem vb. krizlerin sonunda karanlık çağlara bir dönüş değil, bir Rönesans yaşanması için eğitimin önemi (Reimers, 2020, s. 196-197) ve tek çıkış yolu olduğu açıktır.

Geniş çapta toplumsal ve küresel etkileri olan salgın ve deprem gibi beklenmedik krizler göz önünde bulundurulduğunda, Türk Eğitim Sistemi'nin güçlü yönlerinden biri olarak ifade edilen *dış çevrede meydana gelen değişimlere ayak uydurabilme kapasitesinin* (MEB, 2019), günümüzde en çok ihtiyaç duyulan konulardan biri olarak gelecek için önem arz etmektedir. Bu nedenle okulların değişimi gerçekleştirmeyi üstlenen bir yapıyla değişime hazır ve değişim kapasitesine sahip olmaları başlıca gerekliliktir (Buchanan & Huczynski, 2019, s. 653). Ertürk'e (2017) göre değişim kapasitesinin yeterli düzeye ulaşması ve motivasyonun sağlanması için yeni bilgi ve uygulamaların çalışanlarla paylaşılması, örgütte iş birliğinin sağlanması ve değişim sürecinde ekipler kurulurken çalışanların çabasının dikkate alınması özel önemdedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere ülkelerde yaşanan krizlerin sosyal ve öğrenen bir örgüt olan okulun yapısını, kültürünü, teknolojisini ve denetim tarzını etkilediği yadsınamaz. Söz konusu küresel ya da ulusal süreçlerde okul örgütündeki üyelerin işlevlerinde ortaya çıkan değişimlere ilişkin öğretmenlerin rollerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır. Öğrenci ve ailelerin penceresinden öğretmenlerin rollerinin değiştiği bulgusuna ulaşan OnePoll-OSMO (2020) anketi sonuçlarında; aileler eğitimci olarak yeni roller üstlenirken öğretmenlere karşı değişen tutumları açıkça görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Ulusal

Öğretmen Takdir Ayı (1-31 Mayıs) için hazırlanan ve okul çağındaki çocukları nedeniyle evde kalan 2.000 ABD'li ebeveynin katıldığı araştırmada öğrenciler ve ailelerin %80'inin öğretmenlere daha fazla saygı duyduklarını, %77'sinin öğretmenlere daha fazla ücret ödenmesi gerektiğini, %69'unun öğretmenliğin diğer mesleklerden çok daha zor olduğunu belirtmektedir.

Okul sistemlerinin temelinde yer alan öğretmenler, Garcia'nın (2020) belirttiği üzere sadece öğretmek değil sürekli olarak öğrenciyi bilgi bulmanın yollarını göstermekte ve yönlendirmektedir. Bu bağlamda okulun yeni bir kimlik kazanmasında kilit rolün öğretmenler olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle eğitimde alınacak kararlar ve atılacak adımlarda uzun yıllardır çözilemeyen okula ve öğretmene güven sorununun üzerinde durulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, ulusal, bölgesel ve yerel çapta gerçekleşen olaylardan kolaylıkla etkilenen eğitimde, genellikle öğretmenlerin küresel bağlamda bir "sorun" olarak konumlandığı; olumlu gelişmelerde kutlanmak yerine eksiklikler için suçlandığı açıkça bilinmektedir (De Saxe vd., 2020). Ancak Senge'nin (2018, s. 414-415) belirttiği üzere sosyal bir örgüt olan okuldaki değişimler öğretmenlerin tek başına altından kalkabileceği kadar kolay değildir. Öte yandan öğretmenlerin tek başına kalmasının toplumların kriz dönemlerinde sürecin ağırlaşmasına neden olduğu da söylenebilir. Diğer bir ifadeyle birlikte öğrenen ve gelişen bir okul ortamı sağlanamadığı için öğretmen ve yöneticilerin büyük bir stres ve çaresizlik içinde kaldığı gerçektir.

Küresel zorluklara hazır ve değişimi gerçekleştirebilen bireyler yaratmak için eğitimi yeniden inşa etmek ancak okullarla gerçekleşebilir (Giannini, 2020). Okulların yüz yüze varlığını sürdürmesi sadece öğretim için değil, aynı zamanda okul topluluklarının sağlık ve refahının her zaman ön planda tutulması için önemli bir gerekliliktir (Giannini, Jenkins & Savedra, 2020). Geçmişten günümüze insanların ve dünyanın refahını destekleyen bir yaklaşımla eğitimin güçlendirilmesi ihtiyacı açıktır. Refahı artırmak ve sorunları önlemek genel kültür ve kişinin kendi çalışma ortamı hakkında iyi bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Refahı artırma ve sorunları önleme konusunda ortak ihtiyaçların olduğu

hatırlandığında eğitim sistemlerinde yapılacak düzenlemelerin her zaman okul kapasitelerine ve yerleşim bölgelerine uygun olması gerektiği söylenebilir (Ahtola, 2016, s. 20).

Temel bilgi ve becerileri sağlamanın ötesinde sürdürülebilir kalkınmaya doğru ilerleme farkındalığını destekleyen bir dönüşüm ihtiyacı ve değişimlere adapte olarak eğitim-öğretime devam etme gerekliliği son dönemde daha iyi anlaşılmaktadır. Giannini (2020), öğrenmeyi değiştirmek ve daha iyi bir dünya inşa etmek için yaşanan her krizin aslında bir fırsat olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Kuçuradi'nin (2013, s. 108) de belirttiği gibi;

Önemli olan, şeylerin köklerine ulaşmak değildir artık; önemli olan, mademki dünya olduğu gibidir, bu dünyanın içinde nasıl davranacağımızı bilmektir. Dolayısıyla tarihsel oluştaki rastlantıları, dar sınırlar içinde bile olsa, insanların elden geldiği kadar yararına çevirmektir.

Ülkelerde yaşanan herhangi bir kriz, daha güvenli ve daha şefkatli toplulukların oluşmasına yardım ederken, toplumun öğrenmesine, şefkat geliştirmesine ve esnekliğe de olanak tanımaktadır (Bender, 2020). Dayanışma duygusu çeşitliliğin olduğu toplumlarda faydalı gibi düşünülse de, çok çeşitlilik gösteren toplumlarda insanlar daha yüksek değerleri ve özlemleri paylaşmakta başarısız olmaktadır. En önemlisi aynı dili konuşmayı başaramadıkları için kendiliğinden sosyalleşemeyen topluluklarda eşitsizlik faktörlerinin de dengelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Fukuyama, 2000, s. 322).

Drucker'ın 1990'lı yıllarda ifade ettiği öngörünün günümüzde gerçekleştiğinin kanıtı okul kurumunun yeni bir kimlik bulabilme gereksinimi ile anlaşılmaktadır.

...Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır... Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimiz de çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de eskimiş hale düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kastettiğimiz konusunda birtakım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız. (Drucker, 1994)

Teknolojinin gelişmesi ve dijital ürünlerin çeşitlenmesi insan yaşamını pek çok alanda kolaylaştırdığı kadar kişilerarası ilişkilerin zayıflamasına neden olmakta ve dünyayı makineleştirme tehlikesini beraberinde getirmektedir. Olumsuzluklarına rağmen teknolojinin yaşamdan çıkarılması mümkün görünmemekte, elektronik kitaplar, yazılımlar, akıllı tahtalar ve internet destekli öğrenme ortamları okulların örgüt yapılarını da değişime zorlamaktadır (Sezgin, 2014, s. 79). Bu çerçevede eğitimdeki güncel sorun tanımlamaları doğal olarak akademik araştırmalara yansımaktadır. Okulun yapısına yönelik yapılan çağcıl araştırmalarda okulun etkililiğini ve verimliliğini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurun okul yapısının büyüklüğü değil, “türü” olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 412). Özellikle ABD’de okulun etkililiği temelinde şekillenen çalışmalarda eğitimle ilgili teorilerden yola çıkılarak konuya ekonomik açıdan yaklaşan araştırmalarda okulların türüne ve finans, maliyet, maaş, okul binasında sınıf, sıra, kitap, donanım gibi nicel değişkenlere olan vurgu dikkat çekmektedir. Buna göre MEB (2020) tarafından 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında hayata geçirilen Yaşayan Okullar Projesinin yeni okul tasarımlarına duyulan ihtiyaç nedeniyle gündeme alındığı söylenebilir.

Sosyal yapılandırmacılık temelinde okullarda öğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelmektedir. Böylece bilgi sosyal bir bağlam içindeki etkileşimlerle öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını yeniden yapılandırmalarını, paylaşımlarını ve tekrar yapılandırmaları sağlar. Johnson ve Johnson’a (2009, s. 368) göre yüz yüze (destekleyici) etkileşimde ise öğrenciler grubun hedefini gerçekleştirmek için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırarak desteklemektedir. Yüz yüze etkileşimin, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusu, akıl yürütme ve sonuçlandırma yeteneklerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmayı sağladığını belirten Yılmaz (2001), yüz yüze etkileşimle birlikte sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmaktadır.

Yapılandırmacılık, alanyazında sık sık araştırmalara konu olurken, Türkiye’de sosyal yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak gerçekleştirilen çalışmaların oldukça az sayıda ve

belirli alanlarla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı (Akyol, 2011; Baş, 2015; Korkmaz, 2014), sosyal yapılandırmacı öğretim (Çimen, 2010; Ergül, 2010; Özdemir, 2015), sosyal yapılandırmacı öğrenme ile öğretim ortamının ilişkilendirilmesi (Aydın, 2008), ders özelinde sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kullanılma durumu (Dolmacı, 2015; Esendemir, 2014; Pekcan, 2009; Seçer, 2015; Şahin, 2019) tez araştırmalarında yaygın başlıklar olarak göze çarpmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın derslerde kullanımının daha sık incelendiğı araştırmalarda Baş (2015), Dolmacı (2015), Kılınç (2020), Orhan (2020), Korkmaz (2014), Özkan (2011) yabancı dil disiplini; Aydın (2008), Akyol (2011), Esendemir (2014), Özdemir (2015), Seçer (2015), Şahin’in (2019) alışmaları fen bilgisi disiplin alanına yönelik iken, Pekcan (2009) sosyal bilgiler disiplini, Çimen (2010) bilişim alanı ve Ergül’ün (2010) alışmasının matematik alanında olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere alanyazında sosyal yapılandırmacı (inşacı) yaklaşıma ilişkin okul, sosyoloji ve psikoloji temelinde öğretmenlerin özellikle öğrencilerin fikirlerinin derinlemesine analiz edildiğı ampirik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Az sayıda bulunan sosyal yapılandırmacılık konulu araştırmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulduğu, verilerin sistematik bir incelemesini yapan çalışmaya da rastlanmamıştır. Bölüm 2’de yer alan uluslararası ve ulusal alanyazın taramasında sosyal yapılandırmacılık temelinde “okul” a kimlik kazandırılması boyutuyla “okul”u ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle sosyal yapılandırmacı kuramın; öğrencinin daha deneyimli olan akran ve öğretmenlerle sosyal etkileşiminin, bilişsel fonksiyonlarını geliştirdiğı (Duffy & Cunningham, 1996) vurgusuna ilişkin farkındalığın eksikliği ve uygulamaya dönük özümmlerin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Eğitimin baş öznesi “okul” un felsefesi ve görevi, etkisi, okulun geleceğine dönük sorunların tanımına yönelik araştırmalar (Creemers & Kyriakides, 2008; Hord, 1997; Markham & Aveyard, 2003; Öncel, 2016; Sergiovanni, 2005, 2015) incelendiğinde, okul modellerine ve okul kimliğine dönük karar alıcılara ve politika üretenele yol gösterecek çalışmaların

artması gereği ön plana çıkmaktadır. Okul kimliğinin olmazsa olmazı öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin yetersiz şekilde ifade edildiği ya da nitel verilerle görüş ve beklentilerin derin şekilde analiz edilmediği anlaşılmaktadır. Öte yandan “kimlik” kavramının eğitim alanında okulun özellikleri ve sosyal yapılandırıcılık ile bağdaştıran çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir.

Sosyal bir sistem olan okulun görevini, çocukların ve gençlerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel yapıyı öğrenerek davranışlarda uygulayabilmesini sağlamak şeklinde hatırlamakta fayda vardır. Özellikle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır. Okulların sosyal yapılandırılmasına ışık tutacak kuramdan uygulamaya dönük çözümlere ihtiyacın yanında, temellendirilmiş verilerle ortaya koyulan bir teorik bağlam ihtiyacı araştırmada yerini almaktadır. *Okulların temel amacının sosyal öğrenme ortamları yaratmak olduğu dikkate alındığında sosyal olarak yapılandırılmış kimlik özelliklerine sahip bir model gereksinimi açıklık kazanacaktır.* Bu araştırma kapsamında, mevcut okul kavramının ve okula ilişkin beklentilerin akademisyen, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin yanında öğrencilerin beklentilere göre anlam kazanması alanyazına, karar alıcılara, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına, okul yöneticilerine, öğretmen ve ailelere özetle toplumun aynası olan eğitim ve öğretim ortamı “okul” a bir model önerisiyle değer katması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen eğitim yaklaşımlarında; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” hedefi dünyanın her köşesine iletilen strateji olarak ifade edilmektedir. Kadim çağlardan modernleşmeye, sanayi devriminden dijital çağa, teknolojik gelişmelerin son noktası siber-

fiziksel sistemler dahil olmak üzere eğitimin ve okulların baş öznesi “insan”ın yerinin değişmeyeceği açıktır (MEB, 2018). Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, 21.yy.da okul kavramının dönüşümünü toplanan verilerle temellendirerek okul kimlik özelliklerinin inşa edildiği bir model ortaya koymaktır. Belirlenen temel amaç çerçevesinde, akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle okula yönelik bir kök kuram örneklemenin ve okulun kimliğine dair hassas fikirlerin açığa çıkartılması amaçlanmaktadır. Yukarıda belirtilen temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde genel yaşantı ve deneyimlerinden sonra okuldan beklentileri nelerdir?
2. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler “Okul Kimliği” kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadır?
3. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin “Okul”, ”Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar nelerdir?
4. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere göre; okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına atılacak adımlar nelerdir?
5. Sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyanın pek çok ülkesinde mevcut okula ilişkin kimlik karmaşasının halihazırda yaşandığı bilinmektedir. Günümüzde öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte aktif olarak öğrendikleri bir sosyal sistem gerçekleştiğinde, öğrencilerin içlerinde var olan yeteneklerinin okullarda serpileceğinin anlaşıldığı dönemlerden geçilmektedir. Bu çerçevede örgün eğitime *etkili ve motivasyonu koruyarak* devam edilmesi için “okul”un taşıdığı anlamdaki farklılaşmanın sorgulandığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır Özellikle öğretmenlerin ve

öğrencilerin okulda sağlıklı, güvenli, mutlu ve etkili bir eğitim-öğretimin mümkün olacağına inanması, öğrenme motivasyonlarının artırılması ve bu süreçte öğretmenliğin mesleki olarak öneminin tanınma ihtiyacı geçmişten günümüze gündemdeki yerini korumaktadır. Diğer taraftan yaşamın içine kök salan teknoloji trendlerinin bazı potansiyel risklerini ve dezavantajlarını sürdürülebilir bakış açısıyla gözden geçirilmesi, eğitimdeki değişim çalışmaları için büyük bir potansiyeli yakalamak için önem arz etmektedir. Problem durumunda ifade edilen BM Kalkınma Gündemi'nde eğitimi yeniden düşünmeye ve hatta eğitimde faydalı ve yenilikçi uygulamalar gerçekleştirmenin geleneksel yollarından bazılarını terk etmeye istekli olunursa, başarı sağlanacağı ayrıca vurgulanmaktadır.

Kimliği, sosyal bilimler için sabit/mutlak kavramlardan biri olarak değerlendiren Hall'a göre (1997, s. 21-23, 2003, s. 1-16) kimlik, özgül açıklama gücüne sahip bir kavramdır. Kimlik kavramının başta antropoloji, sosyoloji, siyaset bilimi olmak üzere sosyal bilimler için analitik olarak oldukça işlevsel ve kullanışlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sosyal psikoloji disiplindeki kimlik çalışmalarının temel kapsamı, sosyal gruplar içerisindeki aidiyetler, grupların kurulma/çözülme süreçleri ve gruplar arası ilişkiler iken, *araştırma kapsamında okulun kimlik inşasında odak noktası olan sosyal yapılandırmacı yaklaşım* kimliğe farklı bakış kazandırmaktadır. Şöyle ki, sosyal yapılandırmacı yaklaşım kimliği kişinin kendi icadı olmadığı gibi kendisi tarafından yaratılan bir gerçeklik olarak görmemektedir. Buna göre sosyal yapılandırmacılığa göre kimlik, beden ve toplum arasındaki diyalektik ilişkinin doğrudan sonuçlarından biridir (Theys, 2018). Bu çerçevede araştırmada “*okul*” kavramının anlamını ve işlevini yeniden düşünmenin ve okulun kimliğini sosyal yapılandırmanın önemi üzerinde durulmaktadır.

Yeniden kurmacılığın bir eğitim felsefesi, yapılandırmacılığında bir kuram olduğu dikkate alındığında, sosyal yapılandırmacılık topluluk içinde bilginin sosyal etkileşimle yapılandırılması yaklaşımı olarak araştırmanın temel odağını oluşturmaktadır. Buna göre sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının, okulun özelliklerinin sosyo-kültürel olarak nasıl yapılandırıldığına ve okula ilişkin günümüzde neyin bilinmesi gerektiğine ışık tutması

beklenmektedir. Araştırma kapsamında *sosyal yapılandırmacılık* okulun kimlik inşasında *sosyal inşa* ile aynı anlamda yer almaktadır. Buna göre, okula yeni bir kimlik oluşturma sürecine yönelik sosyal yapılandırmacı yaklaşım temel alınmaktadır.

Sosyal ve beşeri bilimler alanlarında kuramsal ya da ampirik çalışmalarda birbirine yakın alanlarda disiplinler arası çalışmalar gözlense de, özellikle sosyal bilimlerde çoğunlukla her bölümün kendi alanında çalışmalar yapmayı tercih ettiği söylenebilir (Özden, 2021, s. 41). Bu çalışmada ise uluslararası ilişkiler alanında yaygın şekilde kullanılan “kimlik” kavramının, *eğitim alanyazınında sosyal yapılandırmacı “okul” ile anlam kazanması* özel önemdedir. Nitel araştırma yöntemlerinin önemli bir deseni olmasına rağmen süreç basamaklarının kapsamlı ilerlemesi sebebiyle pek çok alanda sınırlı görülen temellendirilmiş kuramın (grounded theory) yöntem olarak pek çok araştırmaya ve araştırmacıya faydalı olacağı söylenebilir. Temellendirilmiş kuram, sistematik olduğu kadar yapılandırmacı özelliği ile esnek ve nitel veri analizinde rehber olarak yeni bir kuram inşa edilmesi açısından önem arz etmektedir. Diğer taraftan araştırma katılımcısı akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere ait verilerden temellendirilerek ortaya çıkan *Ekosistem Olarak Okul Modeli* kök kuram örneklemesinin ve kimlik özelliklerinin alanyazına ve karar alıcılara katkı sunması beklenmektedir.

Veri analizlerine ilişkin bulgularla birlikte incelenen ulusal ve uluslararası alanyazında geçmişten günümüze yeni bir okul teorisi/kuramı beklentisi hatırlanmalıdır. MEB Merkez ve Taşra Örgütünün 21. yy’da toplumun eğitim sisteminden beklentilerine yönelik okuldaki psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik sorunlarla başa çıkma yeteneğinin, araştırma katılımcılarının farklı ve çeşitli deneyimleriyle ortaya çıkan Ekosistem Olarak Okul Modeli kimlik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu beklentinin bölgesel ve yerel kültürlerle göre farklılaşan beklentilerden tamamen soyutlanamayacağı; mutluluğun bulunduğu okul ortamının tek bir kuramla, teoriyle açıklanamayacağı ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın derin ve hassas veri analizleriyle netleşen çıkarımlar sayesinde eğitimin ve okulun geleceğine Ekosistem Olarak Okul Modeli’nin ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu

çerçevede, bilgiye erişimin oldukça hızlı ve kolay ilerlediği günümüzde özellikle okulların değişim kapasitesinin sorgulanarak yönetilmesi açısından araştırma sonuçlarının araştırmacılara, karar alıcılara, politika belirleyicilere, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütü temelinde eğitim yöneticilerine, öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Sosyal Yapılandırmacılık: Öğrenmenin bilişsel süreçlerin yanında, dil ve sosyal şartlar ile de ilgisini kuran, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimi savunan yaklaşımdır (Vygotsky, 1979). Yapılandırmacı kuramın alt yaklaşımı olan ve Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal yapılandırmacılığın odağı sosyal etkileşimdir. Vygotsky'ye (1979) göre çocuğun öğrenme potansiyeli bireylerle bir arada bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (s. 77).

Temellendirilmiş Kuram (TK): Glaser ve Strauss (1967) tarafından dile getirilen bir modelleme yaklaşımıdır. Önceden bilinmeyen olguların toplanan verilere göre açıklanmasıyla yeni kuram oluşturulduğu nitel araştırma yöntemidir.

Sembolik Etkileşim: Sosyolojide, günlük yaşam içerisinde bireylerin toplumda tekrarlanan etkileşimler yoluyla nasıl yaratıldığını ve sürdürüldüğünü mikro olarak inceleyen bir teorik çerçevedir (Blumer, 1969, s. 8)

Memo (Hatırlatıcı Not): Araştırma sürecinde genellikle informel analitik notların safhalaştırılması, kaydedilmesi ve detaylandırılmasıdır. Teorik kategorilere doğru ilerleme ve araştırma boyunca devam eden not alma sürecidir (Charmaz, 2014, s. 324-326)

Okul Kimliği: Kimlik kavramı, psikoloji ve sosyal psikolojide bireyin 'kendisi için kendisinin' ve 'başkaları için kendisinin' kim olduğuyla ilişkilidir. Kimlik, siyaset, nüfus hareketleri, göç, kentleşme, toplumsal cinsiyet, etnisite, dinsel aidiyet, toplumsal çatışma ve

ayrımcılık çalışmaları dahil olmak üzere birçok alanda eksen kavram olarak kullanılmaktadır (Theys, 2018). Araştırmada “Okul” kavramını anlamlandıran özellikler okul kimliğini ifade etmektedir.

Ekosistem Olarak Okul: Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve literatür karşılaştırması sonucunda temellendirilen okul kimliğine özgü sosyal yapılandırılmış okul modeline verilen addır.





BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ve yöntemi ile ilişkilendirilebilecek okula ilişkin yaklaşımları, yapılandırmacı eğitim, sosyal yapılandırmacı öğrenme konulu ulusal ve uluslararası çalışmalar ve kuramsal çerçeve yer almaktadır.

Eğitim sistemlerini ilgilendiren her akademik araştırma, dünyanın merkezinde yer alan teknolojinin değişim ve gelişim seyrini takip ederek ülkelerin eğitimsel yeterlilikleri ve rekabet edebilirliğini bilimsel olarak sorgulamaktadır. Buna göre, Markham ve Aveyard'ın (2003) öğrencilerin sağlığını geliştirmek için okulların nasıl müdahale edebileceğini anlamada yeni bir açıklayıcı teorinin ana hatlarını ortaya koyan çalışması dikkate değerdir. Açıklayıcı bir çerçevede insan işleyişinin Aristotelesçi bir yorumundan ve kültürel aktarım teorisinden bir sentezleme teori ortaya konulmaktadır. Son dönemdeki etkili teorik gelişmelere uygun olarak, sağlığın insan işleyişinin aslında köklerini oluşturduğu öne sürülmektedir. Araştırmada önemli bir ayrıntı ise *sağlığı geliştiren okulların*, sağlık hakkındaki bilgilerle birlikte temel insani ihtiyaçların karşılanması için gerekli olmasıdır. Yeni teoriden bir dizi test edilebilir hipotez üretilen araştırmada önerilen teoride, okulların sağlığı geliştirmeleri için belirlenmiş sağlık eğitimi sınıflara veya uzman sağlık eğitimi rollerine sahip öğretim personeline ihtiyaç yoktur. Araştırmada iyi insan işleyişinin, tanımlanmış bir dizi temel insan kapasitesinin gerçekleştirilmesine ve belirlenen temel insan ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğu iddia edilmektedir. İki temel insan kapasitesi

olan, pratik akıl yürütme kapasitesi ve diğer insanlarla ilişki kurma kapasitesi, diğer temel kapasiteleri planlamakta ve organize etmektedir. Bu iki kapasitenin gerçekleştirilmesinin, sağlığı geliştiren okul olma bilincinin birincil odak noktası olduğu araştırmada ileri sürülmektedir.

Farklı okullara yönelik güncel bir araştırma Nielsen vd.'nin (2016) gerçekleştirdiği sınıf dışında eğitimin öğrencilerin fiziksel aktivitesi, refahı ve öğrenimi üzerindeki etkilerinin yarı deneysel bir çapraz disiplin değerlendirmesidir. Çalışma okul sağlığı için dışarda öğrenme yoluyla birçok disiplini temel almaktadır. *Sınıf Dışında Eğitim* (Teachout), okul çocuklarının öğrenmesini, fiziksel aktivitesini, sosyal ilişkileri, motivasyonu ve refahını teşvik etmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi olarak İskandinavya'daki birçok öğretmen için ortak bir uygulama olduğu söylenebilir. Nielsen vd. (2016) araştırmasında Danimarkalı okul çocuklarının fiziksel aktiviteler, sosyal ilişkiler, motivasyon, refah ve öğrenme üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Yarı deneysel, disiplinler arası bu çalışmada 19 okul sınıfı ve on altı okulda 9 ila 13 yaşları arasında toplam 834 çocuk ile katılarak, okul yılının başında ve sonunda çocukların sosyal ilişkileri, okul motivasyonu, refahı ve akademik performansıyla ilgili ölçümler toplanmıştır. Sınıf dışında öğrenmeyi temel alan çalışmada eğitim ve okul temelli sağlığı geliştirme araştırmaları alanlarında yeni bir okul yaklaşımı sunulmaktadır. Öğrenmeye, fiziksel aktivitelere, sosyal ilişkilerin gelişmesi, motivasyon ve huzura “bütünsel” odaklanmasıyla okul sağlığının teşviki ve özellikle ilköğretimde sınıf dışı öğrenmenin potansiyel faydalarını vurgulamaktadır.

Okulların yapısını ve mutluluğunu temel alan Sezer ve Can'a (2020) ait TK yönteminin kullanıldığı araştırma dikkate değerdir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı bir *okul mutluluğu teorisi* geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada, mutlu okul ortamı için fiziksel ekipman, okul ortamı, öğrenme ortamı, iletişim ve iş birliği, eğitim politikası, sosyal etkinlikler, okul yönetimi, öğretmen nitelikleri, okul ortamı, öğrenci merkezli olma, öğrenme etkinlikleri ve öğrenci niteliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel donanım, okul ortamı ve öğrenme ortamı

tüm katılımcılar tarafından okul mutluluğu için en gerekli nitelikler olarak kabul edildiği görülmüştür.

Asıcı ve İkiz'in (2018) çalışmasında *okul mutluluğunu arttırmak* için destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, akademik yeterlik ve duygusal yeterliliğin gerekli olduğu ancak başarı odaklılığın ve sosyal yeterliğin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer nitelikte Büyüksahin Çevik ve Yıldız'ın (2016) araştırmasında ise öğrencilerin öz saygıları ile mutlulukları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin iyi olma hallerini temel alan Sarı, Ötünç ve Erceylan'ın (2007) çalışmasında ise okul yönetimi, sosyal etkinlikler, iletişim ve öğretmen niteliklerinin öğrencilerin okullarda iyi olma hallerini etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul mutluluğu: Temellendirilmiş kuram” başlıklı Şenol ve Ertuğ'un (2020) çalışması incelendiğinde öğretmen, okul yöneticisi, veli ve öğrencilerin görüşlerine dayalı bir okul mutluluğu kuramı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada okul mutluluğunu temel alan fiziksel donanım, okul ortamı, öğrenme ortamı, iletişim ve iş birliği, eğitim politikası, sosyal etkinlikler, okul yönetimi, öğretmen nitelikleri, okul farklılığı, öğrenci merkezlilik, öğrenme etkinlikleri ve öğrenci nitelikleri sıralanmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamına, okul yönetimine ve fiziki donanıma, okul yöneticilerinin ise okul mutluluğu için okul ortamına, fiziki donanıma ve eğitim politikası, velilerin fiziksel donanıma, okul ortamına, iş birliğine ve iletişime; öğrencilerin öğrenme ortamına, okul ortamına ve fiziksel donanıma daha fazla öncelik verdiği belirtilmiştir.

Yukarıdaki araştırmaya benzer şekilde “mutluluğu temel alan Giản, Bào, Tâm ve Tặc'ın (2021) çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme başarılarını iyileştirmede daha fazla motivasyona sahip olabilmeleri için “mutlu okullar” oluşturmanın son yıllarda birçok ülkenin temel endişelerinden biri olduğunun altı çizilmektedir. Bunun için arkadaş canlısı, güvenli ve mutlu bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmayı amaçlayan

“mutlu okullar” oluşturmanın ilgili kişi ve kuruluşlara daha fazla mutluluk getireceği ifade edilmiş ve “mutlu okul” kavramının açıklaması detaylandırılmıştır.

Yukarıda özetlenen okul mutluluğu konusuna benzer şekilde uluslararası alanyazında dikkat çeken Singh’in (2014) araştırmasında, öğretmenlerin davranışları, okul donanımı ve sosyal faaliyetlerinin *okulda mutluluğu* arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bird ve Markle’in (2012) alışmasında ise okul mutluluğu, kişisel hedef belirleme, yapılandırılmış rehberlik veya yaşam koçluğu, şükran artırma, problem çözme ve kişilerarası beceriler gibi kritik faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Okullarda ğretmenlerin refahını temel alan çalışmalarda (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2007; Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015) okul ortamı, okul müdürünün desteği ve iş yükünün ortak şekilde öğretmenlerin refahını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya “sosyal yapılandırıcılık” temelinde benzerliği esas alınarak yapılan alanyazın incelemesine göre genellikle uluslararası çalışmalarda yapılandırıcılık yaklaşımı temel alan öğretme ve öğrenme konularına (Adams, 2006; Charania vd., 2021) yönelim görülmektedir. Ulusal araştırmalarda ise eğitim ve öğrenmeye ilişkin yapılandırıcılık yaklaşımı temel alan (Akyol, 2011; Avgın & Uygun, 2021; Bada & Kırpık, 2021; Bıyıklı, 2013; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Koç, 2002; Köksal, 2009; ztrk, 2008; Savaş, 2006; nal & etinkaya, 2009; şekerci, 2021; Terzi, 2011; Yanpar şahin, 2005; Yurdakul, 2004) alışmaların son yıllarda arttığı söylemek yerinde olacaktır. Ancak Türkiye’de sosyal yapılandırıcılık yaklaşımına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektir. Bu çalışmalarda genellikle öğrenmenin, öğretmenin ve akademik başarının (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Baş & Beyhan, 2017; Cırık, 2005; imen, 2010; Ergül, 2010) yer aldığı söylenebilir. Özellikle sosyal yapılandırıcılık konusunda sınırlı sayıda bulunan lisansüstü araştırmanın ise özel üniversitelerde konu olarak hiç çalışılmadığı görülmektedir. 2005-2020 yılları arasında tamamlanan lisansüstü çalışmalarda (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Baş, 2015; Boğazlıyan, 2020; imen, 2010; Demirer, 2013; Dolmacı, 2015; Ergül, 2010; Esendemir, 2014; İlleez, 2006; Kılınç, 2020; Korkmaz, 2014; zdemir, 2015; zkan, 2011; Pekcan, 2009; şahin,

2019) ve az sayıdaki disiplin alanında araştırmalara konu olan sosyal yapılandırmacılığa 2020 yılından sonra herhangi bir araştırmada rastlanmamıştır. 2019 yılında başlayıp 2022 yılına kadar devam COVID-19 pandemisi nedeniyle 2020-2022 yılları arasında çalışmaların azaldığı düşünülse de, bu alandaki çalışmaların pandemi öncesindeki bazı yıllarda (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2016, 2017, 2018) hiç araştırma konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılığın ilişkilendirildiği ve sosyal yapılandırmacı öğrenim-öğretim ortamının etkilerinin yer aldığı 2005-2020 yılları arasında tamamlanan YÖK tez merkezinde erişime açık lisansüstü araştırmalarda konu sıklığına göre ortaya çıkan disiplin alanları incelendiğinde; öğrenmenin kalıcılığı (3), iletişim çatışması çözümü (2), kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik (2), çevrim içi grup tartışmaları (1), yabancı dil kelime öğrenimi (1), yabancı dil konuşma becerileri (3), öğretmenlerin ders planlaması (1), derse tutum ve motivasyon (10) alanlarının yer aldığı görülmektedir. Son olarak araştırmanın temel amacı olan *sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun kimlik inşası* dikkate alındığında günümüzdeki okullara yönelik metafor çalışmaları önem arz etmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında eğitimle ilgili çeşitli konularda metafor çalışmaları göze çarparken, özellikle “*okul*” kavramına ilişkin mecazi imgelerin araştırıldığı çalışmaların Türkiye’de son yıllarda arttığı söylenebilir. Buna göre okulun anlamı geçmişten günümüze sorgulanmış olsa da, son yıllarda okula yönelik hassas ve derin anlamların daha çok inceleme konusu olduğunu söylemek yerinde bir yorum olacaktır. Öte yandan “Okul” kavramına yönelik bazı çalışmalarda (Balcı, 1999; Bülbül & Toker-Gökçe, 2015; Doğan, 2014; Güçlü & Duran, 2017; Kasapoğlu, 2016; Mazlum & Balcı, 2018; Nalçacı & Bektaş, 2012; Örücü, 2014; Özdemir & Akkaya, 2013; Yüner & Özdemir, 2017) öğrenci ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı veriler göze çarpmaktadır. Söz konusu araştırmalarda okul ve ideal okul (Güçlü & Duran, 2017; Özdemir & Akkaya, 2013); okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi (Kasapoğlu, 2016; Örücü, 2014); okul algısı ile okul terk eğilimlerine (Yüner & Özdemir, 2017) ilişkin mecazi imgeler de derlenmiştir. “Okul”a ilişkin olumlu ve olumsuz pek çok

metafor yer almakla birlikte, özellikle olumsuz çağrışıma sahip “hapishane” metaforunun ortak olarak görüldüğü çalışmalarda (Nalçacı & Bektaş, 2012; Özcan & Demir, 2011; Saban, 2008), “sıkıcı yer, kafes” metaforlarının kullanımı da dikkat edilmesi gereken mecazi imgelerdir.

Yöntem olarak TK deseninin bu araştırmada olduğu gibi görüşmeler ve doküman analizi yapılarak kullanıldığı ve kuram örneklemesinin gerçekleştirildiği araştırmalar incelendiğinde, kısmen de olsa, TK araçlarının benimsendiği çalışma örnekleri araştırmacıyı desteklemiştir. Söz gelimi Macri, Tagliaventi ve Bertolotti’nin (2002) çalışmasında küçük ölçekli organizasyonlarda değişime direncin sebeplerine yönelik yorumlayıcı ve keşfedici kuram ortaya çıkarmak için TK deseni kullanılmıştır. TK ilkelerinin genişliği, işlenebilirliği ve esnekliği Kan ve Parry (2004) tarafından liderliğin bir hastane ortamında değişime karşı direncin üstesinden gelmek için nasıl kullanılabileceğini anlamak adına değişime direnç ve liderliğin rolü kavramlarını birleştirmek için kullanılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi, Kan ve Parry’nin (2004) de sosyal temelli davranışları açıklayan temel bir sosyal süreç olan çekirdek kategorilerin geliştirildiği, veri toplama yöntemleri olarak görüşme, gözlem ve belgeleri kullandığı görülmüştür. Bir teorinin keşfedildiği, inşa edildiği araştırma alanını açıklamak amacıyla ampirik verilerle temellendirilen sosyal bir örgütsel sorunu anlamak ve araştırmak için Lakshman (2007), Machin, Machin ve Pearson (2012) TK ilkelerini tutarlı şekilde izlemişlerdir. Okulların yapısını ve mutluluğunu temel alan Sezer ve Can’a (2020) ait TK yönteminin kullanıldığı araştırmada bir okul mutluluğu teorisi geliştirilmesinin amaçlanmıştır. İngiltere’de resmi olmayan çalışma ortamlarında karar vermeye dair temellendirilmiş kuram çalışmasının (Abdellah, 2016) veri analizi ve yorumlama aşamalarının araştırmaya katkı sunan çalışmalar olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Okul Kavramı

“Okul” sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep”, “bir okuldaki öğrenci ve görevlilerin bütünü ve “ekol” olarak ifade edilmektedir. Balyemez’e (2017, s.143) göre “okul” kelimesi, Fransızca “ekol’ün” Türkçeye uyarlanması ile oluşmuştur. Türkçe “oku” fiilinden fiilden isim yapan -l ekiyle “okul” türetilmiştir. Okul kelimesi, “okulağ > okula > okul” şeklinde bir değişim sonucu tamamlanmış bir yapıdır. “Okul” kelimesinin anlam ve türetilme şekillerine ilişkin açıklamalar farklılaşsa da, nihai amacının öğrencinin öğrenmesi olarak düşünülmesi ortak payda olarak dikkate alınabilir. Diğer bir ifadeyle okullar bu hizmet üzerine kurgulanmış olsa da okulun diğer örgütlerden daha çok öğrenen örgüt olduğu yadsınamaz.

Okul, bireyleri sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan bir kurum olarak ifade edilebilir. Diğer bir deyişle okul kimilerine göre kurum, kimilerine göre örgüt, kimilerine göre işletme, aynı zamanda aile, toplum, sosyalleşmenin merkezidir (Şişman, 2007). Hoy ve Miskel’e (2015, s. 33) göre en büyük zorluk, günümüzdeki sorunlara etkili bir cevap verecek kapasiteye sahip olmak değil; okul etkililiğine engel olan sorunları da çözebilen okullar yaratabilmektedir. Öğrenen örgüt olarak okulların yapısı göz önünde bulundurulduğunda ortak misyon, iş birliği, bağlılık, ekip çalışması, öğrenen lider, öğretmen, öğrenci

kavramlarının vazgeçilmez unsurlar olduğu gör÷lmektedir (Argyris & Schon, 1978; Kılınç & Özdemir, 2016; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Senge, 1990, 2005, 2018).

3.2. Teorilerle Okula Bakış

Eğitim teorilerinin 20. yüzyılın başlarına kadar ciddi bir şekilde dikkate alınmadığı söylenebilir. İnsanların nasıl öğrendiğine dair soruların ise antik Yunan filozofları Sokrates, Platon ve Aristoteles'e kadar uzandığı bilinmektedir. Gerçeğin ve bilginin kendi içinde mi (rasyonalizm) yoksa dış gözlem yoluyla mı (ampirizm) bulunabileceği ilk araştırmalarda yer alsa da, bilgiyi merak etmek ve keşfetmek insan olmanın bir özelliğidir. Çok sayıda akademisyen, psikolog ve bilim insanlarının öğrenme teorilerini uzun yıllar incelemeye ayırdığı ve günümüzde hala insanların nasıl öğrendiğini anlamak, öğrenme sürecini optimize etmek için çalışmalar devam etmektedir (Schunk, 2012). Eğitim kuramcıları, öğretmen ve pek çok eğitim alanında çalışan uzmanın başarılı öğretim için eğitim yaklaşımlarının bilgiyi çeşitli yollarla öğrenme, müfredat geliştirme ve ders için eğitim yaklaşımlarının temel bir işlev görebileceğine inanmaktadır.

Eğitimdeki teorilerin öğrenmeyi nasıl etkilediği geçmişten günümüze sorgulansa da, öğrenmeyi farklı şekillerde etkilediği açıktır. Eğitimin tüm toplumu ilgilendiren geniş yapısı sebebiyle karmaşık ve sürekli gelişen bir alan olarak eğitimin tüm paydaşları teorilerin uygulama alanlarından farklı şekilde etkilenmektedir. Söz gelimi, öğretmenler için öğrenme teorisi örnekleri, öğretim ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileyebilir. Doğru yaklaşımı bulmak (iki veya daha fazla öğrenme teorisini birleştirse bile), etkili ve ilham verici bir sınıf deneyimi ile etkisiz bir sınıf deneyimi arasındaki farkı yaratabilir. Uygulamalı olan eğitim teorilerinin etkilerinin daha uzun süreli olabildiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin akademik başarısından okula bağlılığı, motivasyonu, okulun kültürü, okulun yönetimi ve öğretmenlerle etkileşim, okul ikliminden okul güvenliğine, liderlikten okul yapısına kadar birçok bileşen farklı alan teorileriyle ilişkilendirilmektedir. Araştırma

kapsamına uygun teorilerden burada kısaca bahsetmek, okul kimlik inşası temelinde temellendirilmiş bir kuram gerekliliğinin ve uygulama ihtiyacının anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır.

3.2.1. Kontrol Teorisi

Kontrol teorisi, hayatta kalma, sevgi, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyaçları ile tüm insanların doğduğunu temel almaktadır. Söz konusu temel ihtiyaçları, insanlar hayatları boyunca karşılamaya çalışmaktadır. Kontrol teorisinin tanımlayıcı bir terim olduğu dikkate alınırsa, gerçekte tüm hayatımız boyunca kendi davranışımızı kontrol etmeye çalıştığımızı söylemek yerinde olur. Böylece kişilerin yapmayı seçtiği herşey, o andaki ihtiyaca yöneliktir. Bu çerçevede kontrol teorisi aslında davranışlarımızın altında nasıl ve neden sorularının cevaplarını bulmak ve açıklamak içindir (Glasser, 1990, s. 432). Kontrol teorisine göre eğitimde çoğu öğrenci şu anda nasıl olduğunu bildikleri tek yolla temel insan ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu durumun eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından fark edilmesi okulun sorunlarının çözümlerine katkıda bulunabilir. Şöyle ki, neyin uygunsuz olarak nitelendirildiğini yeni bir perspektiften öğretmenlerin görebilmelerine ve öğrencilere ihtiyaçlarını yeni davranışlarla nasıl karşılayacaklarının öğretilmesi gerektiğini ifade edebilirler.

Kontrol Teorisine göre komuta ve kontrol liderliği, öğretmenlerin yalnızca kısa süreler için odaklanmasına yardımcı olabilmektedir. Kontrol ve emir bir okul topluluğunu tüketmektedir. Bu şekilde davranan lider okuldan ayrıldığında, okulun enerjisi ve ruhu hızla dağılmaktadır (Sergiovanni, 2005, s. 127-128). Bu çerçevede, bir beceriyi öğretmek ve temel insan ihtiyaçlarını karşılayan bir ilişki kurmak için "anı yakala" anlayışıyla eğitimde yer almalıdır. Anda kalabilmek, öğrencilere sadece artan mutluluğu deneyimleme fırsatı vermekle kalmaz; aynı zamanda çevrelerindeki eğitim ortamında var olan neşeyi de artırabilmektedir (Frey & Wilhite, 2005, s. 159). Kontrol teorisine göre, okullarda ortaya

çıkan olumsuz olayların temelinde toplumsal ve kültürel etkililiğin zayıflığı yer aldığı kabul edilmektedir. Buna göre toplumsal değerlerin aile ve okul gibi kurumlarca çocuklara yeterince aktarılamadığı söylenebilir. Teoriye göre değerlerin çocuklara yeterince aktarılamaması okuldaki şiddet olaylarının en önemli nedenlerinden biridir. Okulda güven ortamının oluşması için bulunması gereken koşullar Welsh, Greene ve Jenkins'e göre (1999, s. 75) 1. Geleneksel amaçlara bağlı olma, 2. Diğer kimselerin haklarına bağlı olma, 3. Toplumsal etkinliklere katılım sağlama, 4. Toplumsal normlara inanma şeklindedir.

Okullarda yaşanan aksi davranışların nedenlerinden birini bozulmuş toplumsal değerlerin yanında kültürel öğelerin eksikliği olarak bu teoride görmek mümkündür (Memduhoğlu & Taşdan, 2008, s. 70-72). Okulda toplumun değerlerine ve kültürüne olan bağlılığa ulaştıracak etkinliklerin olmamasının öğrencilerin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik olarak okuldan uzaklaşmalarına zemin hazırladığı söylenebilir. Yukarıda ifade edilen okuldaki olumsuz olayların nedenlerinin kontrolünü sağlamada en etkili aracın yine okul olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Işık (2004, s. 2-7), kontrol edebilme hedefine okullarda sağlıklı ulaşmak için öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklerin gerekliliğinin altını çizmektedir. Aksi takdirde yeteneklerinin yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler olumsuz olaylara ilgilenmenin yanında, başarısızlık durumunda da okuldan soğumaktadırlar.

3.2.2. Toplumsal Çözülme Teorisi

Toplumsal çözülme teorisiyle ilgili alanyazında sıklıkla görülen mecazi imge “okulun toplumun aynası” benzetmesidir. Bu teoriye göre okulu içinde bulunduğu toplumdan farklı düşünmek yanlıştır. Okulların daha güvenli yerler olması için öncelikle toplumun ve ailenin güvenli olması sağlanmalıdır. Çünkü okul güvenliği toplum ve aile güvenliği ile sıkı bağlarla ilişkilidir (O'Reilly & Verdugo, 1999, s. 339). Okul güvenliği ile okulda sağlanan değerler ve kültürel yapının ilişkisi aslında akıllara okul iklimini getirmektedir. Okul iklimi, her okulu diğer okullardan farklı kılan ve tüm okul üyelerinin davranışlarını etkileyen okula ait

karakteristik özelliiktir. Birey için kişilik ne ise, okul içinde iklimin okul kişiliği olduğunu belirten Hoy ve Miskel (2015, s. 185) okul ikliminin içinde yer alan tüm bireylerin okul atmosferi ve örgütsel davranışa etkisinin büyük olduğunu vurgulamaktadır. Aslında okul iklimi teorisine göre sağlıklı bir okul iklimi ile okul güvenliği arasında da doğru bir ilişki vardır (Işık, 2004, s. 4-7). Okul ikliminin olumsuz olması, güvenlik sorunlarına da sebep oluşturmaktadır. Welsh'e (2000) göre okul iklimi okulda istenmeyen davranışları açıkladığı gibi, bu olumsuz davranışlara nasıl müdahale edilmesi ve önlem alınması gerektiğini de açıklayabilir. Okul ikliminin toplumsal çözölme teorisine göre önemi anlamlandırıldığında, okulun içinde bulunduğu toplumdan farklı düşünölemeyeceği açıklık kazanmaktadır.

Okulların daha güvenli alanlar haline getirilebilmesi için öncelikle toplumun ve aile yapısının güvenli hale gelmesi gerekliliği önem arz etmektedir. Okulda yaşanan suç ve şiddet davranışları okulun içinde bulunduğu toplumun yansıması olarak (Verdugo, 1999, s. 270-273), toplumsal çözölme teorisindeki "güvenli okul; güvenli toplum" düşöncesinin altını çizmektedir. Verdugo'ya (1999, s.272) göre okuldaki suç ve şiddet olayları okulun içinde bulunduğu çevrenin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teoriye göre okul içinde bulunduğu toplumun bir parçası olduğu için, okulun güvenliği, toplumun güvenliğinden bağımsız olarak ele alınamaz. Toplum içinde görölen her türlü olumsuz durum ya da olay, okulu aynı şekilde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, suç oranı yüksek olan bir toplumda, okuldaki suç oranı da aynı şekilde yüksek olmaktadır. Okullarda güvenliği tehdit eden sorunların sebebine dönük farklı bir bakış açısı okullardaki değışimsel unsurlardır. Okullardaki güvenliği tehdit eden farklı sorunlar ortaya çıktığında Akgün ve Başar'a (2019, s. 134) göre, okulda tehdit olarak algılanan unsurlar da değışebilmektedir.

3.2.3. Motivasyon Teorisi

Motivasyon, okuldaki öğrenci, öğretmen, yönetici kısaca örgütte yer alan tüm üyelerin davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmı güdülenmeyle (özendirme/motivasyon) ilişkilidir. Motivasyonun, eğitim - öğretimin her aşamasında öğrenci başarısında etkili bir unsur olduğu yadsınamaz. Günümüzde neredeyse öğretmenlerin tamamının, öğrencilerin sınıf içi eğilimde motivasyon davranışlarını kontrol etme ve sınıf disiplinini kontrol etmede büyük sıkıntılar çektikleri gerçeği göz önüne alındığında (Akbaba, 2006, s. 359), hem öğretmen hem öğrenci motivasyonunda problem olduğu açıktır.

Öğretmenlerin hizmetiçi ve mesleği icra etme aşamasında motivasyon teorisine karşı yaklaşımlarının değişiklik gösterdiği de düşünülmektedir. Söz gelimi Schürmann, Gaschler ve Quaiser-Pohl'un (2021) çalışmasında motivasyon teorisi ile ilgili bu konudaki algılanan ve gerçek bilgileri ve buna atfettikleri alaka, görevde olan öğretmenler arasında farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi toplam 322 öğretmen olmak üzere üç motivasyon teorisine ilişkin uygulanan anket ile katılımcıların teoriyle ilgili düşük deneyim ve bilgi sergilediği, görevde bulunan öğretmenlerin, motivasyon teorisini öğretmen adaylarına göre daha eleştirel baktığı ve algılanan bilgide daha yüksek seviye görülmesine rağmen, teorilere daha az ilgi gösterdikleri bulgulanmıştır. Deneyime rağmen, daha az ilgi, deneyimsizliğin olduğu yerde ise teorileri öğrenme gereği düşünüldüğünde, sadece teorinin ya da uygulamanın olmasının tek başına yeterli olmadığı söz konusu araştırma ile tekrar kanıtlanmıştır.

Motivasyon kuramı tek başına okullara uyarlandığında tartışmalı bir uygulama olabilir. Bunun sebepleri okulda özellikle öğretmenleri çalışmaya iten unsurların işine sorumlu olma, iyi iş çıkarma, başarı ve takdir edilme duygusundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu duyguları tadan bireylerin yönlendirilmesine ve motive edilmesine gerek olmadığını belirten Hackman

ve Oldman (1976, s. 257-265), duygusal motivasyonun kendiliğinden gerçekleştiğini ifade etmektedir. Fidan (1985, s. 130-134), okul eğitiminde ihtiyaç yaratmak ve sonrasında ihtiyaçlardan yararlanıldığında öğrencilerin güdülendiğini belirtmektedir. Özellikle sosyal ve duygusal olarak aitlik, onaylanma ve endişeyi azaltma, özerklik, başarılı olma ihtiyacının motivasyon sağlamada öncül olduğunun altını çizmektedir. Yazar, güdülenmenin kapsamını anlayabilmek için psikologların sorduğu soruların “Kişiyi bir harekete başlatan sebep, hedefe gitmesini sağlayan ve ısrarla ulaşmak için çaba sarf etmesinin nedeni” olduğunu vurgulamaktadır.

Okul organizasyonunda yer alan tüm üyeleri derinden neyin motive ettiğinin ve ilham verdiğinin aslında bilindiğini belirten Blumer (1969), buna rağmen motivasyon kaynaklarına gerçekten ulaşmak için okul hayatını anlamlandıran bir sürecin içinde olunmadığını vurgulamaktadır. Aslında duyguların gerçek olmasının temel değerlerle etkileşim içinde ve doğru iletişimde olmanın, bireylerin kendilerine ve başkalarına inandırıcı olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Sergiovanni (2015, s. 27) ise motivasyon için geçerli üç kuralı, Tablo 2’de görüleceği üzere içsellik ve ahlaki değerlerle ilişkilendirmektedir.

Tablo 1

Motivasyonun Üç Kuralı

Kural	Motivasyon	İlişki
Ödüllendirilen işleri yaparız	Dışsal Kazanım	Maddi
Ödüllendirilerek işleri yaparız	İçsel Kazanım	İçsel
İyi olan işleri yaparız	Görev ya da Zorunluluk	Ahlaki

Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik, okul gelişiminin özüne inmek* (S. K. Güngör, Çev.). Ankara: Nobel Akademik kaynağından alınmıştır.

Öğrencileri motive etmeye dönük iletişim, danışmanlık, ailelerin sürece dahil edilmesi, yasalar ve toplumdan sorumlu doktor, hukukçu, polis, politikacı, bakan gibi yetkili kişilerin öğrencilerle fikir alışverişinde bulunması gibi saygı göstergeleri ve toplumdaki yerinin değerlendirilmesi Glasser’e (2019, s. 270) göre davranışsal direnmelere ve bozukluklara çözüm olacaktır. Zorlayıcı öğrenci davranışına odaklanmak, öğretmenler için günlük sınıf yaşamında en sık hayal kırıklığı yaratan davranışları görebilmeleri için başka bir fırsat olarak

düşünülebilir. Böylelikle okullar, odaklanmış topluluklar haline geldiklerinde akademik sermayeyi geliştirebilmektedir. Derin bir öğretme ve öğrenme kültürü geliştiren, kültürün normlarını, taahhütlerini ve geleneklerini öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini motive eden ve destekleyen çerçeve bu şekilde oluşmaktadır (Sergiovanni, 2005, s. 77-78).

İnsanları birbirine ve yaptıkları işe bağlamayı vurgulayan liderlik teorilerinde, aslında bağlılık, herhangi bir işletmenin başarılı olmak için karşılaşması gereken koordinasyon ve taahhüt ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Sergiovanni'nin (2005, s. 33) belirttiği üzere okul kurumuna bakıldığında, liderlik teorilerine göre amaçlarının gerçekleştirmesi için öğretmenlerin çalışmalarının mantıklı bir şekilde birbirine uyması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bu bağlantıyı kurmak için gereken her şeyi yapmaya motive edilmelidir. Öte yandan bazı liderlik teorilerinde bu bağlılığın vurgulanmadığı görülmektedir.

3.2.4. Piramit ve Demiryolu Teorisi

Piramit teorisinde kurallar ve düzenlemeler, tüm yöneticilerin aynı şekilde düşünmesini ve hareket etmesini sağlamak için geliştirilmektedir. Planlama, organize etme ve yönetme için kullanılan protokolleri ve yönergeleri ortaya koymaktadır (Mintzberg, 1979). Piramit Teorisi, başkalarının çalışmalarını kontrol etmenin yolunun, talimatlar, gözetim ve teftiş sağlayarak bir kişinin sorumluluk alması olduğunu varsaymaktadır. Ancak denetlenecek kişi sayısı arttıkça ve ayrı çalışma sahaları geliştikçe, yönetim yükleri başkalarına devredilmeli ve hiyerarşik bir sistem ortaya çıkmalıdır. Piramit Teorisi, standartlaştırılmış ürünleri tek tip yollarla üreten kuruluşlar için faydalı olabilmektedir. Öte yandan bu tip kuruluşlarda dahi bürokrasi nedeniyle yanlış uygulandığında kabusa dönüşebilir. Piramit Teorisi, okullara uygulandığında müdürlerin ve öğretmenlerin çalışmalarını ve sonuçlarını basitleştireceği söylenebilir (Sergiovanni, 2005, s. 32-33).

Demiryolu Teorisi, farklı işleri olan ve farklı lokasyonlarda çalışan kişiler iş süreçlerini standartlaştırmayı temel almaktadır. Doğrudan denetime ve hiyerarşik otoriteye güvenmek yerine, ortaya çıkması muhtemel tüm soruları ve sorunları önceden tahmin etmek için çok zaman harcanmaktadır. Ardından, bir hedeften veya sonuçtan diğerine ulaşmak için insanların izlemesi gereken yolları temsil eden cevaplar ve çözümler geliştirildiği söylenebilir. Demiryolunda olduğu gibi, ray gibi düşünülen yol izleri oluştuktan sonra, yapılması gereken tek şey insanlara onları nasıl takip edeceklerini öğretmek takip edildiklerinden emin olmak için izleme sistemleri kurmaktır (Mintzberg, 1979).

Demiryolu Teorisi, öngörülebilirliğe katkıda bulunan ve "en iyi tek yol" un belirlendiği işlerde kullanıldığında faydalı olabilir. Ancak teori okullara uygulandığında, belirli hedeflerin belirlendiği, açık bir müfredat ve belirli bir öğretim yöntemiyle sıkı bir şekilde düzenlenen bir öğretim sistemi yaratacağı söylenebilir. Onaylanan müfredatın ve öğretim senaryolarının izlenmesini sağlamak için öğretmenler denetlenir, değerlendirilir ve öğrenciler test edilir. Müdürler ve öğretmenler daha az beceri kullanır ve hem öğretmen hem de öğrenci çalışmaları giderek daha standart hale gelebilir. Bu teoride standartlaştırılmış uygulamalar, standartlaştırılmamış bir öğrenci topluluğu ve standartlaştırılmamış bir dünya için standartlaştırılmış sonuçlara yol açar. Standartlara dayalı öğretme ve öğrenmeyi güçlü şekilde savunanlar genellikle Demiryolu Teorisini kullanabilir. Bunun nedeni bu teoriyi benimseyenlerin yanlışlıkla standardizasyon ve standartların aynı şey olduğuna inandıkları için bu teorinin başarısız olması kaçınılmazdır (Sergiovanni, 2005, s. 33-38).

3.2.5. Yüksek Performans Teorisi

Yüksek Performans Teorisi, yukarıdan aşağıya hiyerarşileri ve insanlara ne yapacaklarını söyleyen ayrıntılı senaryolara odaklanmaktadır. İşlerin nasıl yapılacağı konusunda kendi kararlarını verme yetkisine sahip işçilerle ademi merkeziyetçilik özel önemdedir. İnsanları kurallar veya çalışma senaryoları yerine sonuçlara bağlayarak kontrolü ele alınması bu

teorinin merkezinde yer almaktadır. Verimli iş organizasyonları uygulamalarından esinlenen bu teoride etkili liderliğin anahtarının, çalışanları amaçlara sıkı bir şekilde, ancak yalnızca araçlara gevşek bir şekilde bağlamak olduğunu varsaymaktadır (Peters & Waterman, 1982).

Yüksek Performans Teorisi okullara uygulandığında, genellikle standartlar olarak ifade edilen ölçülebilir öğrenme çıktılarıdır. Sonuçların kendileri standartlaştırılmış olsa da, okullar bunları nasıl başaracaklarına karar vermekte özgürdür. Müdürler ve öğretmenler okulları düzenleyebilir ve standartları karşılamalarını en iyi şekilde sağlayacağını düşündükleri şekillerde öğretebilirler. Yüksek Performans Teorisi, çalışanların ne kadar iyi performans gösterdiğini belirlemek ve yetkililer tarafından belirlenen standartlaştırılmış sonuçların karşılanma olasılığını artırmak için veri toplamayı vurgular. Burada yine, standartlaştırılmış uygulamalar, standartlaştırılmamış bir öğrenci topluluğu ve standartlaştırılmamış bir dünya için standartlaştırılmış sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Sergiovanni, 2005, s. 34-36).

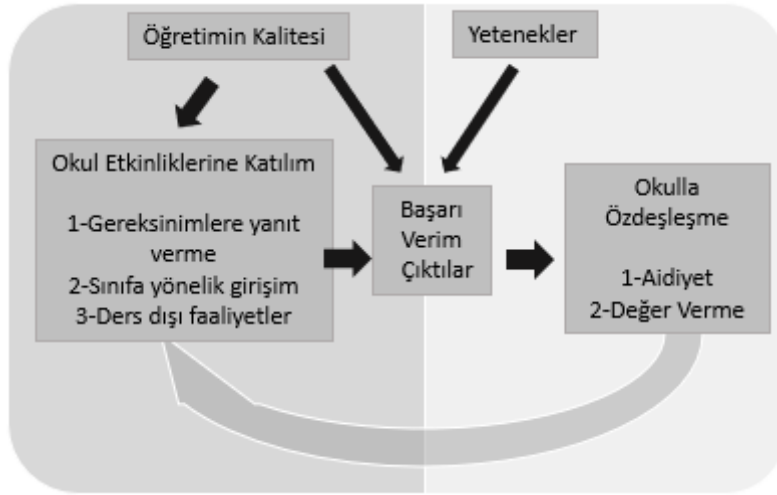
Yüksek Performans Teorisinde ne yapılacağını planlamak, nasıl yapılacağını planlamaktan ayrı olduğu için, izolasyon, parçalanma ve anlam kaybı sorunları devam etmektedir. Araçlar ve amaçlar ayrıldığında, yalnızca mesleki takdir yetkisi ve demokratik ilkeler de tehlikeye atılabilir. Çok az sayıda ebeveyn, müdür, öğretmen veya öğrenci, nasıl olduğu, ancak ne olduğu değil, amaçlarla ilgili olmayan karar alma süreçlerine dahil olarak kendilerini güçlenmiş hissedebilir. Olağan yüksek riskli testlerle değerlendirilen herkes için en iyi standartlar listesi kaçınılmaz olarak müfredatı, zamanın nasıl harcadığını ve hatta öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini belirleyecektir.

Piramit, Demiryolu ve Yüksek Performans Teorilerinin sözleşmeye dayalı etkileşimleri vurguladığı ve insanların öncelikle kişisel çıkarla motive edildiğini belirten Sergiovanni'ne (2005, s. 33-34) göre üç teoride kuralları ve kişiliği temel alan liderlik yerleşik olarak bulunmaktadır. Söz konusu teoriler okul liderliği, okulun organizasyonu ve yönetime ilişkin bireylerin düşüncelerini şekillendirmekte işe yarayabilir. Piramit, Demiryolu ve Yüksek

Performans Teorileri, okul hakkında daha iyi kararlar vermemize yardımcı olabilecek anlayışlar sağlarken aynı zamanda okullarda sistematik uygulamalarını uygunsuz kılan özellikleri de paylaşırlar. Her üç teoride de okullar, şirketler veya ulaşım sistemleri gibi resmi organizasyonlar olarak algılanmaktadır. Ancak “resmi organizasyon” metaforu, okulun amaçlarının, yaptığı çalışmanın, ebeveynlere ve öğrencilere hizmet için ihtiyaç duyulan ilişkilerin, öğretmenlerin çalışmalarının bağlamının veya etkili öğretim ve öğrenim ortamlarının doğasına uyduğunu söylemek doğru değildir. Diğer bir deyişle hem Piramit hem de Demiryolu Teorileri okula uyarlandığında, işin ne yapılacağını ve nasıl yapılacağını planlamaktan yöneticiler, işin yapılmasından ise öğretmenler ve öğrenciler sorumludur. Neyin ve nasıl yapıldığının bu şekilde ayrılması, bir fast-food restoran zincirinin işletilmesinde işe yarayabilir, ancak başarı için profesyonel takdir yetkisinin okullar için pek işe yaradığı söylenemez.

3.2.3. Katılım-Kimlik (Özdeşleşme) Teorisi

Okula devam etme ya da okulu terk konusunda Finn’in (1993) katılım-kimlik (özdeşleşme) modeli etkili teorilerden biri olarak kabul görmektedir. Okulda öğrenmeye ve sosyalleşmeye katılımı, okulun değerlerini önemsemeyi temel alan model, aidiyeti ve okulla özdeş olmayı ders performanslarıyla ilişkilendirmektedir. Modelde davranışsal ve duyuşsal bağlılık şeklinde iki bileşen bulunmaktadır. Öğrencilere ders dışında ve okul yönetiminde fırsat ve sorumluluklar sunarak başarının tecrübe edilmesini, okula ait olduklarını hissetmelerini teşvik etmektedir. Bu döngüdeki bozulma ise sınıf içi derslerden kopma, davranışsal uyumsuzluklar, disiplin kurallarına uymama, akademik başarısızlıklara neden olduğunu iddia etmektedir. Modele göre bağlılık örüntüsünün tamamen bitmesi derse gelmemeye başlayarak, okul terkine doğru ilerleyebilmektedir. Sınıf içinde öğretmenin öğrenciyi fark ettiğinin hissettirilmesi, özellikle aidiyet konusunda sorun yaşayan öğrencilerle bireysel destek verilmesi, akranlarla etkileşimle olumlu ya dönüşebilir (Finn & Zimmer, 2012, s. 107-115).



Şekil 1. Katılım-kimlik (özdeşleşme) modeli. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142 kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 1’de görülen Finn’in (1993, s. 14-15) katılım-özdeşleşme modeli aslında ilköğretim sınıflarında katılımı başlatan gelişimsel bir modeldir. Model, çoğu gencin öğretmene yanıt vermeye ve öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olarak okula başladığını temel alır. Buna göre erken katılıma başarı için bazı ödüller eşlik ettiği sürece, bir rahatlık veya "aidiyet" duygusu gelişmekte ve içselleştirilmektedir. Performans ödüllerinin etkisi ve okulla artan özdeşleşme, gençlerin sınıfa ve genel olarak okul ortamına aktif katılımını sürdürmeye hizmet etmektedir.

Finn’in (1989) ilk çalışmasında öğrenci katılımının iki farklı alana dikkat çektiğini ve bu alanların; okul ve sınıf etkinliklerine katılım ile akran ve okulla ilgili gruplarla özdeşleşme şeklinde ifade edilmektedir. Bu meta-yapı içinde akademik katılımın, öğrencinin öğretim sırasında akademik içerikle etkileşime girdiği, sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalıştığı ve çalışmalarını bağımsız olarak tamamladığı öğrenci katılımı alanı olduğu söylenebilir (Finn ve Zimmer, 2012). Öte yandan “kalıcılık” olgusu değişen koşullara rağmen sürdürülen katılım olarak tanımlanan dahili bir faktör olarak modelde söz edilmektedir. Okuldaki etkinliklere katılım konusunda risk altındaki öğrencilerin teknoloji kullanımından yararlandırılmasını öngören Finn ve Zimmer (2012), araştırmasında öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımı ile motive edildiğini ve bunun gerekli akademik içerikle etkileşimin de

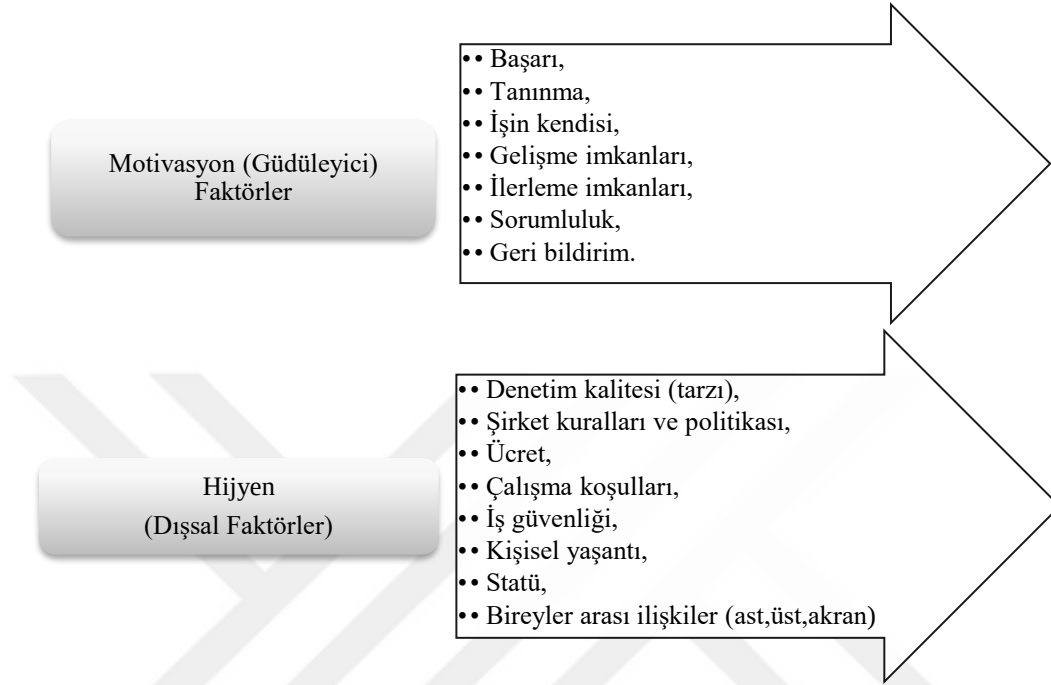
artmasını kolaylaştırdığı sonucundan bahsetmektedir. Erken sınıflarda özellikle öğrencinin önemli içeriklerle etkileşim kurmasında başarıyı arttırdığı söylenebilir.

3.2.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (Motivasyon-Hijyen Kuramı)

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden sonra en iyi bilinen motivasyon kuramı olarak kabul gören "Motivasyon Hijyen Kuramı", Çift Faktör Kuramı" olarak adlandırılmaktadır. İş tatmini ve verimlilik arasındaki bağlantının yer aldığı yaklaşım Frederick Herzberg ile tanınmaktadır (Drafke & Kossen, 1997). Herzberg, "*İnsanlar iş ortamında gerçekte ne isterler?*" sorusuna yanıt ararken, çalışma grubundan kendilerini iyi ya da kötü hissettikleri süreçleri açıklamalarını istemiştir. Herzberg, söz konusu araştırmada ileri sürdüğü faktörlerin aslında araştırma grubu üzerinde yüksek oranda değişikliğe neden olmadığını ancak bu faktörler olmadığında kişilerin farklı tepkilere ve duyarsızlığa sebep olduğunu ifade etmektedir. Herzberg, işin kendisi ile ilgili olan ve çalışanları tatmin eden faktörleri "motive edici faktörler", işin çalışma koşulları ile ilgili olan faktörleri de "hijyen faktörler" olarak tanımlamıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan motivasyon ve hijyen (dışsal motive ediciler) faktörleri Şekil 2'de özetlenmektedir (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2017, s. 59-79).

Şekil 2'den anlaşılacağı üzere hijyen faktörlerinin (dışsal motive ediciler) daha somut şekilde temel ihtiyaçları temsil etme eğiliminde olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin dışsal motive edicilerde yer alan statü, iş güvenliği, maaş gibi hakların iş ortamında uygun ve beklenen dışsal motivasyonları sağlamamaları durumunda, çalışanlar arasında memnuniyetsizlik oluşturma ve motivasyonu azaltma eğilimine dikkat etmesi özel önemdedir. Zorlu çalışma, tanınma, ilişkiler ve büyüme potansiyelinin yer aldığı bu başlık için yöneticilerin bireysel ve ekip performansının yeterli olması ve hatta zirveye taşınmasında önem arz ettiğini fark ederek çalışmalarını bu doğrultuda sürdürmelidir. Motive edici faktörler görüldüğü gibi doğrudan doğruya işe, işin içeriğine ve özüne

yöneliktir. Hijyen faktörler ise genel itibariyle işin çevresi ile ilgili olduğu söylenebilir. Motive edici faktörler bireyin sorumluluk, tanınma, başarı ve kendini geliştirmesi için olanak sağlamaktadır.



Şekil 2. Motivasyon-hijyen kuramı iş tutumu faktörleri. Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (2017). *The motivation to work (with a new introduction by Frederick Herzberg)*. USA: Transaction kaynağından uyarlanmıştır.

Günümüzde çalışanların motivasyonunu, maddi koşulların prim, yan ödeme, aylık gibi ücretlerle arttırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi çevresel faktörlerle arttırmanın yöneticiler için etkili bir yöntem olmadığı genel kabul görmektedir. Bir birey için motivasyon faktörleri baskın ve geçerli olurken, bir birey için sadece hijyen faktörleri geçerli olabilir (Drafke & Kossen, 1997). Bu çerçevede Herzberg (1982), etkili bir motivasyon için hesap verebilirliği koruyarak bazı denetimlerin kaldırılması, kişiye eksiksiz doğal bir çalışma alanının sağlanması ve çalışanlara etkinliklerinde ek yetkiler tanınması, işe olan saygının geliştirilmesi, her çalışanın kendilerine düzenli aralıklarla raporlar hazırlaması, yeni ve daha önce ele alınmayan zorlu görevler konusunda bilgi verilmesi ve gerekli tanıtımın yapılması, kişiye özgü veya uzmanlaşmış görevlerin tanınarak uzmanlaşma için fırsat verilmesinin altını çizmektedir.

Herzberg'in çift faktör teorisini kullanan endüstriyel psikologların, çalışma hayatına başarılı olduklarını ifade edilmesinin (Gardner, 1977, s. 197-198) yanında ekonomik ve sosyo – kültürel etkilerin, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, çalışma grubunda belirli bir meslek grubunda gerçekleşmesi sebepleriyle Herzberg'in araştırmasına yöneltlen eleştiriler ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Ataman, 2002; Davis, 1988; Drafke & Kossen, 1997; Gökçe, Şahin & Bulduklu, 2010; Hitt, Middlemist & Mathis, 1989; Martin, 1998; Sabuncuoğlu, 1982). Gökçe, Şahin ve Bulduklu'nun (2010) çalışmasında Herzberg'in Motivasyon-Hijyen Kuramının, sosyokültürel boyutlar, bireysel farklılıklar, metod ve örneklem nedeniyle, araştırmadaki bulguların evrensel bir nitelik taşımadığını ifade edilmektedir. Araştırmacılar, Herzberg'in kuramını destekler bir sonuç ortaya çıkmamasının sebebini ise kendi araştırmalarında ele alınan alt gelir grubu çalışanları, iş tatmini ve tatminsizliği açısından hem hijyen hem de motive edici faktörlere hemen hemen aynı derecede önem verdiklerini kanıt göstererek açıklamışlardır. Öte yandan Herzberg (1982, s. 138-139) kendi araştırmasındaki reçetelerin toplumlarda uygulanamayacağı geniş kesimler olduğunun farkında olduklarının altını çizmiştir. Toplumlardaki bazı gruplarda iyi bir hayatın, verimli hobilerden ve iş dışındaki daha iyi hayatlardan kaynaklanabileceği belirtmektedir. Toplumlar geliştikçe bu farklı gruplarında küçüleceği ve motivasyon-hijyen kuramının gelecekte çoğu insan için giderek anlamsız hale gelmesi ve boş zaman arayışlarının toplumlardaki en önemli amaç haline geleceği karamsarlığı reddettiklerini vurgulamaktadır. Özetle Herzberg, insanın en büyük tatmininin, toplumun ihtiyaçlarıyla olduğu kadar kendi ihtiyaçlarıyla da anlamlı bir şekilde ilişkili faaliyetlerde bulunabileceğini ifade etmektedir.

3.2.5. Kimlik Teorisi

Kimlik teorisi, III. Bölümde detaylandırılan sembolik etkileşimciliğin yapısal uzantısı olarak sembolik etkileşimci bir çerçeveden türetildiğini söylemek mümkündür. Kimlik teorisi, etkileşimler sırasında davranışları motive etmek için kimliklerin nasıl işlediğini ve rolleri

incelemektedir (McCall & Simmons, 1978). Aynı zamanda kimlik özelliklerinin yanında davranışları ve duyguları bir sibernetik kontrol süreci olarak analiz ettiğini söylemek mümkündür (Burke, 1991, s. 837). Kimlik teorisinde, toplum içerisinde bulunan bireylerin yaşamlarını özel ve küçük sosyal gruplar şeklinde yaşama eğiliminde olduğu ifade edilmektedir. Kişilerin diğer bireylerle ilişki derecesi “bağlılık” kavramıyla açıklanmaktadır. Bir kimliğin belirginliği ise o kimlik oluşumunu gerektiren ilişkilere olan bağlılığı yansıttığı iddia edilmektedir (Stryker & Burke, 2000, s. 285). Kişilerin davranışlarının oluşma olasılığını ve ortaya çıkış şeklini kimliğe bağlanan anlamlarla açıklayan kimlik teorisi, rol ve kimlik kavramlarına farklı bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Sosyal yapı ile ilişkilendirilen statü ve rol kavramlarının bireyin anlam dünyası ile ilişkili olabileceğini savunması kimliğe farklı bir bakış açısı getirmiş ve kimlikleri çerçevesinde bireye benliğini inşa etmesinde aktif bir rol vermiştir (Erdem, 2020, s. 64). Burke’e (1991, s. 838) göre bireylerin kimlik anlamları, sosyal durumlarda benliği başkalarıyla karşılaştırmak için kullanılan standartlardır. Bireylerin, olumlu duygular hissetmek için ortamdaki diğerleri arasında kimlik anlamlarını doğrulamak gibi temel bir amacı vardır.

Çeşitli araştırmalarda etiketlenmiş kimlik özelliklerinin dönüşüm geçirdiğinin kanıtları da mevcuttur. Söz gelimi Britt ve Heise’nin (2000) kimliğe yönelik çalışmasında, katılımcıların ezene karşı net kategorilerini nasıl oluşturduklarını ve önceden damgalanmış bir kimliğin (olumsuz duygulara neden olarak) hareket tarafından tanınan bir kimliğe nasıl dönüştüğünü (olumlu duygulara neden olarak) anlamak için kimlik teorisini toplumsal hareketlere uygulanmıştır. Bu çalışma bireysel eksiklikler veya kusurlardan ziyade kurumsal ve yapısal süreçler nedeniyle marjinalleşmenin kurbanları olarak hareket üyelerinin kendilerine nasıl kimlikler inşa ettiğini göstermektedir. Bunun ötesinde, bu çalışma, hapisane mahkumları için haber bültenleri, üniversite kursları ve kampüs organizasyonları, kültürel topluluklar vb. dahil olmak üzere hem resmi hem de gayri resmi etkileşimler sırasında kimlik inşasının sosyal süreçlerinin önemini detaylandırmaktadır. Verta Taylor (Taylor, 2000; Taylor & Whittier, 1992) doğum sonrası depresyon hareketleri gibi kendi kendine yardım ve kimlik

hareketlerinden veri toplayarak, sosyal hareket topluluklarındaki kimlik süreçlerini ve duygularını daha iyi anlamak için etkileşimci teoriyi araştırmasında uygulamıştır (Taylor, 2000). Yine Taylor ve meslektaşları, toplumdaki çeşitli sosyal hareketleri daha iyi anlamak için duygu kontrol teorisi, kimlik teorisi ve sosyal hareket teorisini birleştirmişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere alanyazında bireylerin kimliklerinin yanında sosyal, örgütsel hatta kurumsal kimlik olarak nitelendirilebilecek kişisel ya da toplu özelliklerin birleşimini kimlik teorisiyle ilişkilendirmek mümkün görünmektedir. Araştırma kapsamında “okul”un sosyal bir örgüt, eğitim kurumu olarak ele alınması kimlik özelliklerinin kapsamında okulun içindeki tüm üyelerin rolü tek ve toplu olarak büyük öneme sahiptir. Öncelikle örgütsel liderlerin, örgütün kimliğini tanımlayarak, karar verme faaliyetlerinde bulunmaları için onlara rehberlik eden temel bir temel oluşturdukları söylenebilir (Albert & Whetten, 1985). Örgüt üyeleri de bir örgütün kimliğinden etkilenir. Sosyal kimlik kuramı, bireylerin doğal olarak sosyal gruplarla özdeşleşme ve kendilerini bu gruplarla olan bağları ile tanımlama eğilimleri olduğunu ileri sürdüğünden (Pfeffer & Salancik, 1978), araştırma kapsamında ise kimliğin kurumsal olarak dikkate alınması gerekli görüldüğünden, okulun bir örgüt olarak düşünülmesi okul yönetiminden sorumlu formal ve informal örgüt liderlerinin rehberlik rolleri ve okulların kendi örgütsel yapısına özgü olumlu ve olumsuz tüm özellikler kurumun kimlik yapısında değerlendirilmektedir.

3.2.6. Sosyal Ağ Teorisi

Pek çok araştırma sosyal ağ teorisi ve analizinin bir süredir sosyal bilimlerde yer dinerek eğitim bilimleri araştırmacılarının da dikkatin, çektiğini göstermektedir. Sosyal ağ analizinin özellikle eğitimde değişim çalışmaları için önemli fırsatlar sunduğu ve son yıllarda daha çok gündeme geldiği görülmektedir (Daly, 2019). Sosyal ağ analizinin eğitimde değişim uygulamalarında sunduğu fırsatlar şöyle özetlenebilir:

1-Reform çalışmaları ve öğretmenlerin değişime yönelik tutumları gibi çalışmalarda aracılık rolü ve kişilerarası ilişkilerin rolü belirlenebilir.

2- İlişki örüntülerinin nasıl şekillendiğini, eğitimcilerin okulların/bölgelerin özellikleriyle, bu örüntülerin eğitim çıktılarıyla ilişkisini öngörmede yardımcı olabilir.

3-Eğitimsel değişim uygulamalarında informel ilişkileri çözümleme ve kişiler arasındaki ilişkilerin değişimini incelemeye kullanışlıdır.

4-Mevcut uzmanlık bilgisini inceleme fırsatı, formel ve informel yapı hakkında bağlantılar, alt grupları destekleyici ve bağlantıları geliştirici katkılar, eğitimde değişime ilişkin bireysel ve sosyal sermayeye odaklanmayı sağlamaktadır.

Sosyal ağ analizi, toplumsal yapıları ağ ve çizge (graf) teorileri üzerinden incelemeye yarayan analiz türüdür. Buna göre, sosyal ağ analizine ilişkin toplumsal yapılar içerisindeki aktörler (düğüm – node) birbirleriyle kurdukları ilişkiler (ayrıt– edge) üzerinden yapı içinde konumlanırlar. Bu tür aktörler arası ağ analizinde aktörlerin hem üretici hem de tüketici olabileceğinin (potansiyel olarak çoklu bağları gerekli) ve insanlar içeriğe birçok farklı türde kaynaktan ve birçok farklı türde ortam kullanarak erişebileceğinin (birden çok mod ve düzey gerekli) altını çizen Liu, Sidhu, Beacom ve Valente'ye (2017) göre iletişimle ilgili araştırmalar hiç bu kadar umut verici olmamıştır. Özetle sosyal ağ teorisi, iletişim araştırmalarının nasıl ileriye taşınacağına dair içgörüler sunmaktadır. Sosyal bağlantıların öneminin henüz yeterince fark edilmediğini vurgulayan Daly (2019, s. 279-281), eğitimde değişimi detaylandıran çalışmalarda formel yapının katkısının yanında son dönemde başarılı değişim etkinliklerine yönelik informel ilişkilerin gücüne dikkat çekmektedir. Özellikle değişimin başarılı yönetilerek kurumsallaşması sürecinde informel ilişkilerin özel önemde olduğu bilinmektedir. Eğitimin temel taşı okulların sosyal boyutunun teknik boyutla birlikte başarılı tasarımının değişim faaliyetlerinin de başarısını beraberinde getireceği söylenebilir.

Etkili yönetimin öneminden hareketle, bilgiye kolay ve hızlı erişilebilen günümüzde eğitim örgütlerinde sosyal ağ analizine ilişkin farkındalığın artması ve sosyal ağların olumlu yönde

kullanımı, sadece eğitim sistemlerinde değil, yönetimin ulaştığı her alanın değişiminde dikkate alınmalıdır.

Alanyazın gözden geçirildiğinde, iki önemli zorluğun informal iletişimle uğraşmak ve anlamak olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Paradoksal olarak bu konuda araştırmalar hala keşif düzeyindedir ve çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Waldstrom, 2001, s. 37-38). Sezgin'e (2019, s. 123-133) göre öğretmenlerde uzmanlığın okulun sosyal ağında bir değer olarak kabul görmesi, sosyal ağda yer alan öğretmenlerin diğerleriyle mesleki gelişimleri için etkileşim içinde olması önem arz etmektedir. Öğretmenlere yönelik beklentilerin artması öğretmenler arası iş birliğinin niteliğini ve meslek bilgisinin içeriğini de değiştirmektedir. Okullarda sosyalleşmenin nasıl gerçekleştiği ve iletişim akışının anlaşılmasında yeni araştırma yöntemlerine duyulan ihtiyaca informal iletişim ağları cevap verebilmektedir. Eğitime ilişkin reform alanyazınında okulda değişim için en önemli etmenin öğretmenin değişimle başa çıkma kapasitesi ve buna bağlı olarak öğretmenin değişimle ilgili tutumlarının yoğun olarak etkilendiği sosyal çevre olduğu vurgulanmaktadır (Kossinets, 2006; Laumann, Marsden & Prensky, 1983; Sezgin, 2019). Bu nedenle, toplumsal her alanın ayrılmaz parçası olan eğitim sistemlerine yönelik değişim uygulamalarının, istenilen başarıya ulaşmasında sosyal ağ analizinin büyük katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

3.3. Okullara İlişkin Güncel Yaklaşımlar

Bitiş ve başlangıç noktası gibi kabul edilebilecek bu süreçten sonra okul kavramının ve okula ilişkin beklentilerin de farklılaşacağı bir döneme girileceği yadsınamaz bir gerçektir. Buna göre, 2020 yılından önce alanyazında 20. yy dünyasına göre şekillenen okul türleri şöyledir:

3.3.1.Erdemli Ahlaki Okul

İnsanların birbirleriyle etkileşim ve iletişim halinde olmaları iyi bir topluluğu oluşturan temeldir. Değer öğretmen ve yöneticileri okulda insanların hizmetine teşvik etmektedir. Aslında okul başlangıçtan itibaren öğrenci, öğretmen ve ailelerin neredeyse tüm sorunlarıyla ilgileneceğini ve dahası akademik sorumlulukların da sadece okul hizmetiyle başarılabileceğini kabul etmektedir (Greenleaf, 1979, s. 91-92). Lewis (1995, s. 88) duyguyu temel alan değer sistemlerinde farklılıklardan çok benzerliklerin olduğunu ve ortak özellikleri paylaştığını belirtmektedir. Değer sistemlerini kan dolaşım sistemi olarak, toplumu düzenlemede duygusal bir kimlik oluşturduğunu ileri sürmektedir. Etzioni (1988) ve Johnson'a (1990) göre ahlaki yargıların öğretmenlerin hareket şekliyle ilişkisinde, ortak sonuç kişisel çıkarın motivasyon için yeterince etkili olmadığıdır.

Ahlaki bir topluluk olarak okulun kalbinin herkesçe paylaşılan sözleşmeler olduğunu söyleyen Sergiovanni (2015, s. 108), mesleki iş birliğinin sağlanmasının aslında liderlikten çok daha güçlü bir anlamı olduğunu belirtmektedir. Okula bu değerın gerçek şekilde yerleşmesi, motivasyonun doğal şekilde oluşarak, insanların kendi kendini yönetebilmesi sonucunda liderliğe ihtiyaç duyulmayacağı şeklinde yorumlanabilir. Okullarda sık sık çatışan iyi ve kötünün bir arada olması ve bu şekilde yaşamın devam etmesi öğretmenlik mesleğinin aslında düzeni korumaya ve en önemlisi insanlaşmaya katkıda bulunduğunu ifade etmektedir (Kuçuradi, 2009, s. 50). Durkheim'a (2014, s. 79-80) göre çocuğun ilköğretim dönemi ahlaki karakterin oluşmasında oldukça önemlidir. Eğer bu dönemin sonuna kadar çocuklarda ahlaki temeller atılmamışsa, okul çağından sonra telafisi mümkün olmamaktadır. Okul dönemi bitmiş çocuklar bu zamandan itibaren eksiklikleri tamamlayabilir ve duyarlılıklarını geliştirebilirler. Ahlaki olarak çocuğun etkilenmesi için erdemlerin öncelikle kazanılması gerekmektedir. Buna göre, okullar erdemleri bir sıralamaya koyarak öğrencilere kazandırma çabasında olmalıdır.

Okul müdürlerinin zorlukların üstesinden gelmek için kendini yeniden keşfetme kapasitesine sahip bir ahlaki amaç topluluğu oluşturmakla görevlendirildiğini ve okul

liderliğine ahlaki bakış açısı getirmek okulu gerçekten yaşamaya yardımcı olduğu düşünülebilir (Sergiovanni, 2015, s. 27). Ortak ideallere sıkı sıkıya dayanan liderlik ve yerinde ahlaki bağlarla birlikte, müdürler, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler ortak şekilde bir araya gelebilir. Diğer bir ifadeyle fikir temelli liderliği başarılı bir şekilde uygulamanın ve okulların ahlaki topluluklar haline gelmesine yardımcı olmanın sırrı, iletişimi sohbetle değiştirmektir.

3.3.2. Etkili Okul

1930’lu yıllardan 90’lı yıllara kadar okulun etkililiğinin tam bir tanımı yapılamasa da, okulun etkililiğin öğrenci, öğretmen, yönetici ve okul çalışanlarını da kapsayan, her öğrencinin öğrenmesini içeren çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda görüş birliğinin sağlandığı söylenebilir (Balcı, 1993, s. 21). Okul binasını kısa süre işgal eder gibi görünseler de, müdür, öğretmen ve öğrenciyle yaşam süren okul aslında sabit değildir. Bu nedenle günümüzde okulda etkili olabilmek için, okul liderlerinin komuta ve kontrol yoluyla kişiliklerinin gücüne güvenmeleri doğru değildir. Komuta ve kontrol liderliği, öğretmenlerin yalnızca kısa süreler için odaklanmasına yardımcı olabilmektedir. Kontrol ve emir bir okul topluluğunu tüketmektedir. Bu şekilde davranan lider okuldan ayrıldığında, okulun enerjisi ve ruhu hızla dağılmaktadır. Öte yandan etkili okul liderliği, öncelikle sadece güven ya da problem çözme meselesi değil, öğrenciler ve öğretmenler için bir öğrenme iklimi ve fırsat kültürünü sürdürme olarak yorumlanabilir (Sergiovanni, 2005, s. 127-128).

Tablo 2’de görüleceği üzere 1980’li yıllardaki “etkili okul” kavramıyla ilgili kişilerde daha çok öğretmen olduğu görülmektedir. Okulun yapılarına yönelik yapılan çağcıl araştırmalar ise okulun etkililiğini ve verimliliğini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurun okul yapısının büyüklüğü değil, “türü” olduğunu ortaya koymaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 412). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde okulun etkililiği temelinde şekillenen çalışmalarda eğitimle ilgili teorilerden yola çıkıldığı, konuya ekonomik açıdan yaklaşanların

finans, maliyet, maaş, okuldaki sayı, bina, kitap gibi nicel değişkenlerle rasyonel bir anlamda mekanik çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu araştırmaları hipotetik-dedüktif olarak nitelendiren Şişman (2013, s. 45-47), ABD ve İngiltere’de son yıllarda eğitim sosyolojisi, sosyal psikolojide davranış ve tutumlara göre etkili okul paradigmasının araştırıldığına dikkat çekmektedir.

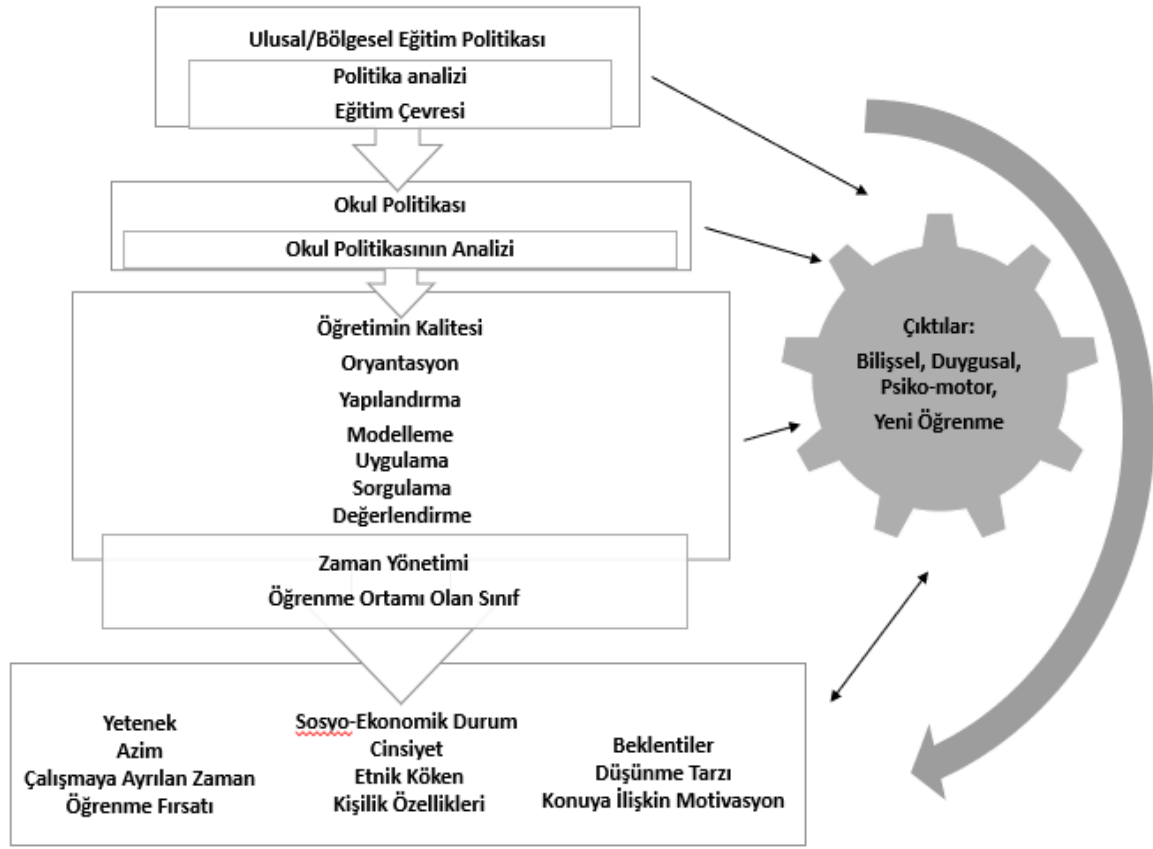
Tablo 2

Etkili Okul

Etkililiğin Boyutları	Gösterge	İlgililer	Süreç
Adaptasyon/Uyum	Yenilik	Yöneticiler, Öğretmenler	Kısa Dönem
Hedefe Ulaşma	Akademik Başarı	Öğrenciler	Kısa Dönem
Bütünleşme	Tutarlılık	Öğretmenler	Kısa Dönem
Gizli Var Olma	Örgütsel Bağlılık	Öğretmenler	Kısa Dönem

Hoy, W. K. & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134 kaynağından uyarlanmıştır.

Etkili okullara ilişkin güncel araştırmalarda (Creemers & Kyriakides, 2008; Lezotte, 2010, Sergiovanni, 2005; Sönmez, 2020, Şişman, 2013) eğitim politikasının uygulayıcıları olan lider ve yöneticinin rolünün vurgulanmasının yanında, öğrencilerin ve öğretmenlerin psikososyal, sosyo-ekonomik durumları, kişilik özellikleri, çevre, motivasyon, eğlence, düşünme tarzı, öğrenmeye açıklık kavramlarına da yer verilmesi dikkate değerdir (Şekil 3). Aşağıda yer alan Şekil 3’ten anlaşılacağı üzere günümüzde etkili okulların genellikle takip ettikleri standartlar, öğretme ve öğrenme için düzenleme biçimleri, öğrettikleri müfredat ve tercih ettikleri pedagojiler açısından farklılık göstermektedir. İyi okullar aslında farklı çevrelere hitap ettikleri gibi, farklı amaç ve amaç çeşitliliği de içermektedir. Hedeflere ulaşmada kendilerine özgü yollar kullandıkları ve böylece topluma uygun değerlerden oluşarak büyüdükleri söylenebilir. Dışardan dayatmalarla okul kurumunun gerçek bir yaşam dünyası kurabilmesi olası değildir. İyi okullar için sağlanması gereken önceliklerde Sergiovanni (2005, s. 80-81) büyüklük olarak küçük okul, aile geçmişi önemsenmeden tüm öğrencileri için yüksek beklenti, öğretmen iş birliği, sert liderlik, sade müfredat, öğrenci gayreti ve davranış örüntüsü için tutarlı standartlar ve aile ile akran desteğinin önemine değinmektedir.



Şekil 3. Eğitimde etkililiğe ilişkin dinamik model. Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools (contexts of learning)*. USA: Routledge kaynağından uyarlanmıştır.

3.3.3. Sağlığı Geliştiren Okul

Eğitim faaliyetinin kendisi olduğu kadar toplu bir yaşam alanı olması dolayısıyla okullar, sağlığın korunması ve geliştirilmesi açısından pek çok imkânı ve riski bünyesinde barındırmaktadır. Okul sağlığı, en geniş manasıyla eğitim kurumlarında öğrencilerin, okul çalışanlarının ve ailelerin sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik tüm çalışmalardır (Şahin & Küçükali, 2019). Sağlığı Geliştiren Okul ise, okul sağlığı hizmetleri ile ilgili okul çevresi ve ortamı tarafından desteklendiği eğitim müfredatının; okul sağlığı hizmetleri ve aynı zamanda toplumla daha geniş bir bağ kurulması hedeflenen bir yaklaşımdır. Bu

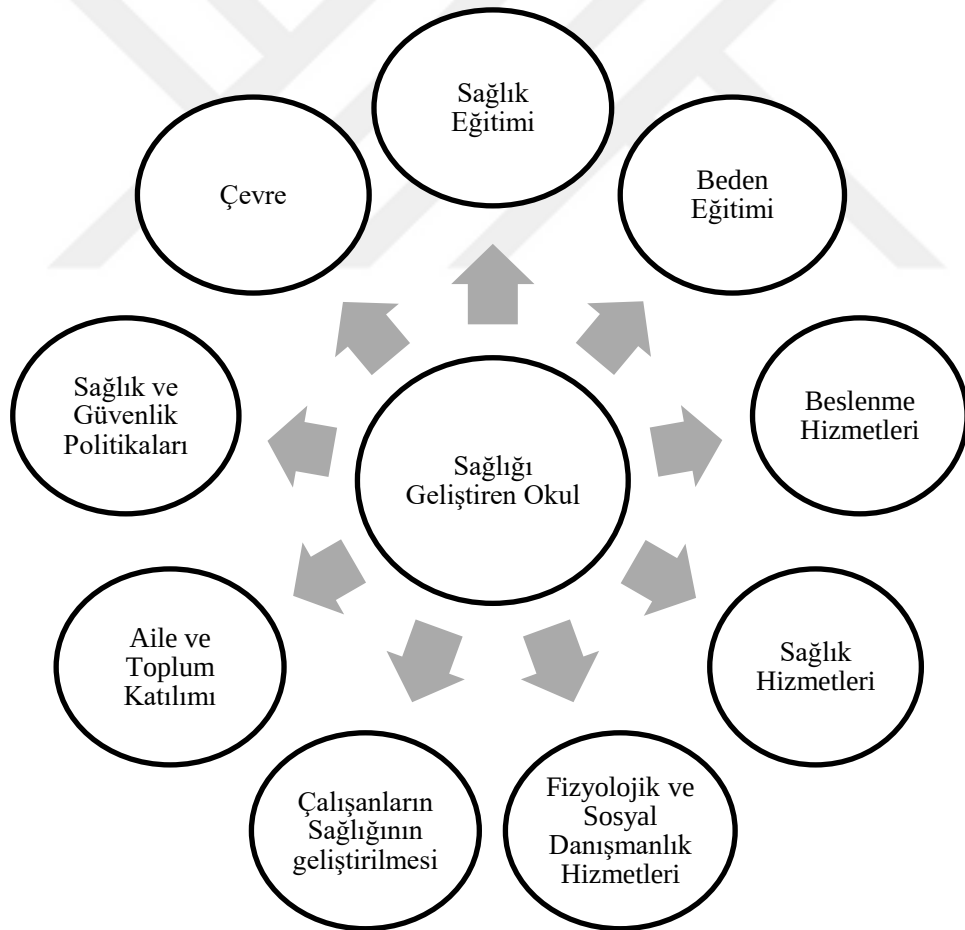
çerçeve de Sağlığı Geliştiren Okullar, öğrenci sağlığının korunarak sağlıkla ilgili davranışların değiştirilmesinde etkili olmanın yanında, öğrenme ortamlarının ve öğrenci başarısının iyileştirirken, okul çevresi ve aileler arasında iş birliği geliştirilmesinde faydalı olabilmektedir (Öncel, 2016, s. 96).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından oluşturulan “Sağlığı Geliştiren Okullar” kavramı 2020-2022 yıllarında yaşanan küresel salgınla gerçekten anlam kazandığı söylenebilir. 1991’de kurulan Sağlığı Geliştiren Okullar Ağı ile Avrupa’da bu yaklaşıma yönelik faaliyetler başlamıştır. Sağlığı Geliştiren Eden Okullar için Avrupa Ağı (The European Network of Health Promoting Schools) kapsamında sağlığın teşviki ve geliştirilmesine ilişkin Thomas, Parsons ve Stears’ın (1998) çalışmasında Polonya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan ve Litvanya’da önemli gelişmeler incelenmiştir. Sağlığı Teşvik Eden Okul kavramı, bu ülkeler tarafından yorumlanarak okulda, toplumda ve ulusal düzeylerde çeşitli sağlığı geliştirme girişimleri ortaya çıkmıştır. Bu girişimlerin içeriği, farklı ülkelerde proje yönetimindeki farklılıklar; her ülkedeki ulusal proje ekipleri tarafından sağlanan okullara yön ve destek; ulusal hükümetlerin proje çıktıları üzerindeki etkisi; proje katılımcıları ile proje çıktılarının yaygınlaştırılmasına yönelik stratejiler arasındaki iletişim; öğretmenlerin ve sağlık profesyonellerinin eğitimi; ve yerel topluluk ve ebeveynlerin okul projelerine ne ölçüde dahil oldukları olarak özetlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen Sağlığı geliştiren okullara benzer şekilde Dünya Sağlık Örgütü 1995 yılında Küresel Okul Sağlığı Girişimini başlatmıştır. Bu girişimin amacının “Sağlığı Geliştiren Okullar” olarak nitelendirdikleri okulların sayısını artırmak olduğu söylenebilir. Türkiye’de de yürürlükte olan programda “Sağlığı Geliştiren Okul”; yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için sağlıklı bir ortam olma kapasitesini sürekli olarak güçlendiren okul olarak tanımlanmaktadır. Kanada’da yaygın olarak uygulanan “kapsamlı okul sağlığı” yaklaşımı da uluslararası alanda kabul görmüş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda “iyilik hali” öğrencinin okuldaki temel kazanımlarından biri olarak görülmektedir (Şahin & Küçükali, 2019) Markham ve Aveyard’ın (2003) öğrencilerin sağlığını geliştirmek için okulların nasıl

müdahale edebileceğini anlamada yeni bir açıklayıcı teorinin ana hatlarını ortaya koyan çalışmada ise son dönemdeki etkili teorik gelişmelere uygun olarak, sağlığın insan işleyişinin aslında köklerini oluşturduğu öne sürülmektedir. Araştırmada önemli bir ayrıntı sağlığı geliştiren okulların, sağlık hakkındaki bilgilerle birlikte temel insani ihtiyaçların karşılanması için gerekli olmasıdır.

Sağlığı Geliştiren Okulların değerlendirilmesinde okul politikalarının ve programlarının güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek üzere okul sağlık endeksi geliştirilmiştir. Endekste yer alan bileşenler Şekil 4'te görüleceği üzere sağlık eğitiminin yanında fiziksel ve sosyal hizmetleri de kapsamaktadır.



Şekil 4. Sağlığı geliştiren okul bileşenleri. Öncel, S. (2016). Sağlığı geliştiren okullar kavramı ve bu kapsamda belirlenen uluslararası standartlar. *Türkiye Klinikleri Okul Toplumunun Sağlığının Geliştirilmesi Özel Sayısı*, 2(1), 96-101. kaynağından uyarlanmıştır.

Sağlığı Geliştiren Okullar Ağı Programında okullarda eğitim müfredatlarının oluşturulmasında; demokrasi, eşitlik, güçlendirme, okul çevresinin ve müfredatların düzenlenmesi, eğitimcilerin eğitimi, başarı ölçüm kriterlerinin gözden geçirilmesi, iş birliği, toplumun dahil edilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması ilkeleri belirlenmiştir. Sağlığı geliştiren bir okulun, daha sonra, pratik akıl yürütme ve bağlılık ve dolayısıyla öğrenci gelişimi ve öğrencilerin iyi işlev görme becerisi amacıyla kapasitelerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Sağlığı geliştiren okullarda ortaya çıkan okul organizasyonu, müfredat geliştirme ve pedagojik uygulama öğrencilerin eleştirel düşüncesini, aidiyet duygusunu, sosyal olarak desteklenmiş olma duygusunu ve özsaygıyı teşvik edebilmektedir. Bu olguların hepsinin öğrencilerin sağlığını geliştirdiği de açıktır.

3.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community): Okul

Yeni bir yaklaşım olarak alanyazında yer alan “Professional Learning Communities” ifadesinin mesleki öğrenme topluluğu/toplumu olarak Türkçeye çevrildiği görülmektedir”. “Öğrenen organizasyon” kelimesi ilk olarak 1990 yılında Senge tarafından işletmelerin amaçları için kullanılmıştır. Eğitime uyarlandığı 1994 yılında Sergioivanni tarafından Senge’nin çalışmasından çevrildiğinde “professional” kelimesinin mesleki/profesyonel olarak *kullanılmadığı* görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu ifadesinin Shirley Hord (1997) tarafından profesyonel (uzman, usta, meslekte uzman) kelimesinin eklenmesiyle “Professional Learning Community- mesleki öğrenme” olarak bugünkü kullanım şeklini aldığı söylenebilir.

Öğretmen, öğrenci, yönetici, örgüt kültürünü de kapsamakla birlikte, son yıllarda okul değişim ve gelişimi, öğrencinin öğrenmesi temelinde değerlendirilmektedir (Kılınç & Öğdem, 2013, s. 335-341). Öte yandan mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin bazı yönlerini ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla bir araya gelerek iş birliği yapan öğretmen gruplarını kapsamaktadır (McLaughlin & Talbert, 1993, 2006). Mesleki

öğrenme toplulukları farklı bağlamlarda yorumlar içerebilir, ancak bir grup insanın uygulamalarını devamlı, yansıtıcı, işbirlikçi, kapsayıcı, öğrenmeye yönelik, büyümeyi destekleyici bir şekilde paylaşan, eleştiren ve sorgulayan bir grup önerdiğine dair geniş bir fikir birliği olduğu görülmektedir (King & Newmann, 2001, Mitchell & Sackney, 2000). Hord'a (1997) göre ise mesleki öğrenme toplulukları bir okulun içinde ve dışında bulunan bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini, okul gelişimi potansiyelinin keşfedilmesinde oldukça faydalıdır.

Yukarıda sözü geçen Shirley Hord (1997) profesyonel (uzman, usta, meslekte uzman) kelimesi ile mesleki öğrenme topluluklarını tanımlayan 1. Destekleyici ve paylaşılan liderlik; 2. Paylaşılan değerler ve vizyon; 3. Toplu öğrenme ve uygulama; 4. Paylaşılan kişisel uygulama; 5. Destekleyici koşullar niteliklerini sıralamıştır. Bu nitelikler göz önünde bulundurularak çeşitli türdeki eğitimsel çalışmaların okullarda etkin olarak başlatılması ve sürdürülebilmesi için okullardaki fiziki uzaklıkların azaltılabileceği, çalışma gruplarının oluşturulabileceği, çalışmaların gerçekte var olan problemlere ilişkin yapılabileceği söylenebilir (Hord, 1997, s. 43-48). Mesleğin öğrenildiği ortam olarak düşünülen okul kurumu, bu yaklaşımda Dufour'a (2004) göre işbirlikçi okul kültürünün, insan kapasitesi, sonuç odaklı, geniş tabana yayılmış liderlik ve öz-yeterliğin sağlandığı bir anlayışı temel almaktadır.

Hord'un profesyonel öğrenme topluluklarına bakış açısını ve yukarıda sıraladığı niteliklerin Hipp ve Huffman (2010) tarafından tanımlandığı, Dufour'un (2004) ise mesleki öğrenme topluluğunun temel aldığı odakları sıralaması ile katkı sağladığı söylenebilir. Blankstien (2010) ise mesleki öğrenme topluluklarına sahip okullarda gerekli altı ilke belirlemiştir. Bunlar:

- 1-Ortak misyon, vizyon, değerler ve hedefler;
- 2-Tüm öğrenciler için başarının sağlanması;
- 3-Öğretme ve öğrenmeye odaklanan işbirlikçi ekip oluşturma;

4-Karar vermeye ve sürekli iyileştirmeye rehberlik etmek için verileri kullanmak;

5- Aileden ve topluluktan aktif katılım kazanmak

6-Sürdürülebilir liderlik kapasitesi oluşturmak şeklinde sıralanabilir.

Mesleki öğrenme topluluğu ifadesi okullar için düşünüldüğünde, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, yöneticilerle olduğu kadar tüm paydaşlarıyla birlikte okulun yenilikçi öğrenme, öğretme stratejilerine, okulun etkililiği, öğrencilerin başarısına dönük çalışmaları anlamına gelmektedir (Kılınç & Öğdem, 2013, s. 335). Louis ve Kruse (1995) ise öğretmenlere daha destekleyici ve çekici çalışma ortamları sağlanmadıkça günümüz öğrencilerine daha etkin bir şekilde ulaşma ve öğretme yeteneklerini arttırmaya odaklanmalarının beklenemeyeceğinin altını çizmektedir. Bryk, Camburn ve Louis (1999) öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına duyarlı olmayan ve fikir alınmadan zorla uygulanmaya çalışılan sistemlerin faydalı olmasından ziyade, öğretmen kapasitesi ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz sonuçlara neden olduğunu tespit etmiştir. Boyd ve Hord'un (1994) çalışmasında ise pek çok okul yöneticisinin ve çalışanın okullarda azalan kayıt nedeniyle kapatılmaya mecbur olan bir okulda, mesleki öğrenme toplulukları yaklaşımı ile bir okul paradigmasının nasıl değiştirildiği anlatılmaktadır. Okulun istikrarı bozabilecek bir durumda hayatta kalması, birkaç müdürün ilerleme kaydetmesi diğer eğitim çalışanlarına umut verme tecrübesi mesleki öğrenme topluluklarının aslında kurum kültürünü de geliştirdiğini göstermektedir.

Ağsu'nun (2020) araştırmasında personel için profesyonel bir öğrenme topluluğunun parçası olmanın, öğretmen izolasyonunu azalttığı, okulun misyonuna ve hedeflerine bağlılığı artırdığı, öğrencilerin gelişimi için ortak sorumluluk yarattığı, iyi öğretimi ve sınıf uygulamasını tanımlayan güçlü bir öğrenme, ders içeriği ve öğretmen rollerine yönelik okul anlayışını geliştirdiği belirtilmektedir. Diğer taraftan yüksek memnuniyet, moral ve daha az devamsızlık gibi faydalarından söz edilen çalışmada öğrenenlerden oluşan bir topluluk geliştirmek için ilgili ve istekli kişileri bir araya getirme, ortak bir vizyon oluşturmaya dahil

etme, güven ve ilişki ağları geliştirmenin gereğinden bahsedilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin grup halinde çalışması, sınıf gözlemleri ve tartışmalar yapması, öğretilenlerin derslere yansıtılması ve görüşlerine değer verilmesinin mesleki öğrenme topluluklarının doğasını oluşturduğu söylenebilir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları yaklaşımının, Türkiye’de MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 9 Aralık 2020 tarihinde British Council ve Sabancı Vakfı iş birliği ile başlatılan “Professional Learning Community (PLC)-Birlikte İngilizce-English Together” isimli projesinde uygulama alanı bulduğu söylenebilir. İngilizce öğretmenleri bu proje kapsamında mesleki ve alan gelişimlerini mesleki iş birliği yoluyla destekleyerek devlet okullarının tüm kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik süreçleri boyunca karşılaştıkları ortak sorunlara pratik çözümler bulmak ve İngilizce eğitimi geliştirmek için yerele uygun ve sürdürülebilir bir model oluşturmak amacıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşma fırsatı bulmaktadır. Projeden uygulamaya geçme safhasında yaşandığı bilinen problemlere rağmen, 81 ilde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde İngilizce öğretmenlerinin katılımı ile hizmet içi eğitimler düzenli aralıklarla devam etmektedir.

3.4. Eğitimin Geleceği

Birçok geleceğe yönelik araştırma yöntemi göstermiştir ki geleceği tahmin etmek, geleceğin şimdi yapılan seçimlerin şartına bağlı olması nedeniyle mümkün değildir. Fütürizm, henüz gerçekleşmemiş bir şeyi incelemeyi amaçladığı için zorlayıcı bir kavram olarak burada karşımıza çıkmaktadır. Futuristler ve eğitimciler 21. yüzyıl vizyonunu gerçekleştirecek eğitimcilere gereken sorumluluğun verilmesi konusunda nasıl bir yöntem izlenmesine gerektiğine cevap aramaktadır. Bu konu son on yıldır eğitimcileri ve eğitim yöneticilerini ciddi bir şekilde düşündürmektedir (Hergüner, 1998, s. 287). Öte yandan geleceği tahmin ederken ortada bir gelecek değil gelecekte olabilecek bir olasılıklar kümesi mevcuttur. Bu

olasılıklar farklı yönlendiricilere bağılı olarak gerçekleştiğı için geleceğı tahmin etmek oldukça zahmetlidir (Bentley & Miller, 2006).

“Gelecek” kavramının güncelliğinin 2000’li yıllara rastladığı söylenbilir (Stevenson, 2001). Kavramın güncelliğinin devam edip etmeyeceğini yine gelecek gösterecektir. Gelecekle ilgili pek çok senaryo çalışması uzun vadeli yerine sadece 5–10 yıl sonrasına bakmaktadır. Oysa böyle kısa sürede ancak çok az değişim gerçekleşebilir. Bu nedenle, Stevenson’a (2001) göre 50 hatta 100 yıl sonrasına yönelik senaryolar geliştirerek bugünkünden daha nitelikli bir gelecek oluşturulabilmek mümkündür. Son yıllarda gelecekle ilgili çalışmalarda yoğunluk yaşanmakta ve “gelecek” olgusu akademik yaşam ile eğitim programlarında daha fazla yer almaktadır (Bell, 2001). Öte yandan şişman’a (2013, s. 111) göre 1980’lerden itibaren Asya ve Avrupa dahil olmak üzere Dünya çapındaki eğitim reformlarında gelecek merkezli okul akımını da hatırlamakta fayda vardır. Eğitimde yeni paradigmanın, geleceğın ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla okul yönetimi, okul vizyonu, yaşam boyu öğrenme, küresel ağlar, uluslararası bakış, bilgi teknolojilerinde dönüşümü özellikle vurguladığı görülmektedir. Hiç şüphesiz gelecek,eğitimin temel sorunu olmalıdır. Eğer ocuklar duyarlılıktan ya da gerekli niteliklerden yoksun kalırlarsa eğitimdeki çoğu girişim değersiz ve başarılması zorlaşacaktır.

Eğitimin, daha iyi bir gelecek oluşurmada yönlendirici bir görevi olduğu açıktır. Eğitim programları yoluyla bu nitelikleri okulda geliştirme fırsatı bulunabilir. Bu nedenle eğitimciler ve dolayısıyla öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Eckersley, 1999). Bununla birlikte, eğitim ortamı değişirken, kurumsallaşmış okul örgütünün değişime uyum sağlaması yavaş ilerlemektedir. evrim içi ve harmanlanmış öğrenme alanlarının daha geniş alana yayılması dikkate alındığında, öğretmenler ve öğrenciler teknolojik olarak kanallar aracılığıyla eşzamanlı ve eşzamansız olarak etkileşime girmektedir. Daha gelişmiş örneklerde, her zaman doğrudan sınıf temelli bir sonuca sahip olmayan çevrim içi modalite içinde yeni ve farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Öte yandan pek çok eğitmen, çevrim

içi öğretimin geleneksel sınıf öğretimini yeniden canlandırmak için onlara fikirler verdiğini ifade edilmektedir (Burbules, Fan & Repp, 2020, s. 94)

Öğrenme her yerde/her zaman olduğunda, örgün ve yaygın öğrenme arasındaki geleneksel ayırmadan vazgeçilmesi gerektiğini ifade eden Sharples vd. (2015), planlı yapının ve yetenekli kolaylaştırıcıların bireyleri aktif şekilde meşgul etme rolü bulunmaktadır. Artık öğrenmenin, amaca ve ihtiyaçlara göre daha uyumlu hale gelmesi de öğretim stratejilerini yeniden düşünmek gerektiği yadsınamaz. Okulların çok sayıda öğrencisi olduğunda, öğretmenlerin onlara etkili bir şekilde öğretmelerini sağlayan bir pedagoji geliştirmeleri başlangıçta zor gibi görünse de “dersler uygulaması en kolay olandır” ifadesini doğrulayan İngilizce’de şöyle bir anlatım bulunmaktadır. “öğretmenlerin sadece bilgilerini öğrencilere aktarması” olarak yer alan ifadede “*sahnedeki bilge; bir otorite ve bilgi kaynağı olarak öğretmen*” öğrencilere öğrenmeleri gerekenleri söyleyen şeklinde tanımlanmaktadır. Yalnızca bu modele güvenmek, öğretim yaklaşımlarını çeşitlendirmek için teknolojilerin kullanılması ve yenilik fırsatlarının da yeterli şekilde değerlendirilememesine neden olacağı söylenebilir (Collins & Halverson, 2009).

OECD, okulların geleceğine ilişkin 2001 yılında senaryolar oluşturmuştur (OECD, 2001). Ancak salgının eğitimdeki dönüşümü hızlandırıcı etkileri olabileceği göz önünde bulundurularak, 2001 yılında oluşturulan senaryolar 2040 yılına göre tekrar düzenlenmiştir. OECD tarafından eğitimin geleceğine tekrar bakış olarak özetlenen dört senaryo şöyledir (OECD, 2020):

- 1-Artan okullaşma: Eğitim öğretim sürelerinin artırılması
- 2-Dış kaynaklarla desteklenen eğitim: Öğrenme pazarları
- 3-Öğrenme merkezleri olarak okullar: Okullardaki eğitimin yeniden ele alınması ve dönüştürülmesi
- 4-Okul temelli öğrenmenin sonu: Birey temelli öğrenme

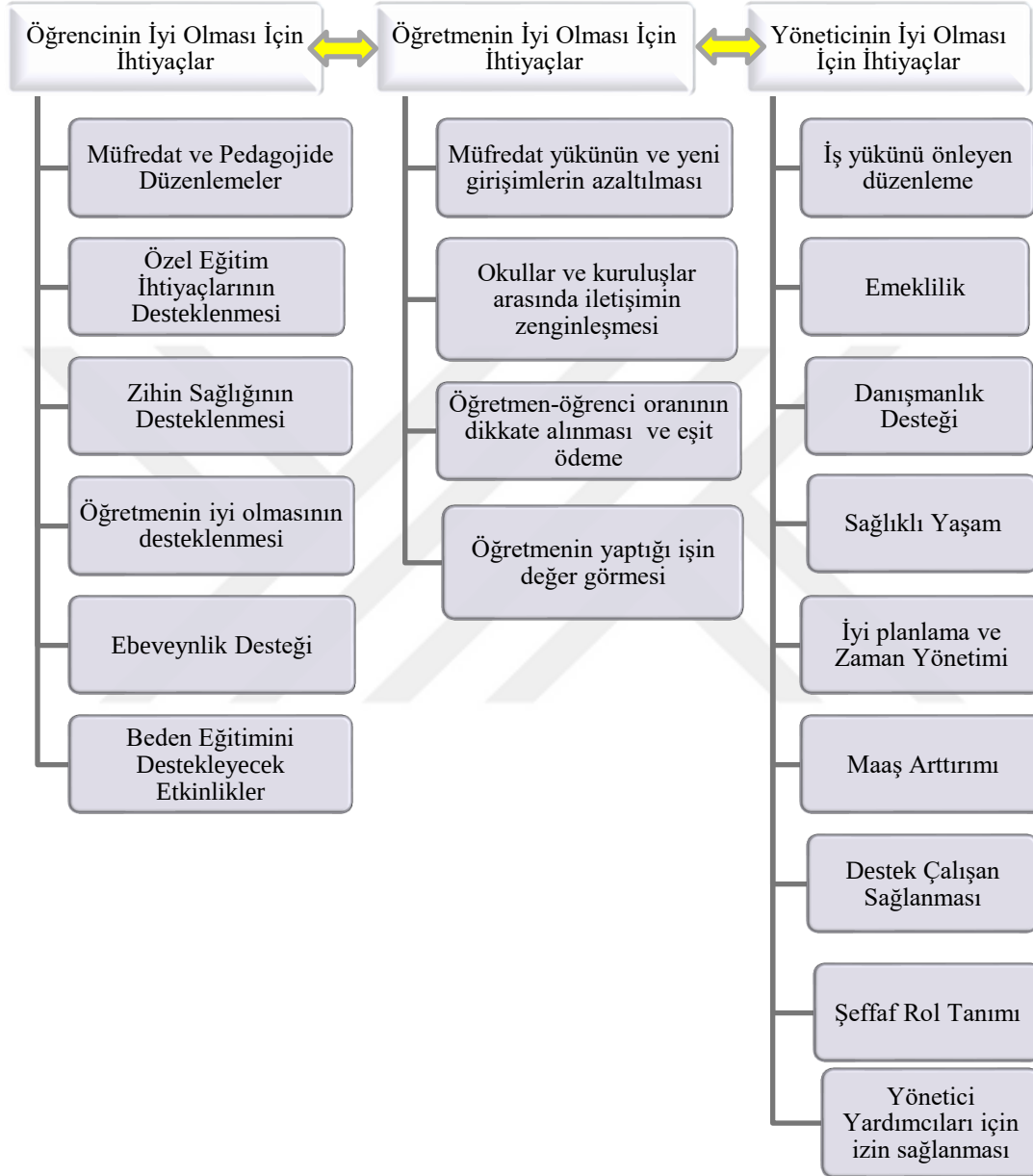
Yukarıdaki senaryolardan hangilerinin gerçekleşmesinin olası ya da uygun olduğundan çok, hangi senaryonun Türkiye'nin kültür özelliklerine, sosyal yapısına, coğrafi özelliklerine uyarlanmasının gelecek için en doğrusu olduğunu tespit edebilmek özel önemdedir. Çizilen yol haritası için eğitimde yeterli kapasitenin varlığının sorgulanması öncelikli sıraya alınmalıdır. OECD güncel senaryolarından “öğrenme merkezi olarak okullar” başlığı Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı ve Türkiye'nin kültürel özelliklerine daha uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bu senaryonun gelecekteki okullara daha yakın durduğu fikri üzerine yoğunlaşıldığı yorumu yapılabilir.

3.4.1. Küresel Bir Salgının Eğitimde Psikolojik ve Sosyolojik Boyutu

Yukarıdaki başlıklarda ifade edildiği gibi değişen ve gelişen pek çok gündem olsa da, bugünün çocukları ve gençleri, geleceğin küresel vatandaşları, güçlü değişim ajanları ve yeni nesillerle ilgilenecek bireyler olacaktır (Bender, 2020). Eğitim sistemlerinin normal işleyişinde bozulmaya sebep olan pandemi, öğrenciler, aileler, öğretmenler ve sistemler için zorluklar yarattığı gibi bu zorlukların bazılarının üstesinden gelememe, birçok öğrenci için önemli öğrenme kayıpları, ülkeler içinde ve arasındaki öğrenme boşluklarını artırdığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin asla okula dönmeyecek, diğerlerinin ise okulu normalde sahip olacaklarından daha az beceriyle bitirecekleri de öngörüler arasındadır. Bitmiş olmasına rağmen büyük olasılıkla birçok yönden gerçek bir küresel felaket olduğu sonucuna varılması (Reimers, 2020, s. 171), sıradan salgınlar gibi kontrol altına alınıp tıbbi olarak sonlandırılrsa da sosyoekonomik ve psikolojik travmaların daha uzun süreler hissedileceği öngörülür (Taştan, 2020) araştırmalarda yer almaktadır.

Aşağıda yer alan Şekil 5'de Burke ve Dempsey'nin (2021, s. 15-16) çalışmasına göre pandemi sonrası ilk beş yılda dikkate alınması gereken yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları sıralanmaktadır. Küresel bir salgın, yaşanabilecek en alçakgönüllü deneyimlerden biri olarak insan sınıfları arasında hiçbir fark tanınmayarak bazı yönlerden dengeleyici

olabilmektedir. Ayrıca söz konusu sürecin başkalarıyla derin bir empati kurma, alışmış olabileceğimiz ayrıcalıklar olmadan yaşamının ne olduğuna dair bir fırsat sağlamış olabilir (Blickle, 2020).



Şekil 5. Pandemi sonrası ilk 5 yıl ihtiyaçları. Burke, J. & Dempsey, M. (2021). *Wellbeing in Post-Covid Schools: Primary School Leaders' Reimagining of the Future* (Project Report). Maynooth University: Maynooth kaynağından uyarlanmıştır.

Öte yandan eğitimin her kademesindeki öğrencilerin yanında, eğitim çalışanları ve aileler üzerinde psiko-sosyal etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu tür bölgesel, toplumsal

felaketlerin geçişinde okulların ve okul sistemlerinin olumlu ilerlemesine yardımcı olmaktan başka çözüm yolunun bulunamaması, eğitim sistemlerini yeni politika ve planlama alanlarına doğru yöneltmektedir. Ancak pandeminin eğitim maliyetlerinin bireyler ve uluslar için önemli kayıplara neden olması ve bazılarının bu kayıplardan asla tam olarak kurtulamayacağını belirten Reimers'a (2020, s. 196) göre bu kayıplar aslında insanlığın geleceğinde eğitimin önemini yeniden vurgulamak için güçlü bir sebeptir.

Kriz dönemlerinde sorunların başlangıç noktası ekonomik dar boğazlar olarak görünse de, yaşanan salgın, deprem vb. toplumsal felaketlerin önceden var olan çeşitli zorlukları nasıl hızlandırdığı ve yenilerini nasıl yaratacağı tam bilinmemektedir. Ancak dünya tarihindeki geçmiş pandemiler üzerine yapılan araştırmalar, ortaya çıkan zorlukların toplum için derin sonuçları olabileceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan salgın, bireylerin detaylıca düşünme, toplumlarda eğitimin amacı ile ilgili sorular da dahil olmak üzere, amaç ve derin anlam sorularına daha fazla dikkat çekmek için zaman sağlamış da olabilir. Toplumlar böyle zamanlarda çok fazla kaynak ve çaba harcarken, değişim girişimlerine çok umut bağlanmaktadır. Belki de bu tür krizler insanlığa dayanışmanın önemini, iş birliğinin, aklın, iyi liderliğin gücünü, bilimin önemini ya da her şeyden önce etik seçimler yapma ihtiyacını hatırlatacak bir fırsat (Blickle, 2020) olarak görülmelidir.

3.4.1.1. Sosyal Etki

Açık sistem yaklaşımına göre okul ve okuldaki insan davranışlarının dış çevreden bağımsız olarak ele alınamayacağı açıktır. İnsan ilişkileri yaklaşımında da eğitimin her kademesinde yönetici, öğretmen ve çalışanın bireylerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının anlaşılması ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik davranış edinilmesi vurgulanmaktadır. Benzer şekilde durumsallık yaklaşımlarında okulun çevrenin ve mevcut grupların beklentilerine yönelik yeni roller, yeterlilikler ve özelliklerin kazanılması gerekliliğinin üzerinde durulmaktadır. Buradan hareketle, okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştıkları

birbirinden farklı durumlar için iletişim becerileri ve yeterli donanıma sahip olunması ön planda yer almaktadır (Çalık, 2019, s. 64-65).

Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre yaşamlarının oldukça büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Okulda geçirilen sürenin de önemli bir bölümü sınıfta geçmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıfın yapısı her yaştan öğrencinin okula yönelik tutum ve davranışlarını belirleme özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi öğrenme ortamlarının fiziksel, psikolojik ve sosyal koşullarının göz önünde bulundurulduğu tasarımla iyileştirilebileceği düşünülmektedir (Kaya, 2008, s. 45-48). Sohbet ilişkisel ve karşılıklı olduğu için karşılıklılık taahhüdü gerektirir. Karşılıklılık, gücün insanlar tarafından ve insanlar arasında paylaşılması anlamına gelir. Sohbet, insanları bir araya getirmenin, gerekli kapasiteyi oluşturma ve okulun iyi işlemesi için herkesin ihtiyaç duyduğu taahhüdü kazanmanın yoludur (Sergiovanni, 2005, s. 33-34).

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesi, her iki tarafın duygusal durumundan etkilendiği yadsınamaz. Öğretmenlerden kaynaklanan olumlu duygular, her iki taraf için de yüksek kaliteli öğretim deneyimlerinde önemli bir faktördür (Tabancalı & Öngel, 2022). Okulla herhangi bir şekilde bağlantıda kalmanın bile öneminin herkes tarafından fark edildiği pandemi sürecinde, tüm öğrenciler için aynı zamanda sosyo-duygusal beceriler geliştirmenin ve vatandaş olarak topluma nasıl katkıda bulunabilecekleri hakkında daha fazla bilgi edinmenin gerekliliği de anlaşılmış görünmektedir (Saavedra, 2020).

Dünya ülkelerinin çoğunda sağlık ihtiyaçları önemli ölçüde değişmekle birlikte kriz sırasında potansiyel bir gelir kaybı yaşayan aileler de yer almaktadır. Ayrıca pandemi sürecinde aile üyelerini ve tanıdıklarını kaybedenler de bulunmaktadır. Kayıplar yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin de eğitim kurumları örgün eğitime açıldıkça okul temelli öğrenmeye geri dönüş için desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitime geçişle birlikte iletişim, etkileşim, kültürel ve sosyolojik

değerlerin ani değişime uğradığı yadsınamaz bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır (Reimers & Schleicher, 2020).

Bazı toplumlarda aileler Fukuyama'ya (2000, s. 83) göre modern ekonomik örgüt oluşumuna izin verecek güçlü yapıya sahiptir. Ancak bazı toplumlarda aile, çocukların gençlerin temel sosyalleştirme görevlerini yerine getirmede zayıf olabilmektedir. Gençlerin isteyerek çetelere katılmasının ve daha az resmi kliklere katılmasının bir nedeni, çetelerin ve kliklerin sosyal sermaye okullarının ve topluluklarının sağlaması gereken biçimlerin yerine geçecek bir sosyal sermaye biçimi sağlaması olduğu yorumu yapılabilir. Ancak ikisine de ait olmanın bedeli, grubun normlarını benimsemektir. Bu durumda okullarda sıklıkla görülen sonuç, okulların yapmaya çalıştığı şeylere karşı işleyen normlara dayalı davranış kodlarının geliştirilmesidir (Sergiovanni, 2005, s. 77-78). Yaşamın her anında son derece önemli olan ailenin rolünü tekrar dikkate almak önemli bir gerekliliktir (Saavedra, 2020).

3.4.1.2. Sosyal Psikoloji Penceresinden Yüz Yüze Eğitim

Okul ortamına ait olma duygusunun öğrencilerin eğitimsel, psikolojik ve sosyal refahlarında önemli bir rol oynadığına dair genel bir fikir birliği bulunmaktadır. Buna rağmen, öğrencilerin yaşadıkları aidiyet deneyimleri hakkında ise çok az şey bilinmektedir (Halse, 2018). Okullarıyla çok az bağlantı hisseden ya da hiç hissetmeyen öğrencilerin pek çok olumsuz duygu ve davranış problemi yaşamalarından ötürü daha düşük okul bağlılığı gösterme, okula devamsızlık ve okulu erken bırakma ihtimallerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Finn, 1989; Juvonen, 2006). Bazı eğitim araştırmalarında (Juvonen, 2006; Osterman, 2000) ise okula aidiyet konusunun öğrencilerin okul ortamında sorumluluk üstlenmeleri ve başarılı olmaları için önem arz ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin birçoğunun, uzun süreli karantinadan kaynaklanan fiziksel veya zihinsel sağlık sorunları yaşadığı bilinmektedir. Bu nedenle COVID-19 salgını krizi süresince verilen hükümet kararlarında en önemli konuların; öğrencilerin ve öğretmenlerin

sağlıklı olmalarının sağlanması ve sürekliliği, öğrenciler için akademik öğrenmenin ve devamlılığının sağlanması, bireysel çalışma yetenekleri açısından eksikliği olan öğrencilerin desteklenmesi, öğretmenlere profesyonel destek ve tıbbi yardım sağlanması, öğrenci öğreniminin ölçülmesinde devamlılık ve güvenilirliğin oluşturulması, öğrenci öğrenimini desteklemeleri için ailelere destek verilmesinin önemi açıkça görülmektedir (Reimers, 2020).

Yüz yüze bulunma durumunun sosyal etkiyi ve uyma davranışını arttırdığı pek çok çalışmada (Cruthfield, 1955; Deutsch & Gerard, 1955) deneysel yöntemle tecrübe edilmiştir. Sosyal davranışların temel nedeninin sosyal etki olduğu dikkate alındığında, sosyal etkinin artmasında ise yüz yüze ilişkinin varlığı karşımıza çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2020, s. 68). Sosyal psikolojide yüz yüze olma durumunun sosyal etkinin şiddetini arttırdığının örnekleri Asch, Sherif ve Milgram'ın farklı deneylerinde bahsedilmektedir. Sosyal psikolog Sherif'e (1966) göre sosyal bir durumda bireysel davranışının arka planı ve uyarıcısının sebebi yüz yüze ilişkilerde diğer bireylerin varlığıdır. Bazı sosyal psikologların çalışma alanları yalnızca yüz yüze ilişkilerde kişiden kişiye ilişkilerin incelenmesi ve yüz yüze etkileşimin önemidir. Kişilerin hiçbir zaman tek başına incelenemediği, hiçbir zaman sosyo-kültürel bir boşlukta bulunmadıkları, özellikle deneysel psikolojide, bağımsız değişkenleri veya deneysel koşulların belirlendiği uzun bir gelenek olduğu söylenebilir.

Ülkelerde yaşanan herhangi bir kriz, daha güvenli ve daha şefkatli toplulukların oluşmasına yardım ederken, toplumun öğrenmesine, şefkat geliştirmesine ve esnekliğe de olanak tanımaktadır (Bender, 2020). Dayanışma duygusu çeşitliliğin olduğu toplumlarda faydalı gibi düşünülse de, çok çeşitlilik gösteren toplumlarda insanlar daha yüksek değerleri ve özelemleri paylaşmakta başarısız olurlar. En önemlisi aynı dili konuşmayı başaramadıkları için kendiliğinden sosyalleşemeyen topluluklarda eşitsizlik faktörlerinin de dengelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Fukuyama, 2000, s. 322). 2020-2022 yıllarında ulusal ve küresel olarak etkisini sürdürmüş olan COVID-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan ve çıkacağı

tahmin edilen uzun dönemde görülecek kayıpların giderilmesi için eğitimde gerekli değişime yönelik Reimers'ın (2020) ders niteliğinde tedbirleri şöyle özetlenebilir:

- 1-Eğitim reformu konusundaki zihniyetlerin önemsenmesi
- 2-Eğitim değişikliklerinin gerçekten uygulanabilmesi
- 3-Operasyonel olarak gerçekleştirileceklerin açık olması
- 4-Büyük Ölçekli Reformların yolculuğunda; tutarlılık, tamlık, sıralama, süreklilik ve rota düzeltme (ilk adımların önemsenmesi)
- 5-Dersten kalma olasılığının bilinmesi (Planlamaların gerçekleştirilememe ihtimali)
- 6-Var olan sistemin kapasitesini geliştirmek için deneyimlerden öğrenilmesi ve ders çıkarılması

Yukarıdaki eğitime yönelik çıkarılması gereken derslerde Reimers (2020), özellikle öğrencilerin daha geniş bir yetkinlik yelpazesi kazanmalarına yardımcı olmak için eğitim sistemlerini geniş ölçekte dönüştürürken uygulama konusunun dikkatli bir şekilde ele alınmasının altını çizmektedir. Uygulamanın hassasiyetine ilişkin bir reformun aslında uygulanandan daha fazlası olmadığını belirten yazar, politika belgelerinde kalan reformların, devlet kitaplıklarını süslemekten veya hükümet retoriği için veri sağlamaktan başka şekillerde faydalı olması gerektiğini belirtmektedir.

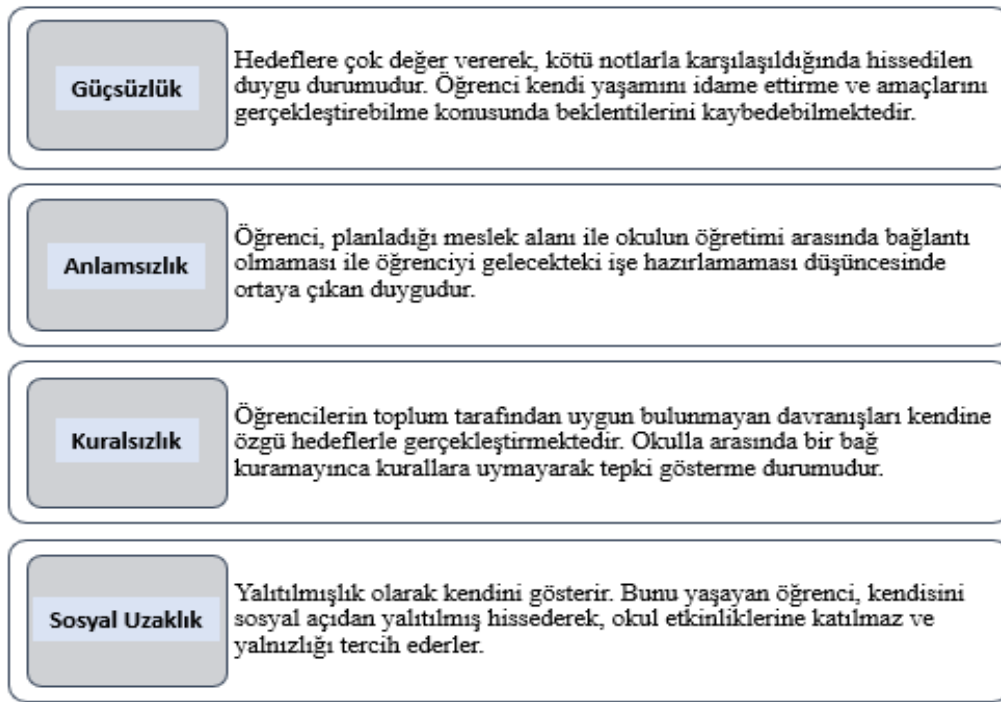
Yüz yüze etkileşimle karşılaştırılmaz olmasına rağmen uzaktan eğitim platformlarının şeffaf ve değerlendirmeye açık bir yöntem olduğu yadsınamaz. Bu çerçevede okullarda esnek yönetim anlayışının eğitimde dalgalanma süreçlerinde stresi azaltacağı ve okul içi iş birliği sayesinde krizleri atlatabileceği dikkate alınabilir. Buradan hareketle yönetimlerin değişen koşullara göre doğru teşhislerin ortaya koyması ve esnek yönetim anlayışını benimsenmesi gerekliliği özel önemdedir (Çalık, 2019, s. 63). Diğer taraftan yüz yüze eğitimin güvenli, eğitici ve eğlendirici okul ortamında öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında ve endişelerinin azalmasına dönük faaliyetlerin okul saatleri içerisinde

gerçekleştirilmesi için de esneklik, inisiyatif kullanımının olduğu bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin de problem çözme becerilerine fayda sağlayabilir. Sohbet dağları hareket ettiremeye de öğretmenlerin, vatandaşların, devlet görevlilerinin ve diğer paydaşların farklı düşüncelerini, karşılıklı sorumluluk birliği içinde bir araya gelmelerini, çocuklar ve gençler için birlikte iyi kararlar almalarını sağlayabilir (Sergiovanni, 2005, s. 33-34).

3.4.1.3. Okula Yabancılaşma

Farklı yaş gruplarında okula devam eden öğrencilerle yabancılaşma sorunu sıklıkla görülmektedir. Okula yabancılaşma bireylerin öğrenmeye, öğretmenlere, okula, akran gruplarına ilişkin soğuma yaşaması, uzaklaşması ve zamanla bu süreçlerin kişiye anlamsız gelmesi sonucu, eğitimin gittikçe sıkıcı ve sıradan hale gelmesini ifade etmektedir. Eğitimde yabancılaşma ve değişik biçimlerinin sebebini günümüz okullarına bağlayan Sidorkin (2004, s. 255-256), okulların bürokratik yapısının yanında, aşırı ders yükünün ve normal hayatta karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çabalanması, öğretimi nasıl olması gerektiğinin uzaktan belirlenmesiyle ilişkilendirmektedir. Avcı (2012) ise okula yabancılaşmaya neden olan faktörleri; kitle iletişim araçları, okulun fiziksel ve yönetsel yapısı, akran grupları, aile ve öğretmen olarak değerlendirmektedir.

Öğrencinin toplumsal değerlere yönelik ilişkisini belirleyen önemli faktör Legault, Green-Demers ve Pelletier'e (2006, s. 570) göre ailedir. Bu nedenle öğrencinin değerlerle olan ilişkisinin yönünü yine ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitimi, mesleği, eğitime yönelik hedefleri ve eğitime yüklediği anlam belirlemektedir. Bu nedenle eğitimde yabancılaşma öğretmen ve öğrenciyi ilgilendirdiği kadar, aileyi de kapsamaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşması, okulların işlevini sağlıklı yürütebilmesi için çözümlenmesi gereken önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır (Bağçeci & Aydemir, 2019, s. 156-158).



Şekil 6. Okula yabancılaşmanın boyutları. Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27, 731741 kaynağından uyarlanmıştır.

Öğrencinin okula yabancılaşmasını dört boyutta özetleyen Mau (1992), güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve toplumsal uzaklık duygularıyla okula yabancılaşmayı ilişkilendirmektedir. Şekil 6 incelendiğinde öğrencinin aslında yaşamdan beklentisinin olmaması, okuldaki etkinlikleri anlamsız bulması, okulla bağ kuramaması ve kendini dışlanmış hissetme duyguları ile okula yabancılaştığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin aidiyet duygusunun ilgisini çekecek etkinlikler eşliğinde motivasyon oluşmasının önemi burada da kendini göstermektedir. Öte yandan öğretmenin sınıf içinde bir tür yargıç rolü üstlenerek, öğrencinin edilgen olması kaçınılmazdır. Buna göre öğrenci kendi gerçekliğinde çıktılar ortaya koyamadığında ve derse katılmadığında yabancılaşma sorunu etkisini göstermektedir. Buna göre öğrencinin ve öğretmenin okula yabancılaşmasının birbirinden farklı şekilde oluştuğu dikkate alınmalıdır. Avcı (2012, s. 39), geleceğe dönük sağlıklı bir nesil ancak yabancılaşma olgusunun göz ardı edilmemesiyle mümkün olacağını belirtirken, öğretmenlerin yaşam şartları iyileştirilerek okula olan bağlılığının artırılmasını, okulların

çevresel ve fiziksel mekân açısından ergonomisinin de dikkate alınması gerektiğini eklemektedir.

3.4.2. Okulda Değişim Bağlamında Temel İhtiyaçlar

Dünya üzerinde başta ekonomi olmak üzere her alandaki değişimlere ve gelişimlere uyum sağlayabilmek için üst düzey bilgiye ve bilgilendirme sistemlerine gereksinim duyulmaktadır. Eğitim alanında değişimi kaçınılmaz yapan bireysel davranışın değişimi ve bilgi patlamasıdır (Buchanan & Huczynski, 2019, s. 658). Örgüt ortamında değişiklik yapılabilmesi için herşeyden önce bir gereksinimin varlığına ihtiyaç duyulmalıdır. Ancak değişim ihtiyacı durumu örgüt ve üyelerinin değerlerine ters düşmemelidir. Değerler ve tutumlar değişikliği geliştirirken önleyici özelliği olduğu da unutulmamalıdır (Bursalıoğlu, 2019, s. 146).

Değişim için hızlı ve acil bir müdahaleye gerek olup olmadığı kriteri, konuya hangi değişim yaklaşımıyla müdahale edilmesi konusunda bilgi verebilir. Ancak Hussey'ye (1997, s. 15) göre aciliyet ne kadar büyükse insanların değişime karşı tepkileri daha fazla olacaktır. Aciliyet hissi, üst kademedeki gelen emirlerle değişimi kısa sürede uygulayacak ya da değişimden etkilenecek kişilerin önceden bilgilendirilmemesi ve motive edilmemesiyle birleşince, değişim sürecinde yolu uzatmakla kalmamakta ve direnişe neden olabilmektedir.

Temel insan ihtiyaçlarını hayatta kalma, sevgi ve aidiyet, güç ve özsaygı, özgürlük ve eğlence olarak sıralayan Frey ve Wilhite'e (2005, s. 159) göre, okullarda öğrencilerin zorlu davranışlarıyla karşılaşılmasının nedeni gerçekte karşılanmayan ihtiyaçlardır. Bu davranışların düzeltilmesi için müfredat, okulun ortaya koyduğu kurallar, çevredeki aktiviteler, ilişkilerde iyileştirme ve sağlığı muhafaza eden etkinliklerle düzenleme yapılabilir. Karşılanması gereken temel ihtiyaçlarla zorlu davranışların bağlantısı Tablo'3te ifade edilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerde Yaygın Davranış Bozukluklarının Temel İhtiyaçlarla İlişkisi

Davranışsal Direnme	Karşlanması Gereken Temel İhtiyaçlarla Bağlantı
Çalışmayı Reddetme	• Evdeki zorluklar ve çalışamama nedeniyle uykusuz (hayatta kalma ihtiyacı) • En iyi arkadaşı çalışmayı istemiyor; kendisi de onunla ittifakı sürdürmek istiyor (aidiyet ihtiyacı) • Akademik zorluk ve başarısızlık hissetmek istemiyor (güç ihtiyacı) • Öğretmenin ders sürecinde yapılacakları seçmesini reddediyor (özgürlük ihtiyacı) • Mevcut ders görevlerinden sıkılıyor; ilgilenmiyor (eğlence ihtiyacı)
Sıklıkla Oturduğu Yerden Kalkma	• Derste başarısız olacak, zaten tekrar etmek zorunda kalacak (hayatta kalma ihtiyacı); odaklanma arzusu yok • Arkadaşlarıyla konuşmak ve sınıfta değerli hissetmek istiyor (aidiyet ihtiyacı) • Kolay olduğu için işi erken bitirir, daha fazla meydan okuyor (güç ihtiyacı) • Meydan okumak için değil, sadece sıra ve masada kısıtlanmaktan hoşlanmıyor (özgürlük ihtiyacı) • Kinestetik ve uygulamaya dönük öğrenmeden keyif alır (eğlence ihtiyacı)
Tartışmacı İletişim	• Ev ortamında öfke ve çatışmacı davranış vardır (hayatta kalma ihtiyacı) • Akranların kabul etmemesi ve reddedilme korkusu (aidiyet ihtiyacı) • Öğretmenin gözünde yetenekli görülme arayışı ve meydan okuma (güç ihtiyacı) • Gelişim amacıyla konuşma ve konuşma özgürlüğüne değer verme (özgürlük ihtiyacı) • Okul rutinlerini cezalandırıcı bulur; okul kurallarına ilgisizdir (eğlence ihtiyacı)

Frey, L., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: intervention in school and clinic. *Intervention School Clinic*, 40, 156-160, doi:10.1177/10534512050400030401 kaynağından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki temel ihtiyaçlar dikkate alındığında özellikle yetişkinler gençlerle iletişim kurmakta başarısız olduğunda, temel ihtiyaçların karşılanmadığı yorumu yapılabilir. Bu durumda çocukların ve gençlerin davranış güçlüğü yaşanması kaçınılmaz gibi görünmektedir. Öğrencilere yönelik iletişim, danışmanlık, ailelerin sürece dahil edilmesi, yasalar ve toplumdan sorumlu doktor, hukukçu, polis, politikacı, bakan gibi yetkili kişilerin öğrencilerle fikir alışverişinde bulunmalarının onlara saygı gösterildiği ve toplumdaki yerinin değerlendirilmesi davranışsal direnmelere ve bozukluklara çözüm olacağı söylenebilir (Glasser, 2019, s. 270). Zorlayıcı öğrenci davranışına odaklanmak, öğretmenler için günlük sınıf yaşamında en sık hayal kırıklığı yaratan davranışları görebilmeleri için başka bir fırsat olarak düşünülebilir. Böylelikle okullar, odaklanmış

topluluklar haline geldiklerinde akademik sermayeyi geliştirebilmektedir. Derin bir öğretme ve öğrenme kültürü geliştiren, kültürün normlarını, taahhütlerini ve geleneklerini öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini motive eden ve destekleyen çerçeve bu şekilde oluşmaktadır (Sergiovanni, 2005, s. 77-78).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelen güvenlik ihtiyacı, eğitimin kendisi olan okulun hassas bir unsuru olarak dikkate alınmalıdır. Akgün ve Başar'a (2019, s. 132) göre güvenlik ihtiyacı kişinin ailesiyle birlikte korku ve kaygılardan uzak, dış faktörlerden korunduğu emniyet ortamını ifade etmektedir. Bu nedenle güvenlik ihtiyacı karşılanmadığında sağlıklı ve huzurlu bir kişisel gelişiminin tamamlanması imkansızdır. İnsanın doğasında var olan güvende hissetme ihtiyacına ilişkin güvenli okul ortamı eğitim-öğretim faaliyetlerinin en kaliteli hale gelmesinde ön koşullardan biridir. Okulun karakterini oluşturan her birey, çeşitli beşeri sermaye biçimlerinin gelişimine katkıda bulunarak okula değer katmaktadır. Beşeri sermaye burada özellikle önemli iki biçimi olan sosyal sermaye ve akademik sermayeyi ifade etmektedir. Sosyal sermaye, bir okul, topluluk, mahalle veya toplumdaki insanlar arasındaki ilişkilere özen gösterilerek üretilen normlar, yükümlülükler ve güvenden oluşur (Coleman, 1988, 1990). Diğer bir deyişle sosyal sermayede bireysel ve sosyal ilişkiler odak noktasıdır. Coleman'a göre sosyal sermaye, insanların bir arada nasıl çalışmayı başarabildiklerini açıklayan aracı ifade eder. Okulda ise öğrenciler okulda ve evde ihtiyaç duydukları sosyal sermayeye eriştiklerinde, öğrenmek için ihtiyaç duydukları desteği bulurlar. Ancak bu kaynaklardan elde edilen sosyal sermaye hazır olmadığında, öğrenciler destek için öğrenci alt kültürüne giderek daha fazla başvurarak kendileri için sosyal sermaye üretmektedir (Sergiovanni, 2005, s. 77-78)

Öğrenciler "okuldan nefret ettiklerini" söylediklerinde, aslında asıl anlatmaya çalıştıkları ihtiyaçlarını karşılamayan bir şey için çok çalışmaları istenmesinden nefret etmeleridir. Aynı öğrencilerin çoğunun sadece okuldan çıkıp işe gitmek istediklerini de söylemeleri muhtemeldir. Bugün gençler için çeşitli vasıfsız ve yarı vasıfsız yarı zamanlı işler mevcuttur. Gençlerin bir kısmı bilinçli şekilde okul sonrası işlerde okuldakinden çok daha fazla

çalışmaktadır. Bunun bir nedeni, çoğunun işyerinde yapmaları istenen şeyi okuldaki işten daha tatmin edici olarak görmesidir (Glasser, 1990, s. 434). Eğitimin ıslahı konusunda öğrenilecek çok şey olduğu açıktır. Glasser (2019, s. 24), eğitimde düzeltmeler konusunda çok yavaş hareket edildiğini belirtirken, yavaşlamanın nedenlerini de şöyle özetlemektedir:

1-Eğitimde çoğu düzeltme çabaları sabit zihinlerle bozulmaktadır.

2-Başarısızlığa sebep olan yanlışlar, okul tarafından özel olarak incelenmemektedir.

Eğer okul, kendi yanlışlarını incelemese çocuklar ve gençler, artan toplumsal karışıklıktan onları kurtarabilecek belki de tek çıkıştan mahrum bırakılacaktır. Eğitim sistemleri azınlığın eğitiminden, çoğunun eğitime ve herkes için eğitime yaklaşıyor gibi görünmektedir. Yapılan tüm değişikliklerin kalitesini veya sonuçlarını ölçmek için basit yöntemlerin ötesine geçildiğinde reformların başarılı olacağı söylenebilir. Townsend'e (2007, s. 951) göre eğitimin bir topluluk deneyimi olarak görüldüğü, insanların kendilerini, birbirlerini ve bir bütün olarak toplumu iyileştirmek için birlikte çalıştıkları bir "topluluk" metaforuna geçmemiz faydalı olacaktır. Tüm insanlığın başarılı olması için odak küresel hale gelmelidir.

Örgütsel değişimin yürütücüsü olarak çalışanların duygusal bakımdan tatmin olmaları ve grup dinamikleri önemsenmelidir. Her ne kadar bilimsel yönetim ve insan ilişkileri yaklaşımları oldukça farklı gibi görünse de, her iki yaklaşımda örgütleri daha etkili yönetmek için evrensel ve her koşula uyarlanabilir öneriler üzerinde durulmaktadır (Mills, Dye & Mills, 2009, s. 44). Söz konusu yönetim yaklaşımlarının örgütte farklı koşulların ortaya çıkardığı problemlere çözüm bulmada zayıf kaldıkları söylenebilir. Bu noktada hem bilimsel yönetim yaklaşımı hem de insan ilişkileri yaklaşımı, örgütün kapalı bir sistem olarak ele alınmasının sonucu olarak örgütlerin içsel veya dışsal kaynaklı değişime olan ihtiyaçları sınırlı bulmaktadır.

Okullarda çocukların gelecekle ilgili anlayış ve tutumları üzerine odaklanma, onların zaman kavramı ve gelecekle ilgili düşünce geliştirmeleri açısından büyük katkı sağlayacağı gibi geleceğe ilişkin olumsuz ve karamsar tutumları önlemeye dönük stratejilerin geliştirilmesine

yardım edecektir. Çünkü, genellikle geleceği, tehdit edici, uzak ve değişken olarak algılayan çocukların gelecekle uzlaşmasının zor olduğu ileri sürülmektedir (Gültekin, 2006, s. 75-76).

Okullar gençlerin geleceğe ilişkin endişelerini üretken bir sistemin parçasına dönüşmelerini sağlamada önemli bir role sahip olabilir. Bunun için gençlerin kendilerini ve rollerini sistemin bir üyesi olarak görmeleri gerekir (Senge, 2018, s. 413). Sosyal bir örgüt olan okulun üyesi konumunda bulunan yönetici, öğretmen, öğrenci, personel, hatta ailelerin rollerinde okul kimliği özelliklerini paylaştığı dikkate alındığında, araştırma tezinde sosyal yapılandırmacılığın okuldan beklentilere dönük kimlik inşasında özel önemde olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede aşağıda sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının okul örgütünde beklentilere yönelik kimlik özelliklerinin belirlenmesi sürecinde önemi, okul modelinin temellendirilmesindeki gerekçeleri özetlenmeye çalışılmıştır.

3.5. Sosyal Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm)

Konstrüktivist düşüncenin ilk olarak bilginin sosyal bir inşa (construction) olduğunu savunan idealist ve pragmatist felsefi yaklaşımlardan kaynağını aldığı söylenebilir. Özellikle Kant ve Hegel gibi klasik düşünürler tarafından geliştirilen idealist felsefe, bilginin pasif bir öğrenim sürecinin ötesinde sosyal bir süreç olduğunu iddia etmişlerdir. Konstrüktivist düşünce, sosyal bilim felsefesinde ‘yorumsamacı dönüş’, ‘dilsel dönüş’ (linguistic turn) ve ‘düşünümsel (reflexive) dönüş’ ile hız kazandığı görülmektedir (Checkel, 1998). Konstrüktivizm uluslararası ilişkiler disiplininde kullanılıyor olsa da bu disipline ait orijinal bir kuram ya da yaklaşım olarak düşünülmemelidir. Daha çok sosyal bilim felsefesinde ve sosyal kuramda değişik yaklaşımları barındıran bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Konstrüktivizm, sosyal gerçekliğin bilgisine ilişkin metafizik bir duruşa sahip olması nedeniyle öncelikli olarak sosyal bilim ve bilgi sosyolojisine ait bir yaklaşım olduğu yorumu yapılabilir. Kendi öz alanında farklı yaklaşımlar ve çeşitli düşünceler yer almasına rağmen, bilginin ve sosyal gerçekliğin inşa (yapılandırıldığını) edildiğini ifade etmektedir (Küçük,

2009, s. 773). Küçük'e (2009, s. 878) göre uluslararası ilişkiler kuramında sosyal konstrüktivistler olarak ifade edilen sosyal yapılandırmacılar, Anthony Giddens ve Roy Bhaskar'a göre '*yapılanma*', George Herbert Mead ve Blumer'e göre ise '*sembolik etkileşimcilik teorisi*', Alfred Schutz'a göre *fenomenolojik yaklaşımı*, Jürgen Habermas "*iletişimsel eylem*" olarak ifade edilen (Şekil 22) yaklaşımın, sosyal kuramdan yola çıkılarak sosyolojik ve tarihsel kurumsalcılık yaklaşımlarına devşirildiği söylenebilir. Araştırma kapsamında "sembolik etkileşim" olarak benimsenmektedir.

Son yıllarda örgütlere yönelik geliştirilen sosyal yapılandırmacı yaklaşım, sistem teorisi ile kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Özellikle örgüt geliştirme uzmanları tarafından benimsenen sosyal inşa (yapılandırmacı) yaklaşımı, insan davranışını açıklarken örgütün içinde bulunan bireylerin kendi örgütlerini nasıl tanımladıkları, etkileşimin boyutu, yaptıkları işi nasıl deneyimlediklerini sorgulamaktadır. Bu nedenle örgütlerdeki değişim süreçlerini de yorumlayıcı mekanizmalar, konuşmalar, iletişim, anlam ve biliş şeması şeklinde incelemektedir Sosyal inşa yaklaşımı olarak ifade edilen sosyal yapılandırmacılık, sistem teorisinde yer alan çevre, girdi, süre, çıktı ve geri bildirim gibi egemen varsayımları eleştirmekte, etkileşim ve dilin ön plana çıktığı bakış açısıyla hareket etmektedir (Anderson, 2016, s. 85-86).

Yeniden kurmacılığın bir eğitim felsefesi, yapılandırmacılığında bir kuram olduğu dikkate alındığında *sosyal yapılandırmacılık grup içinde bilginin sosyal etkileşimle yapılandırılması* şeklinde tanımlanabilir. Öte yandan günümüzde pek çok ülkede okulların mevcut durumunu geliştirmek ve iyileştirmek için yapılandırmacı eğitim anlayışının ön planda olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılığı bir öğrenme felsefesi temelinde açıklayan ilk önemli araştırmacıların Jean Piaget ve John Dewey olduğu bilinmektedir. Piaget'nin bilişsel kuramında öğrenmenin temelinde *keşif* yer almaktadır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, bireyin kendi kendine gerçekleştirdiği bir süreç olarak ilerlemektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinin temelini kişinin kendi başına hali ve doğuştan gelen kalıtsal özellikler oluşturmaktadır (Piaget, 1980). Dewey'ye (2004) göre bilgi öğrenen birey için önem ve

anlam ifade eden tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin deneyim kazandığı sınıf gibi toplumsal ortamda bilgiler ortaya çıkmakta ve bilgileri birlikte yapılandıran öğrenen bir topluluk oluşmaktadır.

Yapılandırmacılık kuramına ilişkin Lev Vygotsky'nin sosyal çevrenin önemini vurgulaması ile Piaget ve Dewey'den ayrıldığı söylenebilir. Dil, Piaget'ye göre mantıklı düşünceye hizmet eden bir araç iken Vygotsky'ye göre ise düşünmenin aracı olarak ifade edilmektedir. Piaget'nin tam tersi bir yaklaşımla, Vygotsky dışsal iletişimden sonra içsel iletişim kurulduğunu ve benmerkezci konuşmanın sosyal faaliyetten bireysel faaliyete geçiş olduğunu ifade eder (Vygotsky, 1985, s. 181). Yapılandırmacı kuramın alt yaklaşımı olan ve Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal yapılandırmacılıkta sosyal etkileşim odak noktasıdır. Bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1979, s. 77). Özellikle örgüt geliştirme uzmanları tarafından benimsenen sosyal yapılandırmacı yaklaşım, insan davranışını açıklarken örgütün içinde bulunan bireylerin kendi örgütlerini nasıl tanımladıkları, etkileşimin boyutu, yaptıkları işi nasıl deneyimlediklerini sorgulamaktadır. Bu nedenle örgütsel değişimi, yorumlayıcı mekanizmalar, konuşmalar, iletişim, anlam ve biliş şeması şeklinde incelemektedir (Anderson, 2016, s. 85-86).

Vygotsky'nin "Toplumdaki Zihin" çalışması, sosyal yapılandırmacılığın eğitim alanında kaynağını oluşturmaktadır. "Düşünce ve Dil" eseri ise dilin öğrenmedeki önemini vurgularken, bireyin bilişsel gelişiminin kullandığı dil ve çevreyle olan sosyal etkileşimle ilintili olduğunu detaylandırmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılığın tanım ve özellikleriyle ilişkisini Burr (2003, s. 1-9) ise şöyle ifade etmektedir:

1. Sosyal yapılandırma, verili bilgiye karşı eleştirel duruştur ve sahip olunan dünya tasarımına karşı şüpheyi öne çıkarır.

2. Sosyal yapılandırma tarihsel ve kültürel özgüllüklerin çözümlenmesidir ve dünyayı kavramak için sahip olunan spesifik kavramları ve kategorileri, ilgili toplumun tarihsel ve kültürel hikayesinde yer alan anlamlar olarak değerlendirir.

3. Sosyal yapılandırma bilginin sosyal süreçler ile nasıl sürdürüldüğüdür ve kişilerin dünya hakkındaki tasarımlarının dünyanın kendisinden değil, sosyal süreçler ve etkileşimlerin neden olduğu ortak anlamlardan ve yorumlamalardan kaynaklandığı varsayımına dayanır.

4. Sosyal yapılandırma bilgi ve sosyal eylemin birlikte hareket etmesidir. Buna göre “müzakere” edilen anlamlar çeşitli biçimlerde ifade edilebilir ve farklı sosyal yapılara neden olabilir. Bu nedenle dünyaya ilişkin bazı açıklamalar ve oluşan sosyal yapılar, bazı sosyal eylemlerle ilişkili iken, bazılarını dışlamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkıldığında Vygotsky’ye göre çocuğun öğrenme potansiyeli bireylerle bir arada bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre sosyal yapılandırmacılık bilginin sosyo-kültürel olarak nasıl yapılandırıldığına ve neyin bilinmesi gerektiğine ışık tutmaktadır. Araştırma kapsamında *sosyal yapılandırmacılığın sosyal inşa* ile aynı anlamı kazandığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile araştırma da okula yeni bir kimlik oluşturma sürecine yönelik sosyal yapılandırmacı yaklaşım temel alınacaktır.

3.5.1. Vygotsky’nin Eğitime Sosyo-Kültürel Yaklaşımı

Sosyal-yapılandırmacı anlayışta öğrenenin gelişimi için bireysel çalışmaların yanında yaşamın geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek gerekmektedir. Öğrenme için sosyal olarak çeşitli bir çevre sağlandığında birey daha deneyimli kişilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği söylenebilir (Jaramillo, 1996, s. 137-139). Sosyal-yapılandırmacı bakış açısında bilişsel öğrenme sosyal ve kültürel dil akışı yoluyla oluşmaktadır (Reyes & Vallone, 2008, s. 36). Vygotsky’nin bilişsel gelişim yaklaşımlarına katkısının en önemli boyutu sosyo-kültürel özelliklerin gelişim ve öğrenmedeki vurgusudur.

Bilişsel gelişim üzerinde çevre, kültür ve dilin etkisinden söz eden Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında, çevre ile etkileşimle birlikte çocuklarda bilişsel gelişim süreklilik göstermektedir. Sınıf ortamında, çocuk etkileşim neticesinde yeni araçlar,semboller kullanarak,üst düzey zihinsel yapılar ortaya çıkarmaktadır (Berk, 2003). Vygotsky, bireyin gelişiminin sosyal ve kültürel özelliklere bağlı olduğunu altını çizmektedir. Bireylerde yaratıcı her aşamanın çevrenin tarihi ve sosyal dokusuyla ilintili olduğu söylenebilir (Palmer, Bresler & Cooper, 2001).

Sosyal yapılandırmacı kuramda bireylerin yaşlarından öte tüm gelişim dönemlerinde akranların önemini dikkate alarak sosyal etkileşimi içselleştirildiği söylenebilir. Vygotsky'nin kuramındaki temel kavramlar yakınsal gelişim alanı, aktivite teorisi ve içselleştirmedir. Vygotsky'nin (1979) “*yakınsal gelişim alanı*” (zone of proximal development) olarak açıkladığı alanda; kişi sosyal etkileşim içerisinde bilgiyi yapılandırmakta ve bilişsel yapıları içselleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal seviyedeki bir bilginin kişisel bir bilgiye dönüşmesi için *yakınsal gelişim alanı* içerisinde olması gerekmektedir.

Sosyal etkileşimin aslında bilginin gelişmesinde önemli olduğunu belirten Vygotsky (1979), öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Kişide ortaya çıkan fikir, anlam, olgu ve yeteneklerin kaynağı sosyal çevreyle ilişkilidir. Bu anlamda kişilerdeki öğrenmeler, insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçlerle gerçekleşmektedir. Sosyal yapılandırmacı kuramda öğrencinin daha deneyimli olan akran ve öğretmenlerle bir arada bulunmasıyla bilişsel fonksiyonlarının geliştiği söylenebilir. Sosyal yapılandırmacılıkta bilişsel yapılandırmacılıktan farklı şekilde bilginin oluşmasında kişinin yaşadığı toplumun özellikleri etkilidir (Akınoğlu, 2011). Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı, bilişin sosyal kaynakla olan ilişkisini anlamlandırmak için dilin önemini ve kültürel bağlantısını incelerken sosyokültürel yapıcılıktan söz etmektedir (Duffy & Cunningham, 1996).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, öğrenme ortamının etkileşim yoluyla sosyal topluluk haline geldiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenme ortamı sosyal etkileşim ve iş birliği anlamına gelirken, daha fazla öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve düşüncelerin paylaşılmasını da ifade etmektedir. Özellikle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır. Sosyal bir sistem olarak kabul edilen okulun görevi, çocukların ve gençlerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel yapıyı öğrenerek davranışlarda uygulayabilmesini sağlamaktır. Öğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bilgi sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz; aynı zamanda sosyal bir bağlam içindeki etkileşimler öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını yeniden yapılandırmalarını, paylaşımlarını ve tekrar yapılandırmaları sağlar. Okullarda öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşımlarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin düşüncelerini etkilemekte ve fikirlerden etkilenmektedir (Fer & Cırık, 2007).

3.5.2. Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)

Rus okullarındaki psikometrik tabanlı testleri eleştirmek için Vygotsky'nin (1962) yakınsal gelişim alanı kavramını ileri sürdüğü bilinmektedir. Geleneksel testler, öğrencinin gelecekteki gelişme potansiyelinden ziyade yalnızca öğrencilerin mevcut başarı düzeyini yansıttığı iddiasıyla gerçek gelişim alanının gelişimi yeterince tanımlamadığını iddia eden Vygotsky'ye (1978) göre gerçek gelişim alanı, zaten geliştirilmiş veya başarılmış olanı yansıtırken, yakınsal gelişim alanındaki destekli performans düzeyi ise ortaya çıkan davranış potansiyelini ve "gelişimin yarınını" vurgulamaktadır. Buna göre yakınsal gelişim alanı yaratmak öğrencinin yakın gelecekteki öğrenmesini tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Bireyler arasında kullanılan aynı araçların öğrenen tarafından içselleştirileceğini ve

dönüştürüleceğini dolayısıyla bireysel olarak kullanılacağı şeklinde yorumlanabilmektedir. Diğer taraftan Verenikina (2003, s. 4-5), yakınsal gelişim alanında bireylerin etkin olarak var olması ve söz konusu konuma ulaşmaları için Vygotsky'nin iki tür indirgemeciliğin üstesinden gelmesi gerektiğine işaret etmektedir.

-*Biyolojik* olarak fiziksel beynin normal olgunlaşması

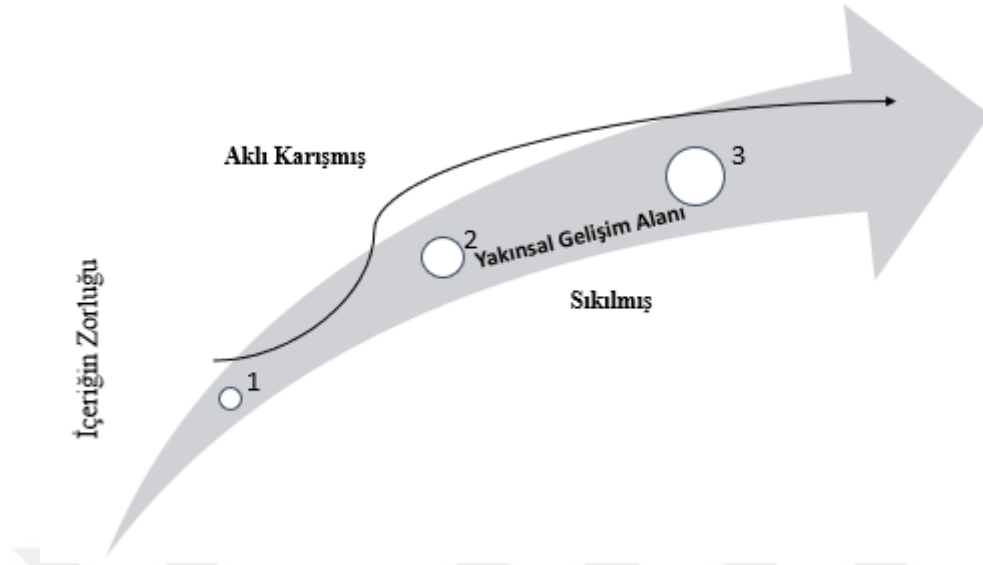
-*Sosyolojik* olarak yetişkinler tarafından toplumun kültürel varlıklarının (dil vb.) öğrenen tarafından sahiplenilmesi.

Vygotsky, bir şeyi bağımsız olarak yapmak ile belirtilen başka bir gelişim aşamasının yardımıyla yapmak arasındaki mesafeyi fark ederek sosyolojik gelişmede geride kalmış bir eğitime sahip olmaktan ziyade bu durumun önceden tahmin edilmesi gerektiğini savunarak yakınsal gelişim alanını ikinci kısım olan *sosyolojik* alana yerleştirdiği görülmektedir. Bu fikri "*yetişkin, öğrencinin bir sonraki adıma tırmanmasına yardım ederken ilerlemelidir*" görüşüyle Yaroshevsky (1989, s. 277) araştırmasında desteklemektedir. Roosevelt (2008) ise Vygotsky bakış açısına göre eğitimin temel amacının öğrenenleri kendi yakınsal gelişim alanlarında tutmak olduğunu savunmaktadır. Eğitim ise bu alanda kalmayı, bireylerin mümkün olduğunca sık ve tek başlarına yaptıklarından biraz daha zor, ilginç ve kültürel açıdan anlamlı öğrenme ve problem çözme görevleri vererek gerçekleştirmektedir. Öyle ki görevi bitirmek için ya başka, daha yetkin bir akranla ya da bir öğretmen ya da yetişkinle birlikte çalışmaları gerektiği söylenebilir.



Şekil 7. Yakınsal gelişim alanı. Campbell, D. J. (2008). The Learning Theory Podcast. Episode 4. http://www.dancampbell.us/podcast/LTP-4_Vygotsky_ZPD.pdf. kaynağından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki Şekil 7’de anlatılan fikir, görevi ortaklaşa tamamladıktan sonra öğrenci muhtemelen bir dahaki sefere aynı görevi bireysel olarak tamamlayabilecektir. Böylece süreç boyunca, öğrencinin söz konusu görev için yakınsal gelişim alanında rolü yükseltilmiş olacaktır. Bu süreç daha sonra öğrenci yeni gelişim alanının gerektirdiği daha yüksek görevi zorluk seviyesinde tekrarlamaktadır (Campbell, 2008, s. 3). Öğrencilere atanan görevler bazen öğrencinin zaten yapabileceği yakınsal gelişim alanının dışında kalmaktadır. Söz gelimi ortalama 10 yaşındaki bir çocuğa ikinci dereceden denklemleri çözmeyi öğretmeye çalışmak gibi öğrencinin yardım olsa bile yapamayacağı görevler olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretimin odak noktası, öğrencinin kendi başına yapamayacağı ancak başkalarının rehberliğinde başarıma potansiyeline sahip olduğu yakınsal gelişim alanı içindeki görevlerdir. Öğrenci kendisine ait görevi yerine getirirken, yakınsal gelişim alanında yapacağı veya kendi başına yapabileceği ile ancak yardım alarak başarabileceği arasındaki fark küçülür. Bu küçülme Şekil 8’de gösterilmektedir. (Campbell, 2008, s. 4).



Şekil 8. Öğrenci yetenek seviyesindeki değişim. Campbell, D. J. (2008). *The Learning Theory Podcast*. Episode 4. http://www.dancampbell.us/podcast/LTP-4_Vygotsky_ZPD.pdf. kaynağından uyarlanmıştır.

Proksimal (yakınsal) terimine ilişkin Cole ve Cole (2001), öğrencinin mevcut becerilerini tamamlayan ve geliştiren mevcut yeterliliğinin sağlanan yardımlarla ilerlediğine ve yukarı doğru çıktığını belirtmektedir. Böylece okul başarısının belirlenmesinde yakınsal gelişim bölgesinin büyüklüğünün zeka katsayısından (IQ-intelligence quotient) daha belirleyici olduğu iddia edilmektedir. Diğer bir ifadeyle daha geniş yakınsal gelişim alanına sahip öğrencilerin entelektüel gelişim seviyesinin sahip olduğu IQ'dan bağımsız şekilde karşılaştırılabilir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yakınsal gelişim alanının gelişme ve olgunlaşma işlevlerine odaklı olması, gelecekte entelektüel gelişime ilişkin öngöründe bulunmak ve anlamlandırmak için daha iyi bir performans göstergesi olduğu iddia edilmektedir (Valsiner, 2001).

Yakınsal gelişim alanının ilerleme kaydedebilmesi için öğretmenlerin öğretim hayatları boyunca sürekli olarak yeni hedefler tanımlaması gerektiğinin altını çizen Helsby ve McCulloch (1996), geçmişte tecrübe edilen pasif öğrenme ve çevredeki öğretmenlere sorgusuz bağımlılık, öğretmenlerin çoğu zaman kendilerine özgü pedagojik bilgilerini teorileştirme ve yakınsal gelişim alanlarında ilerlemelerini engellediğini belirtmektedir. Bu

çerçevede atıl bir öğretmenlik rutininden kaçınmak için öğretmenlerin kariyer değişikliğine yönelerek profesyonellik adımlarını takip etmeleri, kişisel ve mesleki bilgileri geliştirme, sınıftaki görevlerini yenilikçi şekilde değiştirme ve yenilikleri kullanabilme, iş birliği kurabilme, müzakere edebilme yeteneğini geliştirme; sorumluluklarını kontrol etme yollarını belirlemeleri yakınsal çevreye katkı sunarak toplumsal gelişime fayda sağlayacağı dikkate alınmalıdır.

3.5.3. Kimlik Kavramı ve Okul

“Kimlik”, günümüzün en çok tartışılan, yazılan, sosyal bilimler, kültür ve siyaset dünyasını meşgul eden sosyal bilimlerin kavramlarından biridir. Kimlik kavramının araştırmalarda felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve tarih gibi farklı bilim dallarında kendi disiplinleri açısından tanımlandığı görülmektedir. Türkçe eski dilde “hüviyet”, yeni dilde “kimlik” olarak geçen bu kavram, Avrupa sosyal bilim literatüründe “self” ve “identity” olarak ifade edilmiştir. Kimliği ilk kez kavramsal şekilde tanımlayan İngiliz John Locke’a göre bir idrak, hatırlama ve şuurluluk hali kimliği anlamlandırır. John Locke’un tanımlamasından sonra kimlikle ilgili tüm kavramsal açıklamalar “self” terimi çerçevesinde ele alınırken, yirminci yüzyıldan itibaren “identity” kavramı da göze çarpmaktadır. “Identity” ise Latince’de ayniyet, değişmezlik ve süreklilik anlamını barındıran “idem”den ortaya çıkarak günümüzde de bu manayı koruduğu söylenebilir (Emen, 2013).

Kimlik kavramının başta antropoloji, sosyoloji, siyaset bilimi olmak üzere sosyal bilimler için analitik olarak oldukça işlevsel ve kullanışlı bir kavram olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin, toplumsal alanda yaşanan değişim ve dönüşümlere rağmen kimliklerin hala bir referans noktası olarak yerini koruması olduğu söylenebilir (Sökefeld, 2001, s. 527-544). Kavramın içerdiği farklı ve çoklu anlamların ve kesişimlerin analitik açıdan kavramın gücünü arttırdığı iddia edilmektedir. Ayrıca “kimlik” sosyal bilimlerin sabit kavramlarından biri şeklinde ifade edilebilir. Hall’a (1997, s. 21-23) göre kimlik, özgül açıklama gücüne

sahip bir kavram olarak modern toplumlarda ve pek çok toplumsal alandaki değişim ve dönüşüme rağmen, bir referans noktası olarak yerini korumaktadır. Kimlik kavramı uzun süre sadece bireyler için uygulanarak detaylandırılmıştır. Genellikle kimlik, çocukluktan ergenliğe uzanan bir gelişim sürecinin son aşaması olarak görülmüştür. Buna göre kimlik, kişinin kendi kanaatinin en yüksek standartlarına göre kendi görüş ve davranışlarının sorumluluğunu kabul etme ve bunların hesabını verme yeterliliği anlamında tam bir bağımlılık durumundan az ya da çok net bir bağımsızlık durumuna doğru bir gelişmeyi açıklamaktadır (Langeveld, 1967). Avest ve Baker'ın (2007) belirttiği üzere ulaşılması gereken gelişimin son aşaması olarak bilinen kimlik yerine, gelişim kavramının ve ergenlerin toplumumuzdaki konumunun değişmesi ile birlikte günümüzde kimlik kavramının, yaşam boyu olduğun kişi olma sürecini kapsadığı söylenebilir.

Kimlik, "diğer önemli kişilerin" etkilediği "kritik olaylar" tarafından belirlendiği, anlamlı olayların anlatılması ve pekiştirilmesi ile inşa edilmektedir. Günümüzde bu durum Bruner (1996) tarafından eğitim bağlamında detaylandırılan "anlatısal kimlik" olarak adlandırılan kavramla sonuçlanmaktadır. Kimlik "yaşayan bir belge" olarak tanımlanan her bireye ilişkin kullanılsa da (Luther, 1992), günümüzde kimlik kavramının sadece kişilere uygulanmadığı açıktır. Son zamanlarda *kurumsal* olarak daha çok kullanılan kimliğin kesin statüsü kamusal ve akademik derin tartışmalara konu olmaktadır (Avest & Baker, 2007). Dalbay'a (2018, s. 163) göre ise kimlik başta sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe, edebiyat, siyasal bilimler, antropoloji gibi birçok bilimi kendi kapsamında ilgilendiren bir kavramdır. Bu kadar fazla disiplinin aynı kavrama kendi bakış açılarıyla yaklaşma çabaları kavrama ilişkin literatürün hızla gelişmesine de katkı sunduğu söylenebilir. Ancak kavramın çok boyutlu bir yapıda olması çalışmaları da güçleştirerek, kimlik sorununun hangi boyutuyla ele alınacağına karar vermek ve buna göre sınıflandırma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında kurumsal kimlik olarak okul kimliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Wolff (2001) bir okul kimliğini "okulu okul yapan şeydir" ya da okulun öne çıkan özellikleri (hem karakteristik hem de ayırt edici anlamda), okul üyelerinin ortak yanları, paylaştıkları şeyler,

kolektif topluluğun üyeleri olarak bireyler için doğru olan belirli bir dayanıklılık derecesi ile karakterize edilebilecek şeyler ve süreklilik olarak tanımlamaktadır. Kavramları paylaşan öğretmenler, okulun anlatı kimliğini oluşturmaktadır. Burada "yaşayan bir belge" olarak tanımlanan sadece kişiler değil, de Wolff'un tanımına göre okulun kendisidir. Bu noktada vurgulanmalıdır ki, ister fabrika, ister ofis, ister okul olsun bir örgütte kimlik geliştirme sürecinde her katılımcının katkısı çok önemli kabul edilmektedir. Ortak bir örgüt kültürü yaratmak için farklı kültürlerin karşılaştırıldığı kapsamlı ve uzun bir sürece yayılan Hofstede'nin (2002) çalışması bu anlamda dikkate değerdir.

Uluslararası ilişkilerde sosyal yapılandırmacılığın ifade edildiği "konstrüktivizmin" en belirgin özelliğinin aktörlerin kimlik ve çıkarlarının toplumsal olarak inşa edildiğini ve bu durumun çıkarların yanında dış politikayı belirlediği varsayımı olduğu söylenebilir. Konstrüktivistler dünya politikasının yeniden şekillenmesinde kimliğin önemli etkisinin yanında, temel normatif ve kurumsal değişiklikleri tespit etmede yol gösterici olduğunu ileri sürmektedir (Arı, 2018, s. 510). Sosyal psikoloji disiplininde ise kimlik çalışmalarının temel kapsamı, sosyal gruplar içerisindeki aidiyetler, grupların kurulma ve çözülme süreçleri ve gruplar arası ilişkilerdir. Psikolojinin ve sosyal psikolojinin kimlik kavramıyla açıklamayı amaç edindiği konu, bireyin 'kendisi için kendisinin' ve 'başkaları için kendisinin' kim olduğuyla ilişkilidir. Kimliği bir sosyal ilişkiler sistemi içerisinde ele almak, sosyal ilişkilerin bir konusu olarak değerlendirmek ise sosyolojinin konusunu oluşturmaktadır.

Literatürde "kimlik" sınıflandırmasında bireysel kimlik, kolektif kimlik ve kurum kimliği göze çarpmaktadır (Kocabay, 2006, s. 36-37). *Araştırma kapsamında okulun kimlik özelliklerinin inşasına dönük unsurlar dikkate alındığında, kurum kimliğini detaylandırmak öncelikli olacaktır.*

Kurumun uzun süreli ayırt edici ve kendine özgü özellikleri, yöneticilerin kendi arasındaki iş birliği ile dış iletişimin olması gerektiği şekliyle ilgili yorumlar ve görüşler kurumsal kimliği oluşturmaktadır (Dolphin, 1998, s. 50). Satır (2012, s. 47) ise bir kurumun tarihi, işleri, yönetim şekli, iletişim politikasına dönük uygulamaları, yeterlikleri, ne olduğu, nereye doğru

yol aldığı, pazar ve rekabet farklılıklarını açıklayan faktörlerin tamamını kurum kimliği olarak ifade etmektedir. Günümüzde kurumlar için yaygın olan logo, amblem gibi görsel tasarımları da kurum kimliklerinin öğeleri olarak vurgulayan Esener (2006, s. 18-19), kurumların kendilerine ait davranış ve iletişim modelleri, kurumsal değerler ve kültür ile o kurumu rakip/diğer kurumlardan farklılaştıran felsefe ve özelliklerin kurum kimliğini oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre kurumsal kimlik stratejik olarak planlanan ve uygulanılmak istenen imaj doğrultusunda ortaya koyulmuş kurumun bir tanıtım biçimi olarak düşünülebilir. Öyleyse kurum kimliği iyi kötü tüm özellikleri ile kurumun kendini ifade etme biçimidir. Davis'in (2006, s. 58) de belirttiği gibi kurumsal kimlik ancak iyi yönetildiğinde somut bir geri dönüş sağlayarak kuruma faydalı olmaktadır.

Kurum kimliğinde, kurumun varlığını sürdüren kurumsal alan içinde paydaşlarla iletişim ve kurumun sahip olduğu değerleri oluşturmaya çalışan unsurlar bulunmaktadır (Vural & Erkan, 2018, s. 17). Kurum kimliğinin tanımında “Biz kimiz?” “Biz hangi işin içindeyiz?” ve “Ne olmak istiyoruz?” soruları yer almaktadır. “Kurumsal kimlik” kavramını, sosyal bir örgüt olan okul dikkate alındığında *örgütsel kimlik için kullanmak yerinde olacaktır*. Albert ve Whetten (1985) örgütsel kimliği, örgüt üyelerinin örgütleri için merkezi, ayırt edici ve kalıcı olarak algıladıkları bir dizi ifade olarak tanımlamaktadır. Tanımda üç kritik kriterin *merkezilik, ayırt edicilik ve dayanıklılık* olduğu belirtilmektedir.

Merkezilik kriterinin organizasyon için önemli ve gerekli olduğu vurgulanırken (Albert & Whetten, 1985) özetle merkezilik ifadesinin organizasyon için neyin önemli ve gerekli olduğunu tanımladığını söylemek yerinde olacaktır. Ayırt edicilik kriteri ise kimlik beyanının örgütü diğerlerinden ayırt edebilmesi gerekliliğidir. Ayırt edici bir kimlik ifadesi genellikle örgütsel ideolojiyi, yönetim felsefesi ve kültürü içerdiği söylenebilir. Buna göre örgütsel kimliğin örgütteki liderleri ve üyeleri etkilediği yadsınamaz. Örgütsel liderler için örgütsel kimlik, bir örgüt içindeki karar verme faaliyetlerinde oldukça baskın olduğu düşünüldüğünde, *kimliğin aslında kurumun kendisini belirli bir sınıflandırmada bulmasına yardımcı olduğu* yorumu yapılabilir.

Kimlik konusunda sosyolojik bilginin üretilmesine ilişkin sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kimliklerin sosyal bir entite olarak ne olduğuna, nasıl oluştuğuna ve ne işe yaradığıyla ilgilendiği söylenebilir. “Kimlik” kavramın sosyal bilimlerde işgal ettiği yeri eleştiren Brubaker ve Cooper (2000) sosyal ve siyasal bilimler açısından kimlik kavramının birçok anlamda kullanıldığını, bu nedenle herhangi bir sosyal olguyu, sosyal gerçekliğin herhangi bir biçimini açıklayabilecek gücünün bulunmadığını öne sürmektedir. Örgütsel kimlik, örgüt yönetimine ve üyelere, kendi örgütsel yaşamlarında meydana gelen olayları yorumlamaları ve anlamlandırmaları için kilit bir mercek sağladığı gibi (Dutton & Dukerich, 1991; Elsbach & Kramer, 1996) üyelerin örgüt içindeki davranışlarını ve eylemlerini yönlendirmektedir (Dutton & Dukerich, 1991).

Örgütsel kimlik, üyelerin değişim müdahalelerine yönelik istekliliğini ve kabulünü etkilemekle birlikte ve örgütsel kimliğin esnekliği örgütsel kimliğin zamansal devamlılığıdır. Bazı araştırmacılar kimliğin kalıcı olmadığını iddia ederken örgütsel kimlik, istikrarsızlık (Gioia, Schultz & Corley, 2000), esneklik (Fox-Golfgramm, Boal & Hunt, 1998) ile karakterize edilmektedir. Örgütsel kimliğin kalıcı doğasını vurgulayan dayanıklılık ise karakter olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel kimliğin kaybının örgüt üzerinde güçlü bir etkisi olacağı için örgütsel değişimi de başlatmanın zor olduğu anlamına gelmektedir (Albert & Whetten, 1985). Stryker, Serpe ve Hunt (2005, s. 93-123) farklı boyutlardaki örtüşen sosyal yapıların bütünleşmesi olarak gördükleri toplumun bu görünüşüne dayanarak, büyük yapılar ve orta yapıların yakın yapıları etkilediği bir sürecin sonucunda rol kimliklerinin etkisinin görülmesi için büyük, orta ve yakın sosyal yapıları farklılaştırarak sosyal yapı kavramının iyileştirilmesini önermiştir.

Büyük sosyal yapılar tipik olarak ırk, sınıf, cinsiyet ya da ulus gibi makro-odaklı sosyologları ilgilendiren yapılar olarak yorumlanabilir. Sosyolojinin temel dayanağı çoğu toplumda bu tür yapıların, belirli sosyal ilişkiler ağlarına girmesi bireylerin yaşamlarında önemli sonuçları olan sosyal sınırlar olarak hizmet ediyor olmalarıdır. Orta sosyal yapılar, belirli birtakım kümeleri bir araya getiren daha yerelleşmiş ağlardır (örneğin mahalleler, okullar, dernekler).

Sosyal sınırlar sosyal ilişkilerin oluşma olasılıklarını artırdığı ya da azalttığı için orta toplumsal yapılar önemlidir. Böylelikle büyük sosyal yapılar gibi orta yapılar da hangi bireylerin yakın toplumsal yapılara daha fazla veya daha az erişime sahip olduklarını belirlemede önemli bir sınır kapısı görevi görmektedir (Merolla vd., 2012, s.151-152).

Eğitim, toplumsal değişkenlerin şekillendirildiği ve toplumsal politikaları etkileyen temel uygulama alanı olduğu için, eğitimi ve okul kurumlarını toplumun değişkenlerinden ayrı tutmak mümkün değildir. Dolayısıyla eğitimin temel uygulama alanı olan okullar kurumsal ve kuruluş düzeyinde yaşanan toplumsal olayların getirdiği yeni paradigmalara şekillenerek yeniden kimlikli olarak tanımlanma süreçlerine girmektedir (Yazıcı, Demirhan, Serinken & Açar, 2016). Okulların temel amacının sosyal öğrenme ortamları yaratmak olduğu hatırlandığında, sosyal olarak yapılandırılan okul kimliği gereksinimi açıklık kazanacaktır. Bu çerçevede mevcut okul kavramının ve okula ilişkin beklentilerin akademisyen, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin yanında öğrencilerin beklentilere göre anlam kazanması eğitim ve öğretim ortamına değer katması beklenmektedir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmektedir. Belirlenen yönteme göre çalışmada kullanılan TK deseni; amaca uygunluğu ve gerekçeleriyle birlikte açık bir biçimde ifade edilmektedir. Veri toplama sürecine katılım sağlayan çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili detaylar gerekçeleriyle birlikte özetlenmeye çalışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, problemle ilgili araştırma tasarımı ve yaklaşımı oluşturmak için TK ilkelerini benimsemiştir. Bu kararın, tez önerisinin ilk aşamasında belli olmasının sebebinin temel bir sosyal olgunun karmaşıklığını yakalayan keşifsel bir araştırma çerçevesini kolaylaştırmak için nitel bir çerçevenin gerekliliği olduğu söylenebilir. Benzer araştırma türleri için Bölüm II’de yer alan literatür incelemesinde nitel araştırmanın *sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun kimlik inşası* için TK deseninin uygunluğu açık ve belirgindi. Araştırmacının belirlenen araştırma amaçlarıyla ilgili ve araştırma alanından çıkarılabilecek veri türüne duyarlı bir çerçeve tasarlamaya odaklanmasına izin veren araştırma tasarımına temel teşkil edecek metodoloji olan mecazi imgelerin de araştırmaya uygunluğu değerlendirilmiştir. Odak noktası, araştırma alanının benzersiz bağlamını ve durumunu

dikkate alan bir araştırma deseni seçmektir. Bu amaç ön plandaydı ve farklı metodolojileri değerlendirirken bir ölçüt görevi gördüğü söylenebilir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi temellendirilmiş kuram (TK) deseni benimsenmesinden hareketle alan yazında bu yaklaşımla ilintili araştırmalar incelendiğinde TK (Gençoğlu, 2014; Özalpman, 2010; Punch, 2005) yaklaşımını, alanyazında kuram oluşturma (Yıldırım & Şimşek, 2006, 2018), grounded theory (Charmaz, 2004, 2009, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), gömülü teori (İlgar & İlgar, 2013; Saban & Ersoy, 2019; Yüce, Eryaman, Şahin & Koçer, 2014) olarak farklı isimlerde görmek mümkündür. Araştırma kapsamında TK olarak belirtilen yaklaşımın, yaşantılara ve anlamlara odaklanması açısından olgubilim (fenomenoloji) desenine benzediği söylenebilir. TK dikkate alınarak yürütülen araştırmalarda toplanan verilerle ortaya çıkan kavramlar, temalarla birlikte araştırmanın kendi gözlem ve betimlemeleriyle kuramın ilk işaretlerini test etmektedir (Hanckock, 2002, s. 6). Karşılıklı iletişimi toplumsallaşmanın temeline oturtan ve araştırmanın öneri sürecinden sonra dikkat çeken sembolik etkileşim, dinamik bir süreç olan toplumun aktif bireyler tarafından tekrar tekrar inşa edildiği ve sürekli bir değişim süreci geçirdiğini (Kuwabara & Yamaguchi, 2007) savunmaktadır. *Araştırma kapsamında okul kimliğinin inşası için katılımcıların öznel verilerinden temellendirilmiş bir kurama ilerlerken, anlamlı sembollerin ve ortak tanımların özel önem taşıması sebebiyle sembolik etkileşim ve mecazi imgeler (metaforlar) desenin kapsamında yer almaktadır. Araştırma desenine ilişkin yöntemler aşağıda üç başlık halinde özetlenmektedir.*

4.1.1. Temellendirilmiş Kuram (Grounded Theory)

Araştırmada benimsenen temellendirilmiş kuram desenin, verilerin toplanması ve analizinde yer alan kendine özgü ilkeleriyle az ya da hiç çalışılmamış alanları öne çıkarmayı hedeflediği bilinmektedir (Hoda, Noble & Marshall, 2011). Glaser ve Strauss'un (1967) "The Discovery of Grounded Theory" isimli çalışmalarında sosyolojik bir pencereden

geliştirdikleri TK deseni, sosyal gerçekliğin mevcut teorilerle anlaşılması ve açıklanmasında güçlük çekilen alanlara yeni bakış açıları getirmek amacıyla özel önemdedir. Söz konusu ihtiyaca dönük yapılacak çalışmalar için bu desenin kullanışlı, sistematik bir analiz tekniği olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir (Glaser & Strauss, 1967, s. 2).

Nitel araştırma desenlerinden birisi olan Temellendirilmiş Kuram ya da kuram oluşturma İngilizce “Grounded Theory”nin Türkçeye gömülü olarak çevrilerek kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Günbayı’nın (2019) belirttiği üzere “grounded theory” Türkçeye yeterince sorgulanmadan yanlış bir şekilde “gömülü kuram” olarak çevrildiği görülmektedir. İngilizcede *temellendirmek*, *dayandırmak* anlamına gelen “ground” fiilinden türetilmiş ve bu sözcüğün ortaç hali “grounded” kelimesi “temellendirilmiş, temele dayandırılmış” olarak tanımlanırken, aynı kelime İngilizcede “yer veya zemin olarak” isim şeklinde tanımlanmaktadır. Oxford (2010) ve Cambridge (2021) gibi İngilizce temel sözlüklerindeki anlamlar incelediğinde, Günbayı’nın (2019) da ifade ettiği gibi “ground” fiili “grounded” ortaç halinde iken Türkçede “saklanmış, gizlenmiş, gömülü veya gömülmüş” gibi *anlamı olmadığı* anlaşılmaktadır. Öte yandan alanyazında “temellendirilmiş kuram”, “kuram oluşturma”, “gömülü kuram” gibi kullanımlarla birlikte Türkçeye çevrilmeden “grounded theory” olarak da yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle araştırmada “grounded theory”nin “Temellendirilmiş Kuram” ifadesi benimsenerek TK kısaltması ile kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemi olarak TK’nın temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Glaser & Strauss, 1967, 1987):

1. Eşzamanlı veri toplama ve analizi
2. Veriler analitik olarak verilerin kodlanmasıyla ve kategorileştirilmesiyle bir araya toplanır. Hipotezler varsa tümevarım yoluyla incelenir.
3. Sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak analizin her aşamasında karşılaştırma yapılır.
4. Veri toplama ve analiz sürecinin her aşamasında teori geliştirilir.

5. Araştırmanın başından sonuna kadar kategorilere ilişkin detaylar not edilerek, kategori özellikleri, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konur.

6. Evrenden seçilen örneklemin esas amacı, teorinin ortaya çıkmasına yöneliktir. Asıl önemli olan örneklemin evreni temsil edebilirliği değildir.

Glaser ve Strauss'un klasik TK yaklaşımını Charmaz (2000, 2004, 2009, 2014) yapılandırmacı epistemoloji ile temellendirerek *yapılandırmacı* şeklinde nitelendirmektedir. Charmaz'a (2002) göre temellendirilmiş kuramın yapılandırmacı versiyonu, 'zemin'in insanlar olduğunu, yani kuramın, insanların verilere verdiği veya verilerden yapılandığı anlamlara ve anlam oluşturmaya dayalıdır. Keşfedilmeyi bekleyen ama insanlar tarafından tanımlanan nesnel bir varlık yoktur. Araştırmaya kendi biyografilerini, deneyimlerini, bağlamlarını ve geçmişlerini getiren araştırmacılar ve katılımcılar tarafından kuram/teori keşfedilmez; inşa edilebilir (Charmaz, 2004, 2006; Thornberg, 2012). Araştırma kapsamında TK deseni, yapılandırmacı (inşacı) özelliğiyle esas alınmaktadır. Burada TK yöntemini ve aşamalarının nasıl detaylandırıldığını özetlemekte fayda vardır.

Felsefi Duruş: Temellendirilmiş kuramın kendinde var olan bir felsefesi olmadığını belirten Urquart (2018, s. 67) araştırma deseni olarak TK'nın yorumlarında pozitivist ve yorumsamacı felsefenin üstünde durmaktadır. Benzer şekilde Charmaz (2006) TK'nın pozitivist ve yorumsamacı yaklaşımlar içerisinde rahatlıkla kullanılacağını belirtmektedir. TK yöntemine ilişkin önemli isimlerinden biri Kathy Charmaz, inşacı temellendirilmiş kuram yaklaşımını nesnelcilikten ayrı tutmaktadır. Aynı zamanda Charmaz, Glaser ve Strauss'un belirttiği TK'nın pozitivist, objektivist bir temelde olmasını eleştirmektedir. Charmaz'a (2000, s. 510) göre bu pozitivist ve nesnellik kriteri TK'ı eksik ve zayıf bırakmaktadır. Halbuki TK sistematik olduğu kadar yapılandırmacı özelliği ile esnek, nitel veri analizinde rehber olarak yeni bir kuram inşa etmekte önem arz etmektedir. TK ampirik olan dünya yaşamında ilk elden bilgi toplanmasını sağlayan, pozitivism ve post modernizm arasında yer alan inşacı bir yöntemdir. Bu yaklaşım tarzı, araştırma bulgularının araştırmacının düşünceleri ve tecrübelerinden de etkilendiğini ileri sürmektedir (Denzin &

Lincoln, 2005, s. 20-27). Bu felsefeye sahip araştırmalar epistemolojik olarak araştırma konusunu kendi bağlamı içerisinde incelemektedir (Urquhart, 2018). Bu kapsamda bilginin temeli sosyal yapılandırıcılık (inşa) olarak görülmektedir. Buradan hareketle bilgi ampirik problemlerin kavranması sonucu üretildiği için araştırmacının gözlemlerinde ne gördüğünün koşullardan etkilendiği söylenebilir (Charmaz, 2009, s. 130).

Klasik TK verilere dayalı olarak kuramın nesnel olarak oluşturulmasını şart koşarken, yapılandırıcı temellendirilmiş kuramda ise bilginin sosyal yapılara dayanmasında faydacılık (pragmatizm) felsefesinden yola çıkılmaktadır Buna göre yapılandırıcı temellendirilmiş kuramda araştırmacı, katılımcıların yorumları, bakış açıları ve sosyal etkileşimlerinden ortaya çıkan anlamları yorumlamaktadır (Charmaz, 2004, 2009). Kuram, araştırma sürecinin bir ürünü olduğu için bu araştırmadaki desenin de önemli bir özelliğidir (Birks & Mills, 2015). Buradan hareketle tez araştırmasında TK yönteminde sosyal yapılandırıcı ve yorumsamacı yaklaşımlar üzerinde hareket edildiği söylenebilir.

Özetle TK, daha sonra analiz edilen ve kuramın üretilmesini sağlamak için gözden geçirilen verilerle başlamaktadır. Buna göre kuram, verilerden türeyerek temellenmekte ve doğmaktadır. Araştırmacıların temellendirilmiş kuramda kullandıkları yaygın araçları Cohen, Manion ve Morrison (2018, s.714-717), teorik örnekleme; not alma; sürekli karşılaştırma; çekirdek değişkenin tanımlanması, doyma ve teorik hassasiyet olarak ifade etmektedir. Bu erçeve de araştırmada benimsenen TK zellikleri aşağıda kısaca ifade edilmektedir.

Kodlama: Kodlamada, verileri parçalarına ayırma ve ardından yeniden birleştirme işlemi olarak veriler ilk olarak satırlara, paragraflara veya bölümlere ayrılmaktadır. Organize edilmiş ve yapılandırılmış bir temalaştırma ve teori oluşturmak için genellikle veriler kodlama yoluyla yeniden düzenlenmektedir (Ezzy, 2002, s. 95). Strauss ve Corbin (1990) kodlamada açık kodlamadan eksensel kodlamaya sonrasında seçici kodlama şeklinde doğrusal bir sıralama önermektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (2018, s. 718) göre yineleme meydana gelmesi ihtimalinden ötürü bu tür bir doğrusallığın kabul edilebilir olup

olmadığı tartışmalıdır. Sürekli karşılaştırmanın veri analizinde kullanılmasında ise bir çekirdek değişken (çekirdek kategori) nitelendirilmektedir. Aslında verilerin çoğunu oluşturan ve mümkün olduğu kadar ilgili olan değişken/kategori; çoğu verinin odaklandığı ve ilişkili olduğu değişken veya kategoridir (Strauss & Corbin, 1990, s. 116).

Sürekli Karşılaştırma: Temellendirilmiş kuram deseninde kodlama sürecinin her aşamasında sürekli karşılaştırma devam etmektedir. Sürekli karşılaştırmada, veriler çeşitli durumlarda, zamanlarda ve insan gruplarında ve çeşitli yöntemlerle karşılaştırılır. Açık, eksensel ve seçici kodlamanın uygulanması, sürekli karşılaştırma yöntemini benimser. Sürekli karşılaştırmada, araştırmacı yeni verileri mevcut kategorilerle karşılaştırır, böylece kategoriler verilerle mükemmel uyum sağlar. Veriler ve kategoriler arasında veya aslında teori ve veriler arasında zayıf bir uyum varsa, o zaman kategoriler ve teoriler, tüm veriler açıklanana kadar değiştirilmelidir (Cohen vd., 2018, s. 720).

Urquart'ın (2018, s. 29-30) eksensel kodlamayı düşünme şekli seçici kodlama ile birlikte, açık uçlu kodların kategorilerle birleştirilmesi şeklindedir. Buna göre araştırmanın veri toplama süreci ve analizlerin son aşamasına kadar verileri uyum içinde; tutarsızlık olmadan dahil etmek ve barındırmak için yeni kategoriler geliştirilmiş, *açık uçlu kodlama*, *seçici kodlama* (eksensel kodlamanın birleştirilmesi) ve *kuramsal kodlama anlayışı* ile veri toplama ve analiz birlikte ilerlemiştir.

Memo Notları: Temellendirilmiş kuramın araçlarından biri olan “memo-hatırlatıcı notlar” araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde teori örneklemesi için oldukça etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Memo notları, basitçe kişinin kendine yazdığı notlar, fikirlerin, soyut düşüncelerin, içgörülerin, gözlemlerin, varsayımların ve olasılıkların kaydedilmesi olarak ifade edilebilir (Birks & Mills, 2015).

Doygunluk ve Teorik Hassasiyet: TK deseninde bir diğer önemli araç olan doygunluk ancak yeni veriler eklendiğinde farklı içgörüler, özellikler, boyutlar, ilişkiler, kodlar veya kategoriler üretilmediğinde; tüm veriler temel kategorilerde ve alt kategorilerde

açıklandığında; kodlama, kategoriler ve veriler ortaya çıkan teori (Creswell, 2002, s. 450; Ezzy, 2002, s.93), değişken varyasyonları ve süreçleri kapsadığında (Moghaddam, 2006) tam olarak gerçekleşmektedir. Diğer taraftan kuramın temellendirme sürecinde mevcut teoriyi çürüten yeni veriler ortaya çıkabileceğinden, kategorilerin doygun olup olmadığı elbette kesin olarak bilinemez. Doygunluğun ortağı, teori verileri tam ve tatmin edici bir şekilde açıklayabildiğinde teorik bütünlüktür (Cohen vd., 2018, s. 720). Bu çerçevede doygunluk araştırmacı tarafından dikkate alınarak, verilerin tekrar ettiği, yeni içgörü ve boyut üretilmeyen doygunluğa ulaştığı düşünüldüğünde veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırma süresince dikkate alınan teorik hassasiyet (duyarlılık) araştırmacılar tarafından verilerin özellikle önemli kısımlarını algılama ve fark etme, anlamlandırma yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Strauss & Corbin, 1990, s. 46). Birks ve Mills'e (2015, s. 58-59) göre teorik hassasiyet için araştırmacının verileri bir teoriye zorlamayacak şekilde, ortaya çıkan kuram/teori/yaklaşımla ilgisi ve anlamı olan öğeleri "verilerden tanıma ve çıkarma" yeteneğine sahip olması gerekir. Strauss ve Corbin (1990, s. 42) bu tür hassasiyetlerin ancak ilgili literatürü, profesyonel ve kişisel deneyimi, veri analizinde izlenen süreçleri ve prosedürlerin incelenmesi, verilerle sürekli etkileşimde kalınması, düşünömsellik, neler olduğunu gözden geçirmek için verilerden geri durulması, olası açıklamalara karşı eleştirel, belki de şüpheli bir tutumun sürdürülebilmesi ile geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle, araştırmacı tarafından veri toplama aşamasından tez araştırmasının son bölümüne kadar verilerin doygunluğuna ilişkin sürekli karşılaştırmalı ve eş zamanlı analiz titizlikle gerçekleştirilmiş, teorik hassasiyet konusunda araştırmacının rolü önemsenmiştir.

Teorik örnekleme: Glaser ve Strauss'un (1967, s. 45-49) belirttiği gibi teori üretme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı verileri toplarken kodlama ile sonuçları analiz etmektedir. Kuram/teori geliştirmek için veri toplarken, sonraki aşamada nereye gidileceğinin işaretlerini vermektedir. Veri toplama sürecinde ilerlerken geleneksel örnekleme yaklaşımlarından ziyade daha fazla yol almak için teorik uygunluk konusunda kontroller

yapılmaktadır. Teorinin oluşturulması için faydalı olan verilerin seçilerek toplanması (Creswell, 2012, s. 433), yani amaçlı örneklemenin gerçekleşmesi söz konusudur. Araştırma kapsamında amaçlı uygun örnekleme yaklaşımının izlenerek coğrafi, sosyo-ekonomik çeşitliliğin olduğu okullardan verilerin toplanması okul kimliği inşasında araştırmacının kök kurama ilerlemesine katkı sunduğu söylenebilir.

4.1.2. Sembolik Etkileşim

Sembolik etkileşim, sosyolojide günlük yaşam içerisinde bireylerin toplumda tekrarlanan etkileşimler yoluyla nasıl yaratıldığını ve sürdürüldüğünü mikro olarak inceleyen bir teorik çerçevedir (Blumer, 1969). Sembolik etkileşim metodunun nitel veriler hakkında teorik sorular inşa etmek için kullanıldığı söylenebilir (Charmaz, 2015, s. 364-365). Sembolik etkileşimciliğin mantığı ve varsayımlarını Grounded Teori'ye kazandıran Strauss'un (1993) yanında, Charmaz (2015, s. 367) sembolik etkileşimciliğin işlevselci temellerinin grounded teori için açık uçlu teorik perspektifleri oluşturması açısından öneminin altını çizmektedir.

Sembolik etkileşimde sosyal yapıların varlığının insanlar tarafından inşa edildiği ve yeniden ürettiği tartışılırken, yorum ve eylemin etkileşimden doğduğu ve etkileşimin hayati önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Sembolik etkileşimci düşüncenin merkezinde, bireylerin başkalarıyla iletişimlerinde dili ve önemli sembolleri kullandıkları fikri yer alır. Sembolik etkileşimcilerin sosyal kurumların bireyleri nasıl tanımladığını ve etkilediğini ele almak yerine, öznel bakış açılarının yorumlanmasına ve bireylerin dünyalarını kendi bakış açılarından nasıl anlamlandırdıklarına kaydırıldığını ifade eden Blumer'e (1969) göre, bireyler arasında tekrarlanan anlamlı etkileşimler aslında "toplum" yapısını tanımlamaktadır.

İnsanların kasti ve kanıksanmış etkileşimlerinin, toplumu ve benliği inşa ettiğini varsayan bu yaklaşımda kurumsallaşmış değerler bireyden önce gelmektedir. Öte yandan

kurumsallaşmış değerlere ilişkin baskılara verilen tepki kişiden kişiye göre değişse de yarattığı durumda ısrarcı olduğu söylenebilir (Charmaz, 2015, s. 373)

Sembolik etkileşimciliğin temel ilkeleri şöyle özetlenebilir (Blumer, 1969):

1. Bireyler, nesnelerin kendileri için taşıdığı anlamlara göre hareket ederler;
2. Etkileşim, fiziksel ve sosyal nesnelerin (kişiler) ve durumların bireysel anlamlara göre tanımlanması veya kategorize edilmesi gereken belirli bir sosyal ve kültürel bağlam içinde gerçekleşir;
3. Anlamlar, diğer bireylerle ve toplumla olan etkileşimlerden doğar;
4. Anlamlar, başkalarıyla etkileşim sırasında yorumlama süreçleri aracılığıyla sürekli olarak yaratılır ve yeniden yaratılır

Özel ve karşılıklı ilişkilere yönelik benlik ve kimlik gelişim sürecini toplumsallaşmanın temeline oturtan (Coştu, 2009) sembolik etkileşimcilerin ontolojik olarak vurguladıkları nokta ise bireyin ve toplumun farklı durumlarda bile ayrılamayan parçalar olduğu ve birbirlerini tamamladıkları gerçeğidir. Bireyin başkalarıyla bir arada, diğerlerinin kendisi ve eylemleri hakkında ne düşündüğünü önemsememesi mümkün değildir. Halk arasında “el ne der” diye adlandırılan sosyal etkileşim sürecinin kendisi olarak kabul edilebilir (Güngör, 2013).

Sembolik etkileşim, okulları, bir anlam ağı olarak ele almakta; örgüt kültürünü bir bütün olarak görerek bu bağlamda kültürün üyeleri tarafından inşa edilen ortak anlamları incelemektedir. Çünkü okul yaşamı, büyük ölçüde sembollere dayalı, sembollerle iç içe bir yaşama alanı olup okulun gündelik hayatında, okul yönetimi ve eğitim-öğretim sürecinde sembollerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Şişman & Turan, 2004). Buradan hareketle okulun sosyal bir kurum olması temelinde sembolik etkileşim, insan davranışlarına odaklanarak okul kimliği için ortak bir dil ve dünya görüşü sağlayabilir. Araştırma kapsamında temellendirilmiş kuram adımlarının eksiksiz uygulanarak sonuca ulaşma aşamasında büyük destek sağlayan sembolik etkileşim, özellikle veri toplama aşamasındaki

memo notlarında ve analiz sürecinde ortaya çıkan her sembol, dilsel ögeler, kavram ve mecazi imgenin kuram örneklemesine dahil edilmesinde araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır.

4.1.3. Mecazi İmgeler (Metaforlar)

Metafor kavramı, Yunanca “öte” anlamındaki “meta” kelimesinin “aktarmak, taşımak, götürmek” anlamında kullanılan “phoros” kelimesiyle birleşmesiyle ortaya çıkan “metapherein” sözcüğüne dayanmaktadır. “Hakiki anlamının yanında farklı bir anlam ile kullanılması” manasını taşıdığı bilinmektedir. Metaforun, hakikatle ilişkisinin ne olduğu, sadece bir kelime mi yoksa daha geniş söz birimi (cümle, metin) de metafor sayılabilir mi, düşünceye mi yoksa dile mi ait olduğu soruları sürekli tartışılmaktadır (Daşcıoğlu, 2019, s. 169). Türk edebiyatında “mecaz” olarak ifade edilen metaforların “benzetme” kavramıyla olan bağlantısı temelinde edebiyat, dilbilimi, sosyoloji, psikoloji, felsefe, siyaset, hukuk, bilim gibi çoğu alanda kullanıldığı bilinmektedir. Metafor, zihinde yer alan bilgilerin yeniden çağırılması, bilinen kavramların farklı durumlara uyarlanmasını sağlamaktadır (Cameron & Deignan, 2006, s. 671-673).

Hayatı ve dili mucizevi hale getiren metaforlar, Lakoff ve Johnson’a (2015, s. 9) göre ise sadece kelimelerin değil, düşünceler sonucunda ortaya çıkan kavramların sihirli sonucudur. Bunun yanında tüm nitel araştırma yöntemleri için neredeyse dil tektir. Pink (2006), “Bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor bin resme bedeldir” şeklinde metaforların çok fazla bilgiyi barındırdığına dikkat çekmektedir. Öte yandan, insanların bildikleri, az tanıdık oldukları kavramların bağlantılarına ulaşmak için metaforların yardımcı olduğunu belirten Patton (2018, s. 504-505), aynı zamanda metaforların anlaşılabilir ve gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmak için kullandığını ifade etmektedir.

Bazı filozoflar, dilbilimciler ve psikologlar, dilde yer alan metaforun bilişsel olarak önemli olduğunu iddia ederken, bazıları ise metaforik ifadelerin kelimesi kelimesine sahip olduğu

anlamıyla sınıflandırılmayacağını ileri sürmektedir (Kittay, 1984, s. 153). Orta Çağ'ın en önemli metaforunun "Dünya, Tanrı tarafından yazılmış kitaptır" ifadesi olduğunu belirten Cebeci (2019, s. 27), Platon ve Aristo'dan günümüze kadar tarihin her döneminde ve yaşamın her alanında metaforların yerini aldığını vurgulamaktadır.

Psikoloji, Sosyoloji, İşletme, Felsefe, Uluslararası ilişkiler, Antropoloji gibi sosyal bilim disiplinlerinin yanında fen bilimleri ve mühendislikte nitel veri toplama aşamasında metaforların etkili şekilde kullanıldığı; sosyal ve örgütsel süreçleri de güçlü resmedebildiği görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242-248). Lakoff ve Johnson'a (2018, s. 28-30) göre her gün içinde bulunduğumuz eylemler ve tecrübe edilenler aslında bir metafor sorunudur ve kavramlar metaforik olarak yapıya, eylemler metaforik olarak yapıya, sonuçta dil de metaforik olarak yapıya kavuşmaktadır. Metaforlar, ulusal ve uluslararası eğitim literatüründe çok sayıda araştırmada yer alırken, kavramların ifade edilmesinde metaforların önemli bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Son yıllarda eğitim literatüründe incelenen kavramlara, deneyimlere, olgulara, algılara ve yeni uygulamaların geri dönütlerine pek çok metafor çalışması ışık tutmaktadır. Ancak çoğu metafor çalışmasında mecaza dayalı sanatların tam olarak idrak edilememesi ve yeterince mukayese yapılamaması nedeniyle mecazi imgelemelerde akademik ve bilimsel alt yapı eksikliği ortaya çıktığı söylenebilir (Duman, 2019). Bu kapsamda araştırmanın deseninde TK adımları uygulanırken anlamlı semboller, işaretler, hassas ifadeler ve mecazi imgelerin araştırmacıya oldukça sağlıklı veri sunduğu söylenebilir.

4.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme aynı zamanda kriter (ölçüt) tabanlı seçim prosedürleri olarak, çeşitli amaçlara hizmet eden varyasyonlar halinde de ifade edilebilir (LeCompte & Goetz, 1982). Bu nedenle alanyazında

amaçlı örnekleme ölçüt örnekleme olarak da görülmektedir. Patton'ın (2018) belirttiği üzere amaçlı örneklemlerinden olan maksimum çeşitlilik (heterojen) örnekleme stratejisi, büyük çeşitlilikten ortaya çıkan herhangi bir ortamın veya olgunun temel deneyimlerini ve paylaşılan boyutlarını yakalamada özel bir ilgi ve değer taşımaktadır.

Örneklemdaki her bir kişinin diğerlerinden olabildiğince farklı olduğu bir matris oluşturarak örnek varyasyonunu en üst düzeye çıkarmak mümkündür. Heterojenliğin tüm istatistiklerinden meydana gelecek olan ortak sinyali, dağınık seslerden ortaya çıkan bir tema şarkısına benzeten Patton'a (2018) göre bu durum maksimum çeşitlilik örneklemesinin gücünü göstermektedir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencilerden veri toplamak amacıyla Ankara ili Çankaya, Pursaklar, Yenimahalle sosyo-ekonomik ve coğrafi olarak farklılıklarla çeşitlenen ilçeler olarak seçilmiştir. Söz konusu ilçelerden toplan altı resmi devlet okulu seçiminde ise ortaokul seviyesinin çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemlerinde yer alan öğrenci gruplarına ve ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liselere geçiş gibi kurumsal ve çevresel değişiklikleri yaşayan öğrencilere, bu geçiş dönemindeki öğrencilerin yer aldığı okulların eğitim-öğretiminden sorumlu öğretmenlere ve okul yöneticilerine ulaşılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Okulların farklı ilçelerden seçilmesi ile farklı sosyo-kültürel, coğrafi özelliklere sahip ortaokullarda bulunan katılımcılara ulaşılması planlanmış ve aynı ilçelerden birbirine uzak okulların seçimine dikkat edilmiştir.

Şehrin kırsalı, kent merkezindeki okulların farklı ilçelerden seçilmesindeki amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil, aslında çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak paylaşılan olguların varlığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitlilik sayesinde temel problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çerçevede Ankara ili içinde farklı ilçelerden seçilecek ortaokullardan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler ile amaçlı örnekleme yöntemi ile maksimum veri çeşitliliği sağlandığı düşünülmektedir. Eğitim alanında çalışmalar yapan 8 akademisyen; Çankaya, Pursaklar ve

Yenimahalle İlçelerinden seçilen birer ortaokuldan toplam 6 okul müdürü ve 6 müdür yardımcısı, 12 öğretmen, 12 öğrenci olmak üzere toplam 44 bireysel görüşmenin yapıldığı katılımcılar, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Aynı zamanda seçilen ilçelerden gönüllü katılımın önemslenerek online olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formu erişim linkine cevap veren 202 öğretmen ve 244 öğrenci araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Bireysel görüşme yapılan akademisyen, okul müdürü ve öğrencilere ait demografik verilere bilimsel araştırma etik kuralları gereği akademisyenler A1, A2; okul yöneticileri Y1, Y2; öğretmenler Ö1, Ö2; öğrenciler C1, C2, metafor formunu yanıtlayan öğretmenler MÖ1, MÖ2; öğrenciler ise MC1, MC2 şeklinde isimleri kodlanarak düzenlenmiş ve aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 4

Bireysel Görüşmelere Katılan Akademisyenlere İlişkin Demografik Veriler

İsim kodu	Mevcut unvan	Kıdem	Cinsiyet	Görev yaptığı birim
A1	Profesör	32	Erkek	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
A2	Profesör	22	Kadın	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
A3	Profesör	30	Erkek	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim Bilimleri
A4	Profesör	23	Erkek	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
A5	Doçent	12	Erkek	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, Eğitim Yönetimi ve Teftiş
A6	Profesör	11	Erkek	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
A7	Doçent	16	Kadın	Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
A8	Profesör	21	Erkek	Eğitim Yönetimi ve Politikası

Tablo 4’te görüleceği üzere bireysel görüşme yapmaya gönüllü olarak rıza gösteren sekiz akademisyen, eğitim alanında farklı türden çalışmaları bulunan altı profesör ve iki doçent unvanıyla altı erkek ve iki kadın akademisyenden oluşmaktadır. Bireysel görüşme yapılan okul yöneticilerine ait demografik veriler ise Tablo 5’te görüleceği üzere unvan, branş ve görev yılı ve eğitim durumu verileri ile çeşitlendirilmiştir. 3 ilçeden 6 ortaokulun müdürü ve müdür yardımcısı ile görüşme sağlandığında 12 okul yöneticisinin 5’inin lisansüstü eğitim aldığı, 12 yöneticinin 8’inin (%74) erkek ve 3’ünün (%26) kadın olduğu, toplam görev yılı 15 yıldan az olup yönetici olan öğretmenin neredeyse hiç bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5

Bireysel Görüşmelere Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Veriler

İsim Kodu	İlçe	Cinsiyet	Yönetici Görev Yılı	Toplam Görev Yılı	Unvan	Branş	Eğitim Durumu
Y1	Çankaya	Erkek	11	20	Okul Müdürü	Matematik	Doktorant
Y2	Çankaya	Kadın	10	28	Okul Mdr.Yrd.	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
Y3	Çankaya	Erkek	21	23	Okul Müdürü	İngilizce	Yüksek Lisans terk
Y4	Çankaya	Kadın	4	15	Okul Mdr.Yrd.	Fen Bilimleri	Lisans
Y5	Pursaklar	Erkek	14	20	Okul Müdürü	Bilişim Teknolojileri	Yüksek Lisans
Y6	Pursaklar	Erkek	6	20	Okul Mdr.Yrd.	Sınıf Öğretmenliği	Lisans
Y7	Pursaklar	Kadın	8	16	Okul Müdürü	Çocuk Gelişimi	Lisans
Y8	Pursaklar	Erkek	4	13	Okul Mdr.Yrd.	İngilizce	Yüksek Lisans Öğrencisi
Y9	Yenimahalle	Erkek	9	17	Okul Müdürü	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans
Y10	Yenimahalle	Erkek	5	24	Okul Mdr.Yrd.	Beden Eğitimi	Lisans
Y11	Yenimahalle	Erkek	14	17	Okul Müdürü	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
Y12	Yenimahalle	Erkek	9	21	Okul Mdr.Yrd.	Fen Bilimleri	Lisans

Tablo 6 incelendiğinde, bireysel görüşme yapmaya gönüllü olarak rıza gösteren 12 öğretmenin 8'inin kadın olduğu, 12 öğretmenin 3'ünün lisansüstü eğitim aldığı, öğretmenlik görev yılının 7-25 yıl arası çeşitlendiği görülmektedir.

Tablo 6

Bireysel Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

İsim Kodu	İlçe	Cinsiyet	Görev Yılı	Branş	Lisansüstü Eğitim Durumu
Ö1	Çankaya	Kadın	25	Sosyal Bilgiler	Lisans
Ö2	Çankaya	Kadın	27	Görsel Sanatlar	Yüksek Lisans
Ö3	Çankaya	Erkek	16	Beden Eğitimi	Lisans
Ö4	Çankaya	Erkek	13	İngilizce	Lisans
Ö5	Pursaklar	Kadın	14	İngilizce	Lisans
Ö6	Pursaklar	Kadın	8	İngilizce	Lisans
Ö7	Pursaklar	Erkek	13	Fen Bilimleri	Lisans
Ö8	Pursaklar	Kadın	10	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Doktora Öğrencisi
Ö9	Yenimahalle	Kadın	24	Fen Bilimleri	Lisans
Ö10	Yenimahalle	Erkek	17	Matematik	Lisans, YL Terk
Ö11	Yenimahalle	Kadın	7	Teknoloji Tasarım	Lisans
Ö12	Yenimahalle	Kadın	15	İngilizce	Lisans

Bireysel görüşmeye katılan 3 farklı ilçeden toplam 12 öğrencinin 7'sinin 7. sınıf düzeyi, 5 tanesinin 8. sınıf düzeyinde olduğu, 7 öğrencinin erkek ve 5 öğrencinin kız, 12 öğrencinin 11-13 yaş aralığında olduğu Tablo 7'de görülmektedir. Araştırmacılar tarafından sadece öğrenci katılımcılar için değil, okul yöneticisi ve öğretmen katılımcılar için her ilçeden eşit sayı olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 7

Bireysel Görüşmelere Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Veriler

İsim Kodu	İlçe	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yaş
C1	Çankaya	Kız	7	12
C2	Çankaya	Kız	8	13
C3	Çankaya	Erkek	7	12
C4	Çankaya	Erkek	7	12
C5	Pursaklar	Kız	7	11
C6	Pursaklar	Erkek	8	12
C7	Pursaklar	Erkek	7	12
C8	Pursaklar	Kız	8	13
C9	Yenimahalle	Erkek	8	12
C10	Yenimahalle	Kız	7	11
C11	Yenimahalle	Erkek	8	13
C12	Yenimahalle	Erkek	7	12

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formuna cevap veren ve soruları eksiksiz olarak dolduran katılımcı öğretmenlere ait demografik veriler Tablo 8'de özetlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 133'ünün kadın (%65,8), 69'unun erkek (%34,2) olduğu toplam 202 katılımcının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların 75 öğretmenle (%37,1) çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Yarı Yapılandırılmış Metafor Formuna İlişkin Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	133	65,8
	Erkek	69	34,2
	Toplam	202	100
Branş	Beden Eğitimi	6	3,0
	Bilişim Teknolojileri	6	3,0
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	5	2,5
	Fen Bilimleri	36	17,8
	Görsel Sanatlar	2	1,0
	İngilizce	23	11,4
	Matematik	32	15,8
	Müzik	5	2,5
	Rehberlik	18	8,9
	Sosyal Bilimler	22	10,9
	Teknoloji ve Tasarım	19	9,4
	Türkçe	28	13,9
	Toplam	202	100
Kıdem	1-5 yıl	14	6,9
	6-10 yıl	36	17,8
	11-15 yıl	34	16,8
	16-20 yıl	43	21,3
	21 yıl ve üstü	75	37,1
	Toplam	202	100
Okul Türü	Ortaokul	202	100
	Toplam	202	100
İlçe	Çankaya	63	31,2
	Pursaklar	76	37,6
	Yenimahalle	63	31,2
	Toplam	202	100

Yarı yapılandırılmış açık uçlu “Okul Kimliği” metafor formuna cevap veren ve soruları eksiksiz olarak doldurarak verileri analiz edilen katılımcı öğrencilere ait demografik veriler Tablo 9’da özetlenmiştir. Katılımcı 244 öğrencinin 135’inün kadın (%55,3), 109’unun erkek (%44,7) olduğu ve 12-13 yaş aralığının 152 katılımcı ile (%62,3) çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Yarı Yapılandırılmış Metafor Formuna İlişkin Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	135
	Erkek	109
	Toplam	244
Yaş	12-13	152
	14-15	92
	Toplam	244
Eğitim Kademesi	7. sınıf	137
	8. sınıf	107
	Toplam	244
Okul Türü	Ortaokul	244
	Toplam	244
İlçe	Çankaya	72
	Pursaklar	96
	Yenimahalle	76
	Toplam	244

Araştırma kapsamında toplam 8 akademisyen, 12 okul yöneticisi, 214 öğretmen, 256 öğrenci olmak üzere nitel araştırmalar için oldukça yüksek bir çeşitliliğe sahip çalışma grubundan verilerin toplanması ve analizleri sonucunda aşağıda belirtilen iki tür bulgunun ortaya çıktığı düşünülmektedir (Patton, 2018):

1. Özgünlüğü ve çeşitliliği kanıtlamada etkili olan ve her katılımcıya ait kaliteli ve ayrıntılı açıklamalar
2. Açıklamaların ötesine geçilmesinin yanında heterojenliğin de katkısıyla oluşan ortak ve değerli temalar

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma modelinde bireysel görüşme formu ve yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formu veri toplama araçlarının temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından veri toplama süreci boyunca alınan memolar (hatırlatıcı notlar), kuram oluşturma sürecinde karşılaştırmalı analizde kullanılmıştır. Bu şekilde araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinde ortaya çıkan yeni kavramları barındıran verilerle, temellendirilmiş bir

kuramı ortaya çıkarmaya özen göstermiştir. Eğer bir konu hakkında çok az şey biliniyorsa ve bir grubun davranışlarını açıklamak ve tahmin etmek için yeterli miktarda teori yoksa TK yönteminin kullanımı araştırmalar için oldukça yararlı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 77). Bu yaklaşımın kullanıldığı araştırmalarda veri toplama, veri analizi ve kuram oluşturma aşamalarının birbiri ile sürekli bir ilişki içinde gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu çerçevede, araştırma veri toplama süreci ve analizinde sürekli karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır (Glaser & Strauss, 1999, s. 102-116).

4.3.1. Bireysel Görüşme Formları

Araştırmacı tarafından literatür taraması ve çalışmanın amaçlarına uygun şekilde ilk olarak oluşturulmuştur. Bireysel görüşme formlarındaki soruların, akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere sorulacak soruların temelde aynı soru olmasına rağmen, farklı şekilde kavramsallaştırılması uygun görülmüştür. Başlangıçta akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci için ayrı olarak düzenlenen soru formları, danışman akademisyen rehberliğinde içerik ve teknik olarak düzeltmelerle tez izleme komitesi üyelerine e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Araştırmanın sekiz amacına göre düzenlenen sorular tez izleme komitesi üyelerinin önerisi üzerine tek tabloda toplanmış ve tezin amacına göre sorulan 7. ve 8. amaca ilişkin oluşturulan sorulara çeşitleme gerçekleştirilmiştir.

Bireysel görüşme soru formu eğitim alanında farklı çalışmaları bulunan akademisyenlere e-posta yoluyla ulaştırılmıştır (EK 1). Felsefe, Psikoloji, Ölçme değerlendirme, Eğitim Bilimleri alanında çalışması bulunan dört akademisyene iletilen e-postaya gelen düzeltmelerle sorular içerik ve teknik olarak son halini almıştır.

4.3.2. Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul, pandemide okul, ideal okul” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla Google Formlarda bir veri toplama aracı

hazırlanmıştır. Veri toplama aracında; öğretmenler ve öğrenciler için ad, soyad, okul adı istemeksizin, öğretmenler için branş, görev süresi, cinsiyet; öğrenciler için yaş, sınıf, cinsiyet gibi demografik bilgilere ilişkin sorular oluşturulmuştur. Araştırmanın amaçlarına uygun şekilde okul, pandemide okul ve ideal okul... gibidir, Çünkü...” soruları öğretmen ve öğrenci metafor formuna eklenmiştir. Her iki form öncelikle amaçlı örnekleme tekniği ile 14 öğretmen ve 11 öğrenciye ulaştırılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla, formdaki soruların yeterliliği ve anlaşılabilirliği sınanmıştır. Altı öğretmen ve dört öğrenciden gelen dönütler neticesinde, formun anlaşılmasını desteklemek amacıyla bilgilendirme kısmına; mevcut okul, pandemide okul ve ideal okula ilişkin beklentileri ifade eden ancak yönlendirici olmamasına dikkat edilen örnek cümlelerin formların açıklama bölümüne yazılması gerekli görülmüştür. Aynı zamanda iki açık uçlu metafor sorusunun bölünmesi, dört ayrı soru olarak biçimlendirilmesi ile formun son hali verilmiştir.

Tez izleme komitesi üyelerinin önerileriyle içerik ve teknik düzeltmeleriyle birlikte tek tablo haline getirilen bireysel görüşme soru formu ve metafor formu eğitim alanında farklı çalışmaları bulunan akademisyenlere e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Felsefe, Psikoloji, Ölçme değerlendirme, Eğitim Bilimleri alanında çalışması bulunan dört akademisyene iletilen e-postaya gelen düzeltmelerle sorular içerik ve teknik olarak son halini almıştır. Form içerisinde bulunan metafor soruları aynı şekilde google drive üzerinden online olarak öğretmen ve öğrencilere ulaştırılmak üzere oluşturulmuştur.

Bireysel görüşme formu ve yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formlarının son halinin tez izleme komitesi üyeleri tarafından onaylanması sonucunda üniversite etik kuruluna sunulması ve kurul onayından sonra MEB Yeğitek Genel Müdürlüğü’nün araştırma izni yönergesine göre Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Tez çalışma takvimine uygun şekilde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak bireysel görüşme araçlarının kullanılması ve verilerin toplanması gerçekleştirmiştir. Araştırma için amaçlı uygun örnekleme ile seçilen üç ilçedeki (Çankaya, Pursaklar, Yenimahalle) devlet ortaokullarında görev yapan 202 öğretmenin ve öğrenim gören 244 ortaokul öğrencisinin

kolay ulaşılabilen rneklemeye yntemiyile yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formunu cevaplamaları sağlanmıştır. Soru formunda, katılımcıların gönüllüğü ve izniyle verilerin toplandığı ve formdaki bilgilerin araştırma etiğine ters düşecek amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcı ğretmen ve öğrencilerden mevcut “okul”u, pandemi sürecindeki okulu ve hayalinizdeki okulu; eşya, şekil, hayvan, masal kahramanı, mevsim gibi canlı ya da cansız bir varlığa/nesneye benzetmeniz ve nedenini açıklamanız beklenmektedir. Üç farklı soruda "Soru 5. okul, Soru 6. pandemide okul, Soru 7. ideal okul" olarak benzettiğiniz somut ya da soyut kavramlara neden benzettiğinizi de "nk....." cümlelerini samimi ve açıklayıcı şekilde tamamlamaları istenmiştir. Nisan 2022’de veri toplamaya açılan form, Haziran 2022’nin başında tez izleme önerisinde planlanan metafor formu katılımcı sayısını bulduğu ve araştırmacılar tarafından veri doğgunluğuna ulaştığı düşünülen form cevaplanmaya kapatılmıştır. Temellendirilmiş kuramda kategorilerle ilgili daha fazla yeni özellik bulunmadığında ve var olan özellikler verileri açıklamaya yettiği takdirde kategorilerin sağlam olduğu düşünülmektedir (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Holton, 2007; Wiener, 2007).

TK teorisyenleri sadece bilgi değil analitik doğruluk gösteren ve soyut kuramsal ilişki kuran örüntüler kurmayı amaçladığından, Glaser (2001, s. 191-192) teorik kategorilerin doyurulmasında yaygın jargondan farklı olarak sofistike bir doym görüşünün altını çizmektedir. Aynı örüntüyü görmekten öte teorik tamamlanma ile ortaya çıkan temellendirilmiş kuramın gövdesini oluşturan kavramsal yoğunluğun sağlanması araştırmada veri doğgunluğu olarak dikkate alınmıştır. Katılımcı ğretmen ve öğrencilerin yanıtladığı yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formları Excel tablosunda yazım hataları ayıklanarak düzenlenmiş, ‘doküman’ haline getirildikten sonra araştırmada temel veri kaynaklarından biri olarak kullanılmıştır.

4.3.3.Memo (Hatırlatıcı Notlar)

Sahada kullanılmak için anahtar bir araç olan kuramsal (memo) notlar, ilk olarak Glaser (1978) tarafından önerilmiş ve böylesi not tutmayı “kuram oluşturma’nın temeli” olarak tanımlamıştır. Kodlamanın kelime ve cümle seviyesinde başladığı düşünüldüğünde sadece birkaç görüşmeden bile çok büyük zenginlik elde edileceği söylenebilir. Her şekilde kuramsal doyuma ulaşmak zorunluluğu bulunmaktadır. Bun göre örnekleme’nin yeterli olması kuramsal doyuma ulaşılması için önem arz etmektedir. Memo yazma’nın teorik örnekleme’yi teşvik ettiğini belirten Charmaz’a (2014, s.391) göre teorik örnekleme, teorik kategorileri açıklama ve ayrıntılandırmak için kullanılan temellendirilmiş kuramın önemli bir stratejisidir. Araştırmacı bu kapsamda, her bireysel görüşme sürecinde, sonrasında, metafor analizleri gerçekleştirilirken alanyazınla karşılaştırılmasında, denetim izi tekniğiyle danışman akademisyen, tez izleme komitesi üyeleri ve görüşme yapılan öğretim üyeleri, üye kontrolünde katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında ve sonrasında ilişkin aldığı hatırlatıcı notları, görüşmeden sonra uzun bir süre geçmeden sınıflandırmış ve ayrıntıları not etmeye süreç boyunca devam etmiştir. Bu aşamada araştırmacı serbest olarak uygun olduğu şekilde kalemle, telefonda ya da bilgisayarda notlar almayı sürdürmüştür. Charmaz’ın (2015, s. 266) belirttiği üzere doğru dilbilgisi, imla gibi noktalardan öte o anda akla gelen herşeyi kabul etmeyi kolaylaştıran ve içselleştirilen kısıtlamalardan uzaklaşmaya yarayan serbest not alma yönergelerine özen gösterilmiştir.

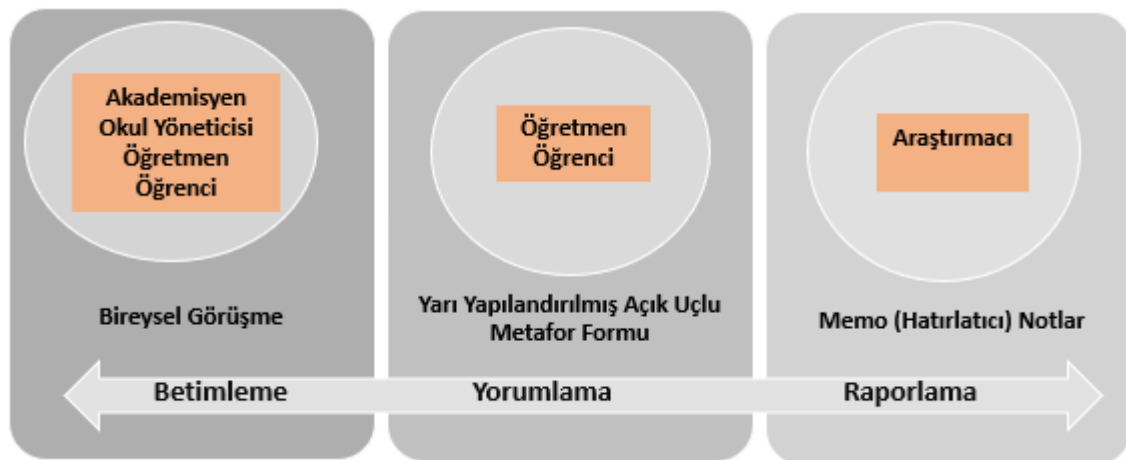
Araştırmanın başlangıcından son aşamasına kadar alanyazın incelemesi, akademisyenlerle bireysel görüşmeler, tez izleme komitesi ve alan uzmanlarıyla etkileşim ve dönütler, amaçlı uygun örnekleme yöntemiyle seçilen üç ilçeden toplam altı okuldan toplanan verilerin karşılaştırma sürecinde alınan notlar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında klasörlerde düzenli şekilde muhafaza edilmiştir. Her görüşme sonrasında, önceki görüşme notları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ortak çıkarımlar ve farklılıkların analizi için ek sorular ortaya çıktığında, görüşme yapılan katılımcıyla iletişim kurularak katılımcıların kabul etmesi ile ek soruların cevapları da not edilmiştir. Kategorileri aydınlatacak verileri aramak

(Charmaz, 2014, s. 392) için veri toplama sürecinde bazı bireysel görüşme soruları detaylandırılmış ve revize edilmiştir. Karşılaştırmalarla birlikte kategorilerin isimlerinde, sayılarındaki değişimlerin yanında teorik örneklemenin detaylandırılması memo notları ile gerçekleşmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci EK 4 ve EK 5’te sunulan etik kurul onayı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü izninden sonra başlayarak, dört ay gibi bir sürede tamamlanmıştır. Veri doygunluğuna ulaşma ve verilerin tekrarı söz konusu olduğunda bireysel görüşmeler sonlandırılmış ve yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formları veri toplamaya kapatılmıştır. Veri toplama süreci aynı zamanda bireysel görüşme ses kayıtlarının deşifre süreciyle senkronize olarak ilerlemiştir. Bireysel Görüşme Formları, Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formu, Memo (Hatırlatıcı) Notlarının veri toplama sürecinin başından, araştırmanın son aşamasına kadar karşılaştırmalı analizlerle incelenmesi devam etmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olan kullanılan bireysel görüşmelerin ve metaforların memo notlarıyla sentezlenmesinin araştırmada kök kuram örneklemesini temellendirmede oldukça sağlıklı bir seçim olduğu düşünülmektedir.



Şekil 9. Araştırma modeli

Yukarıdaki Şekil 9'dan anlaşılacağı üzere temellendirilmiş kuramla sembolik etkileşim bağlamında metaforların yer aldığı araştırma deseninde kullanılan araştırma modeli, çeşitlendirilmiş katılımcıların verilerinin betimlenmesi, sürekli karşılaştırılmalı olarak literatürle birlikte raporlanmasıyla tamamlanmıştır.

4.4.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından Tez İzleme Komitesi Üyelerinin önerileri doğrultusunda eğitim alanında farklı çalışmaları bulunan 17 akademisyene e-posta yoluyla ulaşılmış, 8 akademisyenin bireysel görüşme için uygun olduğu ve zaman ayırabileceği cevabı ile bireysel görüşmeler yüz yüze ve uzak illerde olan akademisyenlerle ZOOM üzerinden ikişer oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her yüz yüze görüşmenin 1 saati aşmaması, çevrim içi oturumların ise 40 dakikalık iki oturumu geçmeyecek şekilde planlaması yapılmıştır. Ancak beş akademisyenin yüz yüze, akademisyenin farklı illerde olması sebebiyle çevrim içi görüşmelerin planlama saatinden daha uzun sürdüğü, özellikle yüz yüze görüşmelerde dört akademisyenin toplam 9 saat, ZOOM üzerinden gerçekleşen dört akademisyen görüşmesinin ise toplam 5 saat 20 dakika olduğu görülmüştür. Her akademisyen ses kaydına izin verdiği için toplamda 14 saat 20 dakika olan kayıtların deşifre süreci iki ayda tamamlanmıştır. Yaklaşık 92 sayfa olan akademisyen verilerinin kodlanması deşifre süreciyle birlikte ilerleyerek iki ayı bulmuştur.

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerle bireysel görüşmeler için Ankara ilindeki ilçelerden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam altı devlet okulunda, ses kayıt cihazı ile kayıt alınarak toplam 17 saat 50 dakika olan (12 okul yöneticisi, 12 öğretmen, 12 öğrenci) bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı şehirde olunmasına rağmen pandemi tedbirleri ya da katılımcıların talepleri sebebiyle beş okul yöneticisi, üç öğretmen ve altı öğrenci ile uzaktan görüşme yapılmıştır. Beş okul yöneticisi, dört öğretmen ve dört öğrenci ses kaydına izin vermediği için araştırmacı tarafından bireysel görüşmeler not alınarak muhafaza

edilmiştir. Görüşmelerin ne kadar süreyle devam edeceği veri doygunluğuna göre değişim gösterdiğinden görüşmelerin deşifresinde her katılımcı türünde yaklaşık 6-7 bireysel görüşmeden sonra verilerin tekrar ettiği ve farklı veri ile karşılaşılmadığı tespit edilmiştir. Bireysel görüşmelerin tamamlanmasından sonra elde edilen ses kayıtlarının deşifresinde bilgisayar programları araştırılmış, Voicedocs programının en fazla faydalı olacağına araştırmacı karar verdikten sonra toplam ses kayıtlarının süresine göre program edinilmiştir. Deşifrelerde bu elektronik ses kayıt deşifre programına ses kayıtları bölünerek yüklenmiş ve deşifrede programdan ortaya çıkan word belgesi üzerinde hatalar olduğu için araştırmacı tekrar ses kayıtlarını dinleyerek word belgeleri üzerinde düzeltmeler gerçekleştirmiştir. Özetle bu programdan kısıtlı da olsa da faydalanılmış, sonrasında ses kayıtları tekrar dinlenerek tüm bireysel görüşmeler gözden geçirilmiştir. 36 bireysel görüşme deşifresinin toplam 113 sayfa metin olarak tamamlanmıştır. Son olarak deşifre metinleri iki uzman tarafından elle kodlanmış, ortaya çıkan veriler değerlendirilmiştir. 44 bireysel görüşmenin 205 sayfa deşifresinin kodlanarak, tablollaştırılması 6 ay gibi bir süreçte karşılaştırılmalı analizle tamamlanmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler için ayrı olarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış açık uçlu metafor formu uygun örnekleme yöntemiyle katılımcılara ulaştırılmış, veriler toplandıktan sonra mecazi imgelerin elle kodlanması, kategorilere ayrılması ve temalandırılması ise üç ayda tamamlanabilmiştir. Özetle verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi için araştırmada dokuz aylık sürede disiplinli ve düzenli çalışmaya ihtiyaç duyulmuş, ara vererek tekrar gözden geçirme, düzeltme, güncelleme gibi tüm verilerin değerlendirilmesinde eşzamanlı karşılaştırılmalı bir süreç izlenmiştir.

4.4.2. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin hangi yöntemle analiz edileceğine karar verilmesi, araştırmacının analiz becerilerine bağlı olduğu gibi, aslında bu süreçte önemli olanın sorular,

format ya da yöntem değil, araştırmada ortaya çıkan cevaplardır. Öte yandan nitel araştırmalarda bulanık verilerin varlığının kaçınılmazlığı ve verilerin belirgin sınırlarının olmaması nedeniyle tüm kodlama sürecinin araştırmacı kanaatine dayandığı da yadsınamaz. Nitel verileri analiz etmede pek çok yazılım olmasına rağmen, kelimeler, düşünceler, görseller gibi hassas verilerin varlığı, araştırmacının sorumluluğunu ve titiz çalışmasını vazgeçilmez kılmaktadır (Saldana, 2019, s. 38-39).

Veri toplama süreci ve analizlerin eş zamanlı yürütülmesi ilkesi (Glaser, 1978) dikkate alınmıştır. Nitel veri analizi, araştırmacının sadece son aşamalarında yürütülen ayrı bir prosedür olarak düşünülmemelidir. Araştırma boyunca devam eden tüm ayrıntıları kapsayan süreçtir. Araştırmacının ilk aşamalarında verilerin analizine dahil olmasa bile, verileri nasıl anlamlandıracağını ve fenomeni açıklamak için hangi kodların, kategorilerin veya temaların kullanılabileceğini sürekli düşünmektedir. Zahmetli kodlama görevinin manuel olarak gerçekleştirildiği (Bogdan & Bilken, 1982; Lofland, 1971) çeşitli yöntemleri kullanarak el ile kodlamanın temel prosedürlerini açıklayan araştırmacıların, kes-yapıştır ve not kartları gibi elektronik programlara hiç başvurmadıkları da bilinmektedir. Günümüzde elektronik veri kodlama yöntemleri, yenilikçi araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, metin analizi için bilgisayar programları 1966'dan bu yana (Tesch, 1990) saha verilerinin bölümlere ayrılması ve işaretli veri bölümlerinin alınması, nitel verilerin yönetiminde değerli kaynaklar olarak görülmektedir.

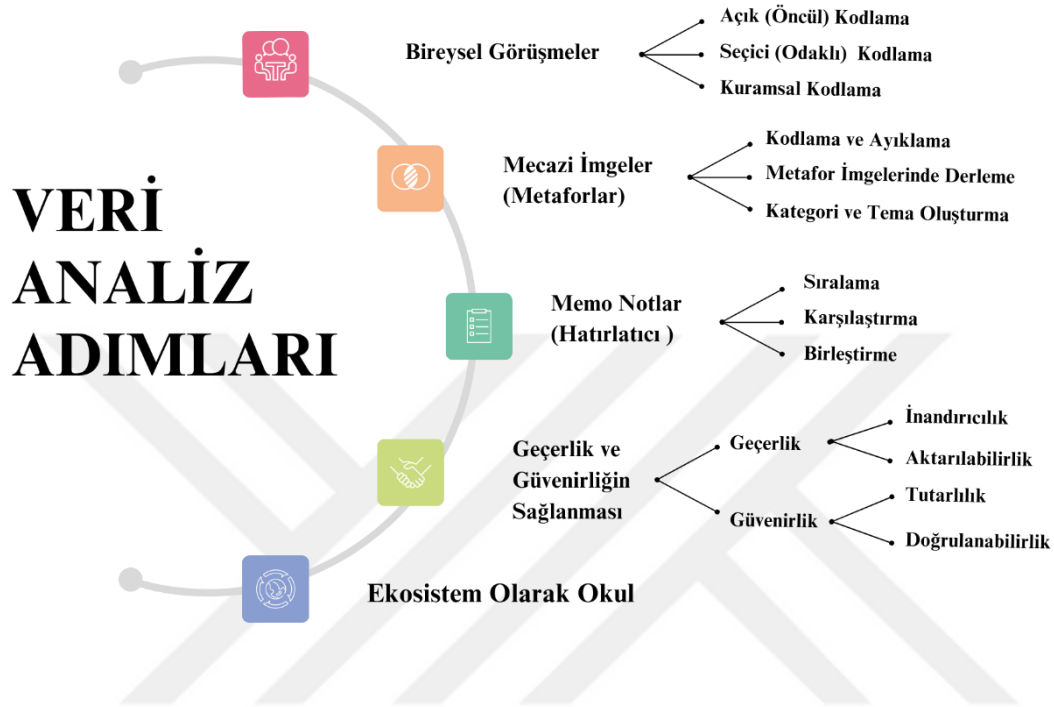
Manuel arama ve dosyalamanın belirsiz ve yavaş süreci yerine, yazılım tarafından desteklenen hızlı ve kapsamlı aramanın pratikliği bilinse de, bilgisayar ve metin çözümleme paketleri araştırmacının yerine çözümleme yapmamaktadır. Araştırmacının her şekilde kategorileri oluşturması, bölümlere ayırması ve kodlaması ve neleri geri alıp harmanlayacağına karar vermesi gerekir. Disiplin bilgisi ve yaratıcı hayal gücü uygulanmadan hiçbir rutin analitik çalışmanın yeni teorik içgörüler üretmesi mümkün değildir (Coffey & Atkinson, 1996). Buna rağmen programlar, nitel araştırmacıların eskiden makas, kağıt ve not kartlarıyla yaptığı işaretleme, kesme, sıralama, yeniden düzenleme ve

toplama görevlerini üstlenmektedir (Weitzman & Miles, 1995). Elektronik programları kullanan araştırmacılar, binlerce sayfalık veri içeren nitel bir çalışmanın elle yapılmış olabileceği ihtimalini bilirken (Ely, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991), günümüzde veri analizlerinde araştırmacıların çalışma süreci boyunca yükünü hafifletecek elektronik programların kullanılması zaman tasarrufu, geçerlik ve güvenirlik açısından da önem arz etmektedir.

Birçok araştırmacının nitel verilerinde kodlama tekniklerini kullanmak istemediği ve metinlerini yinelemeli olarak gözden geçirmekle daha çok ilgilenmesinin sebebini Richards (2002, s. 266-270), yazılımın, araştırmacıları metinlerin daha karmaşık sorgulanmasını ihmal etmesine neden olduğunu, kodlamada ise modellemeye teşvik etmesi riskini barındırmasına bağlamaktadır. Bazı yazılım paketlerinin 'kodlama ve alma' tekniklerine odaklanma eğiliminin (Richards, 2002, s. 266) yanında, yazılım kullanımının araştırmacıları verilerinden uzaklaştırabileceğine dair korkuların arttığını; kod ve geri alma yöntemlerine diğer analitik stratejilere göre ayrıcalık tanındığı; analizi mekanik ve daha pozitivist hale getirdiği de literatürde yer almaktadır (Bazeley & Jackson, 2013, s. 7-8).

Araştırma kapsamında sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına göre okula ilişkin bir kimliği temellendirmek amacıyla katılımcılardan toplanan verilerin analizinde elektronik analiz programlarının yanında, manuel kodlanarak çözümlenmesine, verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması aşamasında uzman görüşlerinin alınması ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma süresince bireysel görüşmelerde tutulan manuel notlar daha sonra Word belgesine yazılmış, ses kayıtlarının deşifresi gerçekleştirilmiş, bireysel görüşme, yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formlarına verilen yanıtların düzenlenmesi, metafor tabloların oluşturulması ve analizi, ortaya çıkan bulguların sentezlenerek sıralanması, ayıklanması, şekillerin, şemaların oluşturulmasında pek çok manuel ve elektronik yöntemin eş zamanlı kullanıldığı söylenebilir. Bu programlardan Excel, Word, Powerpoint gibi Office programları, Voicedocs programı, Canva, Google form ve Google e-Tablo vb. Web 2 araçları kullanılarak bulgular detaylı olarak yazılmıştır. Veri

analizi adımlarına ilişkin bireysel görüşme, yarı yapılandırılmış metafor formları, memo notları ile elde edilen veriler aşağıdaki Şekil 10’da bulunan aşamalar takip edilerek TK desenine uygun şekilde raporlanmıştır.



Şekil 10. Veri analiz adımlarının genel görünümü

4.4.2.1. Bireysel Görüşmeler

Grounded Theory (temellendirilmiş kuram) yolculuğunun ilk dönemecini kodlama olarak ifade eden Charmaz’a (2015, s. 167) göre temellendirilmiş kuramda toplanan verilere analitik sorular sormak araştırılan yaşamın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Zaman zaman katılımcıların söylediklerinin dahi kod olarak kabul edildiği veri toplama süreci katılımcılarla iletişimi devam ettirmekte ve araştırmacı ile iletişimsel analitik bir ortam oluşturmaktadır. Bu yöntemin başlangıç kodlama süreci ise veri parçalarının analitik anlamları için yakından incelendiği basamaktır.

Araştırmacının metni inceledikten sonra metnin parçalarını tanımlayan kodlar (etiketler) ile işaretlemesi ile oluşan kod adları, araştırmacının kendi kurgusundan ya da metinde

kullanılan veya transkripsiyonlu verilerde katılımcılardan birinin söylediği kelimelerden türetilmiş olabilmektedir (Cohen vd., 2018, s. 668-669). Söz gelimi Y5 (bireysel görüşme yapılan 5. okul yöneticisi için kullanılan kod) kaynak yetersizliğinin öğretmenin motivasyonunu etkilediğini belirtirse, kod “kaynak yetersizliği” ya da “motivasyonu etkileyen kaynak yetersizliği” olabilmektedir. Metnin özünü yakalayan kısa terim “kod” olarak kullanılmaktadır. TK’da Charmaz’ın “başlangıç kodlaması, odaklanılmış kodlama, memo yazma, kuramsal örnekleme” olarak kavramsallaştırdığı kodlama sürecini Urquart’ın (2018) “açık uçlu kodlama(öncül), seçici (odak) kodlama, eksensel kodlama ve kuramsal kodlama” olarak ifade ettiği görülmektedir.

Aşağıda yer alan Şekil 11’de görüleceği üzere verilerin kodlama sürecinin eksiksiz tamamlanabilmesi için araştırmada benimsenen TK yöntemine yönelik Charmaz (2018) ve Urquart’ın (2018) detaylandığı kavramların harmanlanarak kullanılması tercih edilmiştir.



Şekil 11. Temellendirilmiş kuram kodlama süreci

4.4.2.1.1. Açık (Öncül) Kodlama

Kodlama, önceden kararlaştırılan veya toplanan verilere yanıt olarak bir veri parçasına bir kategori etiketinin atfedilmesidir. Aynı metin parçasına, o metin parçasının zenginliğine ve içeriğine bağlı olarak birden fazla kod verilebilmektedir. Metin verilerinin parçalarını ilgili kriterlere göre daha küçük birimlere ayırma, inceleme, karşılaştırma, kavramsallaştırma ve kategorilere ayırma işleminin tamamı kodlamanın aşamalarıdır (Cohen vd., 2018, s. 668)

Açık uçlu kodlama, öncü etiketlerin veriye eklenmesine yöneliktir. Kuram oluşturma sürecinde araştırmacının düşünemeyeceği ancak veri tabanı tarafından önerilen yönleri işaret etmektedir. Daha geniş kodlara ulaşarak verilerin ayrıntısına inmek ve çözümlemek için metnin detaylı değerlendirmesidir (Urquart, 2018, s. 28). Kodlamada ilk basamak olan ve kuramın yol alabileceği alternatiflerin kapanmaması için “açık uçlu” olarak Temellendirilmiş Kuramın temel tekniği olarak bilinmektedir. Açık kodlama, kuramsal analizin temellendirilmiş kuram içindeki ilk aşaması ve bu tez kapsamında kullanılan somut kodlamanın ilk düzeyidir. Birinci dereceden kodlama olarak tanımlanır ve verilerle yakından ilişkili kabul edilir (Glaser, 1978, s. 57). Bu aşamada satır satır kodlama veriyle gerçekçi bir yakınlasmaya zorlamak bulguların savunulabilirliğini arttırmaktadır. Aynı zamanda (Glaser, 1992; Urquart, 2018), satır satır kodlamanın uygun olmadığı durumların var olabileceği de söylenebilir.

Araştırma kapsamında bireysel görüşme sorularına verilen yanıtlara göre araştırma amaçlarına uygun olan kavramlara sürekli kodlar atanan bir tümevarım süreci takip edilmiştir. Kelime kelime ya da birkaç kelimeden oluşan kodlamaların ilk adım analizinde yer almasına (Lowe, 1996), kullanılan verilerin birincil ve ampirik olmasına özen gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle açık uçlu kodlamada literatür gibi ikincil verilerden kaçınılarak (Duchscher & Morgan, 2004) görüşmeler ve memo notları yoluyla toplanan birincil verileri içermesine dikkat edilmiştir. Bütün veri kümelerinin eşit oluşturulmadığı, verilerdeki paragrafların araştırma amaçlarından uzaklaşan cümleleri barındırdığı fark edildiğinde, bireysel görüşmelerdeki sorulara eksiksiz ve tam manası ile verilen cevapların

açık kodlama örnekleri aşağıda özetlenmiştir. Araştırmacı ve katılımcı etiği çerçevesinde açık kodlamada her katılımcının ismini temsil eden bir kod tanımlanmıştır. Örneğin Akademisyenler için A2, Okul yöneticileri Y4, Öğretmenler için Ö5, Öğrenciler C7 şeklinde kodlanarak verilerin ilk analiz basamağı gerçekleştirilmiştir.

Alt Amaçlara Göre Açık Kodlama Örnekleri:

1. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde genel yaşantı ve deneyimlerinden sonra okuldan beklentileri nelerdir?

Psikolojik test edilemezlik
Psikosomatik rahatsızlıklar
Eve mahkum olma
Okul alışkanlıklarına etki
Hesap verebilirlik
Denetlenebilirlik
Er Meydanı

A1: Psikolojik olarak **doğru ve yanlış test edemediğimiz** için psikosomatik rahatsızlıklar oluştu. Karın ağrısı baş ağrısı yaşadık. Hayatımda olmadığımız kadar evde kaldık. Alışkanlıklarımız değişti. Eve ve yaşadığımız şehre **mahkum** olduk. Çok sayıda konferans verdik. Alışkın olduğumuz okul süreçlerini etkiledi. **Farklı kanallara** okula ve topluma erişme fırsatı idi. Uygulamaları gözden geçirme fırsatı verdi. Er meydanıydı çevrim içi ortamlar. Hesap verebilirlik ve denetlemeyi sağlayan süreçti uzaktan eğitim.

A2: Gereksiz bir **korku** ve **kaygı** oldu. Bunu da biraz **medya** da tetikledi ne yazık ki. Bence eğitime başlanabilirdi. Türkiye'de biz birçoğumuz çok **ezbere yaşıyoruz**. Yani kelimeler üzerinde yaşayıp **anlam ifade etmiyoruz**. Bu öğretti bize **birebir yaşadık**.

Korku, Kaygı, Medya
tetiklemesi, Ezbere Yaşama,
Anlam ifade etmeme, Birebir
yaşama

A4: Mekanik yoruyor. Salgın sürecinde makina insan modeli vardı. Uzaktan eğitimde artık insanı unutuyorsunuz ve tamamen sizi yoruyor hem zihinsel anlamda hem fiziksel anlamda. Zaten hareketsizsiniz. Tembel kalıyorsunuz ve bu insanın doğasına hiç uygun değil.

Makina insan modeli
İnsanı unutma
Mekaniğin yorması
İnsan doğasına aykırı

A5: Kriz yönetimini beceremedik. Modern okul bu konuda tecrübesizdi. **Küresel bir akıl ihtiyacı** doğurdu. Çünkü başka ülkelerin örneklerine bakarak kendimiz bir şeyler yapmaya çalıştık. OECD pandemi deneyimlerine bağlı **ülke deneyimlerini** paylaştı bizlerle.

→ **Kriz yönetimi,**
Modern okulun tecrübesizliği
Küresel akıl ihtiyacı
Ülke deneyimlerinden
 faydalanma

→ **Kaybetme korkusu,**
Yabancılaşma,
Geleneksel davranışları bırakma,
Sosyal Medya

Ö1: Farklı gezegende yaşamaya başlamıştım. **Kaybetme korkusu** çok büyüktü. Yakınlarımızı kaybetme korkusundan herkese **yabancılaştık.** **Geleneksel davranışlarımızı bıraktık.** **Sosyal medyayı telefonu çok kullandık.**

Ö6: Akademik olarak eksikti. **Öğretim zordu.** **Yetersiz de olsa bir şekilde telafi edilebilir.** Ama eğitimin telafisi zor. Belli yaşlarda edinilen **karakter örüntüleri** var. Onların telafisi zor olabilir diye düşünüyorum. **Sosyal derslerde çok kayıp** yaşandı. Müzik resim spor, onların **duygu durumlarındaki kayıplar** büyüktü.

→ **Akademik eksiklik, Öğretim**
yetersizliği, Telafi edilebilir öğretim,
Eğitimin telafi zorluğu, Sosyal
derslerde kayıp
Karakter örüntüsü, Duygu durumu
kaybı

Ö8: **Özkıyım riskinden** söz edebilirim. Halk arasında intihar. Psikolojik olarak etkilerin ağır olduğu, **sosyal fobi** oluştu. **Beden imajı** arttı o süreçte. Kendimizi incelemekten kaynaklanan obsesyonlar meydana geldi. Bu yıl **yemek bozukluğu** var. Ya yemiyorlar ya da obezite var. **Uykuda problem.** Biz sosyolojik olarak birbirine **yardım eden toplumuz.** Kırılmalar var. Kimse kimsenin **kapısını çalmıyor.** Kimse tanımlıyor birbirini.

→ **Özkıyım riski**
Sosyal fobi
Yeme bozukluğu
Uyku problemi
Birbirine yardım eden toplum
Sosyolojik kırılma
Birbirinin kapısını çalmama

Sosyal Aktivite

Aktivitelere uzak kalma

Sanatsal Faaliyet Azlığı

Yemek yerken oturma alanı

Tiyatro odası

Sohbet ortamı

C1: Bence okuldaki **sosyal aktiviteler** arttırabilir. Çünkü pandemide tüm aktivitelerden uzak kaldık. Ders saatlerimiz ve içerikler gayet yeterli ve güzel. Ama **sanatsal faaliyetler** az okulumuzda. Hatta hiç yok. Okulumuzun fiziksel yapısı güzel ancak iletişim kurabileceğimiz, bir **yemek yerken bile oturacağımız** alanlar olsa, arkadaşlarımızla **sohbet edebilsek** çok isterim. **Tiyatro odaları** bile açılabilir.

A1: Uzaktan eğitim örgün eğitim kadar asla **aktif değil**. 3 saatte anlattığımız dersi 40 dakikada **öğretmen merkezli bir anlatım** oldu. Örgün eğitimde verdiğiniz **her şeyi asla uzaktan veremezsiniz**. Ayırt edicilik yok. Yangında ilk kurtarılacak durumda **kriz yönetimi** önemli. Burada sorun vardı. Teknolojiyi takip etmediğimizi gösterdi. Benim hiç aksamadı derslerim ama öğrenci hocam dediğinde **tanımadığımı** farkettim. Normalde tanırım öğrencilerimi, Konuşur iki laf ederim normalde. Soruyorum siz ne zaman ders aldınız. Bu **üzücü**.

 **Pasif uzaktan eğitim,
Öğretmen merkezli,
Her şeyin uzaktan
aktarılamaması,
Kriz yönetimi sorunu,
Birbirini tanımama üzüntüsü**

Abandone edilen öğrenciler

Sosyal öğrenme kaybı,

Bilişsel boyutun telafisinin
mümkünlüğü

A2: **Sosyal öğrenme** kaybı en büyük öğrencilerde yaşandı. **Sosyal öğrenme** maalesef olmadı. **Bilişsel** boyutta onlar **bir şekilde telafi** edildi. Hatta öyle ki bizde üniversite olarak aynı şeyi yaptık. Veremedikçe yeterli bilgiyi, 2 kat 3 kat çok yükledik gençlere; bilişsel boyutuyla **abandone** ettiğimiz dönemler oldu öğrencileri.

A3: **Bilgi açığını** kapatabiliriz ama çocukların gelişim özelliklerine uygun sosyal, duygusal, öğrenme becerileri anlamında ortaya çıkan açığı kapatmamız çok zor. Örneğin yüksek okullardan iki yıllık okullardan mezun olanlar hiç okula **gitmeden mezun** oldular. Bunlar nasıl ben üniversitede de okudum diyecekler? Üniversite öğrenciliği bir bakıma **kantin'**dir; okulun **bahçesidir**; etkileşim ortamıdır; öğrenci evleridir; yurtlardır. Oralarda öğrenilen şeyler önemlidir. Ivan Illich "okul içinin çok şey öğrettiği düşünülür. Aslında insanlar

 **Bilgi açığının kolay
telafisi,
Okula gitmeden mezuniyet,
Sosyal, duygusal, öğrenme
becerisi açıkları,
Kantin, yurt, bahçe,
Etkileşim, Eve hapseden
olumsuz deneyim,
Okul içi ve dışı öğrenme**

öğrendiklerinin büyük bir kısmını **okul dışında öğrenirler**” diyor. Şimdi okul içi öğrenmeye bu şekilde **ket vurdu** salgın ama çevredeki öğrenme olanaklarını da sınırlandı. Çünkü eve **hapseden** olumsuz bir deneyimdi.

Kısa cümle ←

**Yazarak ifade etme,
Kısıtlı dil gelişimi,
Uzun cümle kuramama**

A4: Robot değiliz. Yazarken tamam yazılanı anlıyorum da ama yazdıkları **kısıtlı dil gelişimi** açısından. Çok **uzun cümleler kuramıyorlar** çünkü orada çok hızlı yazmaları gerekiyor. Yani çok **kısa cümlelerle kendilerini ifade etmeleri** gerekiyor.

A7: Eğitimin metalaşması, ticarileşmesi her şeyin **finansal ve nicel** olarak rankinglerle ölçülüyor olması, öğrencilerin duygusal sosyal, öğretmeni, yani için içindeki tüm aktörlerin duygusal, sosyal, psikolojik ihtiyaçlarının asla **dikkate alınmaması** büyük sorun. **Yerleşik bir paradigma**. Üniversitede rektör, öğrenci, ya da bakan da olsanız da fark etmiyor.

→ **Eğitimin metalaşması**

**Duygusal sosyal ve psikolojik
(Dikkate alınmayan ihtiyaçlar),
Nicel ve finansal ölçütler**

Y2: Pandemi süreci öğretmenlerin daha da değersizleştirildiği bir dönem. Okulların devam etmemesi yüz yüze, online olarak derslerde evde hoca ne yapıyor ki, oturduğu yerden ders anlatıyor. Dolap üstüne, duvara yazı yazıp ders anlatan öğretmen değildi göze gelen.

→ **Öğretmenin değersizleştirilmesi,
Evden ders anlatan öğretmene tepki,
Dolaba yazı yazıp anlatan öğretmen**

Y4: Dönüşümlü olarak saçma sapan bir çalışma ortamımız vardı. Yalnızlıktan hiç memnun değildim. En çok öğrenciler yaşadı bu süreçte sorunu. Çocukların **dilsel gelişiminden sosyalleşme** konusunda da çok şey kayıptı. Ama atlattılar diye düşünüyorum. **Öğretmenler** atlattı mı? **Adaptasyon süreci** uzundu. Unutulmuş pek çok şey. **Atlatamayanlar** öğretmenler. Düzene girmekte sıkıntı yaşadılar.

Yalnızlık ←

**Dilsel Gelişim, Sosyalleşme,
Öğretmenin Adaptasyon Sorunu,
Atlatamayan öğretmen**

El ele verme, Ortak karar, 
Öğretmenin okul yönetimini
sürükleyebilmesi,
Okul yönetiminin öğretmeni
geliştirememesi

Ö2: Aslında hepsi birbirini çok etkiliyor. İdare ve öğretmen **el ele verip ortak karar** alınmazsa çok büyük sorun yaşıyor okullarda. **Öğretmen** isterse **idareyi sürükleyebiliyor**. Ancak idare ne yapsa bazen öğretmeni geliştiremiyor.

Ülkeyi kalkındıracak nesil 
İyi egzozcı, İyi ahlak,
değerler, Davranış
öğretmemesi
Teknolojiden öğrenme
Aile ve öğretmenin etkisinde
azalma

Ö6: **Ülkeyi kalkındıracak** iyi bir **nesil** yetiştirmeye çalışıyoruz. Doktor olması gerekmiyor. **İyi bir egzozcı** da olmalı. **İyi ahlak, değerler** olmalı okulda. Kültürel olarak toplum içinde **çocuklara nasıl davranması** gerektiğini öğretmiyoruz. Öğretmenlerden daha çok etkilendikleri yerler var çocukların. Bizim zamanımızda sadece ailemizden ve öğretmenlerden öğrenirdik. Şimdi **öğrendikleri yer teknoloji**. Aile ve **öğretmenin etkisi** çok az.

Ö8: Arkasında korumasıyla gelen velimiz var. Geldiğinde “Branşınız neydi sizin?” gibi aşağılayıcı bir bakışla bakıp konuşması bizi üzüyor. Sabah 8’den akşam 5’e kadar emek veren, pandemide öğretmenin yatarak oturarak ders anlattığı izlenimine insanlar üstüne ekledikçe ekledi. **Öğretmenin atamasının bile itibarsız olduğu** gerçek. Aldığımız **maaş** da etkili belki. İyileştirildi biraz ama değerimiz maaşla mı artacak? Üst yönetimlerin hatta kendi aramızdaki **acımasız rekabet** nasıl iyilikle düzelecek?

 **Korumasıyla gelen velinin bakışı**

Öğretmeni aşağılayan tarz,
Öğretmen atamasının
itibarsızlaştırılması,
Değerin maaş boyutu
Acımasız rekabet

İlişkilerin yıpranması 
Sonuçların uzun vadede
ortaya çıkması,
Komut yağmuru,
“Annemi babamı seviyorum”
Telaflı edilebilir bilgi kaybı,
Psikolojik sağlığın korunması

Ö9: Veliler çok öğrencilerle kendi çocuklarıyla evde kalınca **ilişkilerinin yıprandığını** gördüm. Bunun **sonuçlarının uzun vadede ortaya çıkacağını** düşünüyorum. Çocuklar **komut yağmuruna** tutuldu. İlişkileri bozuldu, zedelendi. Öğrencilerimizden **annemi babamı sevmiyorum** diyen duydum. Bu önemsenmeyen bir sorundu. Ama aslında çok önemliydi. En çok önemsenen şeyler bilgi kaybı gibiydi. Ama büyütülecek bir şey değildi. Bir şekilde **telaflı edilebilir**. Aslında edildi bile. **Psikolojik**

sağlığın korunması çok daha önemli idi. Öncesine de bakılması gerek tabi ki.

Ö7: En büyük sorunu öğretmenler yaşadı. Yine öğretmenler hala toparlamaya çalıştığı için en çok zorlanıyor. **Öğretmen öğrenci etkileşimi tıkanmış, bağlarımız kopmuş.** Göz kontağı etkileşimi, eski samimi hava yok. **Yabancılaşma** hissediyorum öğrencilerde ve öğretmenlerde. Ben önceden öğrencilerimin suratlarından anlıyordum. Şu anda **tepkisiz kalıyorlar.** Anladığımı söyleyemem.

→ **Öğretmen-öğrenci etkileşiminde tıkanma**

Bağların kopması
Yabancılaşma
Samimiyette azalma
Tepkisiz ifade

Ö8: Evde sürekli vakit geçirme, görüntülü konuşma vs derken bir anda **evde izole** etmeye çalışırken, **çocuklarla vakit geçirmenin verdiği huzur** da vardı. Konuların çok fazla olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler önemsenirken, öğretmenler pek dikkate alınmadı. Ölçme değerlendirme konusunda öğrenci pohpohlandı. Öğretmenler itibarsızlaştırıldı. Pandemi sürecinden önce de öğretmenin itibarsızlaştığını biliyorduk zaten.

→ **Evde izole vakit geçirme**

Evde çocukla geçirilen zamanın huzuru
Öğretmenlerin konu yükü
Ölçmede öğrencilerin pohpohlanması
Öğretmenin itibarsızlaştırılması

Pandemiden etkilenen öğrenci →
İletişime uzaklık, yalnızlık hissiyatı
Okulda yalnızlığın düzelmesi
Dil derslerinde uzaktan öğrenme

C1: En çok pandemi **öğrencileri** etkiledi. Okula gitmemekle arkadaş ve öğretmenlerimle iletişimden uzak kaldım. Yalnız hissettirdi bu bana. Okula gitmediğimde kendimi yalnız hissettiğim, okula gelince bunun düzeldiğini hissetmeye başladım. **En çok ders** olarak

da Türkçe ve İngilizce derslerinde **uzaktan** öğrendiğimi düşünüyorum.

C5: Eğitim öğretimde çok sorun yaşadım. Ders çalışsam da olur diye düşünmeye başladım bir zaman sonra. Öğrenme isteğim kalmamıştı. Canlı ders de yüz yüze görüşme yapmak istemedim. Mikrofonu da açmak istemedim. Odaya falan kapattım kendini genel olarak.

→ **Çalışılmasa da olur**

Öğrenme isteğinde azalma
Odaya kapanma

C7: Okulda bir neşe vardır ya. Bahçeye çıkarsın. Teneffüse çıkarsın, derse koşarsın. Bunlardan uzak kaldık. Bu durum açıkçası bana bir şey göstermedi. Dışarda az çok yasaklarda görüşsek de, eskisi gibi olmadı.

→ **Okulda var olan neşe**

Eskisi gibi olamama

Pandemiden etkilenen öğrenci 

Yeni ortama geçiştekiler öğrencideki etki,

Uzaktan derslerde zorlanma,

Üniversitenin anlamı,

Uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin farkı

C9: *En çok **pandemide öğrenciler** etkilendi. Onlarda da 1. sınıf, 5. sınıf lisede 9sınıf. Hep yeni bir ortama geçişteki öğrenciler etkilendi. Benim üniversite tıp okuyan abim 1. sınıfı uzaktan okudu. Çalışmakta sınavda çok zorlandı. Şu an 2. sınıf. Yeni anlamaya çalışıyor üniversiteyi. Üniversite arkadaş*

*ve ortam demek hocam. Akademik olarak **Matematik ve Yabancı dil** derslerinde çok geride kaldığımızı düşünüyorum. Türkçe değil, yabancı dil olarak öğrenemedim. **Matematik formüller değil mi? Öğretmen gerek mi? Uzaktan yönlendiremedi mi?** Denediler ama uzaktan olmadı hocam. Yanımızda olmaları ile uzakta olmaları aynı şey değil.*

A1: ***Kriz yönetimi** daha iyi olmalıydı. YÖK Sorumluluk almadı. **Köy okullarının** kapatılması çok **kötü** bir karardı. YÖK kolayına kaçıp, **sorumluluk üstlenmedi**. Bakanlıktan beklendi her şey. Problemi **tanımlayamazsan** çözüm de bulamazsın. **Uçak ağırlıktan** dolayı düşmeye başladıysa, bazı şeyleri **atmak** gerekir. Hem uçak uçuşsun, hem yükleri taşıyın dersiniz, **uçak düşer**.*

 **Kriz yönetimi,
Köy okulları kötü kararı,
Sorumluluk üstlenmeme,
Problemin doğru tanımı,
Uçaktan ağırlık atma gereği,
uçanın düşmesi**

A1: *Sadece bir sağlık sorunu değildi. **Acımasız bir sosyal deneydi**. **Milgram'ın itaat deneyini** tüm toplumlara sanki uyguladılar. Problemleri çözme stratejileri nelerdi? **Aşırı teslimiyetçi** yaklaşım vardı. Soğuk bu, el ayak üşüyecek. Bazı şeylerden **vazgeçmek** gerekecek.*

 **Acımasız sosyal deney,
Milgram'ın itaat deneyi,
Problem çözme stratejisi,
Aşırı teslimiyet,
Vazgeçebilme**

Kalıcı olmaması, 
oturarak ders anlatma,
Fiziksel kalıcılık ,
Tembelliğe yönelim,
Kota sınırı

A4: ***Kalıcı** olacağını düşünmüyorum çoğu şeyin. **Fiziksel** açıdan bence sıkıntılı. Hep **oturarak** ders vermek zorunda kaldık. Ama sınıfta ise hareket ediyorduk. Daha sağlıklıydı. Derslerde yüz yüze eğitim seçim ve devamsızlık konusunda artık **kota** konulmalı. **Tembelliğe yönelim** devam ediyor.*

A8: Biz koşullara 6zellikle aile olarak da, 6niversitede de uzaktan eğitimde 6ok sorun yaşamadık. Ailemizde 6zellikle **bilin6li anne babalar uygun ortam oluşturdu** 6ocukları i6in. G6r6nt6l6 g6r6şme gibi her g6n konuştu bizim 6ocuk. **Bilgi eksikliğinin giderilmesi 6nemi daha az tutulmalı. Hatta zaten pek eksiklik olduğunu sanmıyorum.** Tabi y6z y6ze olduğu gibi **iletişim** konusunda kendimizce 66z6m bulma s6z konusu değildi. Yasaklar vardı. **Bilinmezlikle uyguladık**

her şeyi. Bitmiştir umarım tamamen. Bu s6rece de **ayak uydurmak m6mk6n.** Sadece alışkanlıkların bir kısmı devam ediyor. Teknolojik olarak 6zellikle.

Y1: Okul a6ılınca d6zeleceğini d6ř6nmedim tam olarak. **Etkilerin kalıcı** olacağını d6ř6nt6yoruz. Bilgi eksikleri zamanla kapanabilir. 6l6me durumuna bağlı. Okul **y6netiminde ekip 6nemli.** M6d6r yardımcıları ile m6d6r **uyumlu değilse sorunlu** bir sistem oluyor, Işler zamanında ilerlemeyebiliyor. Benim **iletişimim iyi** olduğu i6in 6ęretmenlerimizle iyi bir atmosferimiz var.

İnsanın olmadığı okul,
6ęretmen ve 6ęrencinin
okulun anlamındaki yeri,
Derslerin telafisi,
B6y6k şehirde sosyalleşme,
Bah6esine 6ıkan, komşusunu
g6ren 6ocuklar,
Tepkisiz surat ifadesi,
Y6netimin iletişimde kalması

Y5: Okulda insan olmaması anlamını sorgulattı. 6ęretmen ve 6ęrenci yoksa **okulun anlamı** da yoktur. T6m **derslerin zamanla telafi edildiğini, edileceğini** biliyoruz. 6ęrenci ve velinin isteğine ve 6abasına bağlı sonu6ta. **B6y6kşehirde 6ocukların sosyal olduğu** birkaç yerden biri okul. Daha sakın b6lgelerde bu kadar sorun olduğunu d6ř6nm6yorum. **Bah6esine 6ıkan, komşusunu g6ren 6ocuklardı** k6ylerdekililer. Bizim 6ęrencilerimiz pandemi s6recinde a6ılıp kapanma durumlarında okula geldiklerinde tuhaflardı. Hala **tepkisiz ve aynı surat** ifadesiyle duranlar var. Biz y6netim olarak okula geldik gittik. Uzaktan etkileşimle sınırlı değildik. Biz insan g6rd6k bir şekilde. **İletişimi kesmemeye 6alıştık.**

Bilin6li anne baba,
Uzaktan eğitime uygun ortam
oluşturma,
Bilgi eksikliğinin giderilmesinin
m6mk6n olduğu,
Y6z y6ze iletişim eksikliği
Teknolojik alışkanlıkların
kalıcılığı

Kalıcı etkiler
Y6netim ekibi,
Y6netimin uyumu,
Sorunlu sistem,
Işlerin zamanında
ilerlemesi, İyi iletişim

Boş okulun acısı,
Aile Desteği,
Yürüyüş yapan veliler,
Aidiyeti yoğun okul,
Yüksek Başarı,

Y9: Okulun **boş** olması bizim için **acıydı**. **Ailelerin desteği** çoktur okulumuzda. Gelip yürüyüş yaptılar pandemide bile. İlk bu okulda yönetici olduğuma bu **velilerin** okulun içinde ne işi var. Oturuyorlar, **yürüyüş** yapıyorlar diyordum. **Aidiyet** var okulda. Fiziksel ortamımız müsait olmamasına rağmen, başarı yüksek. Ailelerin desteği büyük. Okulu yürüyüş için kullanıyorlar hafta sonu.

Ö2: Yeteneğini keşfettiğimiz çocuklar inanılmaz performans sağlıyor. Çocuklar **sosyal etkinliklere** aç olduğunu görüyoruz. Çocuklar **resim, enstrüman spora ihtiyaçları** var. **Stres atmaları** için aslında bunları yapmaları gerekiyor.

Yeteneği keşfedilen çocuk,
Sosyal etkinliklere açıklık,
Resim, Enstrüman, spor ihtiyacı
Stres atmak için yollar

Öğretmensiz, insansız
eğitim, Okulun öğretim
kapsamı, Robot çağı

Ö6: Pandemide eğitim sürecinin **öğretmensiz, insansız** bir eğitim öğretim olmayacağı anlaşıldı. Öğretim sadece akademik değil ki. Disiplin, sınıfta nasıl davranması, sınıfa nasıl girmesi gerektiğini de öğretiyor okul. **Robot çağı** değil ki.

Günü kurtarma
Kaygı ve üzüntüye çözüm,
Strese aile desteği,
Aile ile sosyalleşme

C7: Ne kolay oldu ne zor oldu. **Günü kurtardım**. Kendimce bir çözüm buldum. 2 saat fazla çalışıyordum mesela. Psikolojik olarak **kaygılarım üzüntülerim** için evde kendime şöyle bir çözüm buldum. Stresten uzak kalmak için **ailemden destek** almaya çalıştım. Annemle babamla konuşmaya çalıştım. Ablamla abimle **sosyalleşmeye çalıştım**. Sorun çözme konusunda ailemden destek aldım.

C12: Birden olduğu için şaşkındım. **Tek çocuğum**. **Ailemle vakit geçirmek** önce çok güzeldi. Sonra sürekli derse oturduğum yerden devam etmek sıkıcıydı. **Uyku saatlerim değişti**. Genellikle anne ve babamdan yardım almaya çalıştım. **Arkadaşlarımla telefonla** konuştum. Bazen onu da istemedim. Yazışıyoruz genelde. Okul açılıp kapandığı için arada arkadaşları görmek iyiydi.

Tek çocuğun aileden destek
alması,
Aileyle vakit geçirmek,
Uyku saatlerinin değişimi,
Arkadaşlarla telefonla iletişim,
Dışarı çıkmak istememe
alışkanlığı,

Eskisi kadar *sokağa çıkmayı istemiyorum* sanki. Alışkanlık kaldı biraz.

A1: Okula ihtiyaç var mı? Bana göre var. O zaman **yeni okulu tanımlamak** lazım insanların tartışma yani şey gibi Aristo'nun akademiyası gibi. Soru soran, tartıştıran, gerçeğe öğrencinin ulaşmasını sağlayan. **Seçmeli dersler yoluyla öğrencinin gelişmesi** sağlayan. Ondan sonra insanların dediklerini kredilendiren. **Bilgi için okula** gidilmez. O 19. yy'daymış. Okul 19. 20. yüzyıldaki işlevlerini bile yerine getiremez hale geldi. Verdiği **bilgilerin hepsi internette** de var. O zaman **okula niye** gideyim yani?



**Okul ihtiyacı,
Yeni okulu tanımlama gereği
Seçmeli dersle gelişen öğrenci,
Okulun işlevi,
Bilgilere internetten
ulaşabilme,
Okula gitme sebebi**

Eğitim reformu

**Engel olan öğretmen
Norm/iş garantisi
Derslerin azaltılması**



A1: Türkiye'de **eğitim reformunun** önündeki en önemli **engel öğretmenlerin** varlığı. Yeniçeri yaklaşım izleyeceksiniz. **İş garantisi** vereceksiniz. “**Normunuza dokunmayacağım.**Bırakın reform yapayım” dicesiniz. **Dersleri azaltacaksınız.** “**Tam size 25 sene maaş vereceğim. O konuyu konuşmayalım**” dicesin. Önce reform yapacaksın, ondan sonra zamanla farklı alanlara kaydıracaksınız.

A2: Konuşamayan çocuğun, aslında oğlumun okulunun onun dil gelişimini nasıl zıplattığını görmüştüm. Dolayısıyla öğrencide hem **davranış öğrenme** mevcut. Biz de **başkalarından,** arkadaşlardan öğreniyoruz. Okul yüz yüze kapalı iken kavramsal gelişme olmadı, bir yapı oluşturamadı çocuklar. Altyapı oluşturmayınca çöker üstüne eklenenler. Dolayısıyla **Vygotsky de dil gelişimini sosyal gelişime** bağlıyor.



**Dil gelişimini zıplatan okul
Başkasından davranış öğrenme
Vygotsky, Sosyal Gelişim**

A2: Çok fazla **rehber öğretmene** ihtiyacımız var. Hani bunu dikkate almamız lazım. Gelecekte de bu tür şeyler de hep ihtiyaç duyacağız. BÖTE'ciler atanmıyorlar, **teknoloji altyapısının** eğitimi programlarına entegre edecek teknolojilere ihtiyacımız var. Daha çok onların istihdam edilmiş olması lazım. Belki de rehber öğretmenlerin açığını kapatacak yeterince atanacak kişi var. **Sosyal hizmetlerin** de aslında bu tür şeylere telefonla arayacak, **hal hatır soracak.** Aile, çocuk nasıl? İhtiyaçları var mı?



**Rehber ve Bilişim Öğretmeni İhtiyacı,
Teknoloji Altyapısı, Teknolog,
Yetişmiş insan Kaynağı,
Kurumların Desteği**

Sosyal, duygusal öğrenme,
Yaşantıdan kazanma,
Fırsat verme, Paylaşabilme,
Ortam hazırlama,
Değerleri yaşayarak öğrenme

A3: Öğrenme kaybına baktığımızda bu **sosyal, duygusal öğrenme** becerilerinizle ilgili. Yani çocuklar bir arada yaşamalılar. Bir arada **yaşamının kazandırdığı** dostluk, arkadaşlık, samimiyet, güven, özveri gibi kavramlar. Biz değerler eğitimi diyoruz. Değerler eğitimi anlatılmakla olmaz. Yaşanması lazım. Çocuklara bu **fırsatı veremedik**. Yani arkadaşlar birbirleri için bir şey yapabiliyorlar mı?

Aldığı bir simidi arkadaşıyla **paylaşabiliyor** mu? Yaşayarak öğrenirler bunu. Nasıl ki çocuklar ana dillerini yaşayarak öğreniyorlar. Çok kısa bir sürede, neredeyse 2 3 yıl içerisinde çocuk bir dili konuşmayı sıfırdan öğreniyor ama biz 15 yıl uğraşıyoruz, Çocuklara İngilizce öğretemiyoruz. Niye? İşte değerler de öyledir. Değerleri öğretmeye kalkarsanız olmaz. **Değerleri yaşayabilmeleri için çocuklara ortam hazırlamanız** lazım.

Mekanların farklı tasarımı
Sıralı tek tip yerleşim
Etkileşimli öğrenme
Öğrenme ortamına dönüşüm
Uzaktan etkileşim

A5: Okulun **mekanlarını, sınıfı farklı** şekilde tasarlama ihtiyacının pandemiden önce de farkındaydık. Öğrencilerimizle de hibrit sınıf modeli üzerine konuşuyorduk. **Sıralı tek tip** yerleşim düzeninin, öğrencilerin birbirine gelişigüzel baktığı, sadece düz anlatıma uygun bir yaklaşım olduğunu, öğrenciler yeri geldiği zaman öğretmen ile **etkileşime girecek** şekilde öğrenme,

yeri geldiği zaman bireysel öğrenmeden çıkıp orada bir şeyler verecek; başka bir ortamı **öğrenme ortamına dönüştürüp, uzaktan** hocayla etkileşim sağlayabilecek.

A7: Teacher burn out (**sönmesi, çökmesi**) denen denen bir şey var. Her meslekte olduğu gibi diyemem. Bizim **duygusal yükümüz** çok yüksek yani vergi dairesindeki memurun duygusal yükü bu kadar yüksek değil. Bizim öğrencimizin sıkıntıları ile geçen günlerimiz var. COVID oluyor, ailesinde sorunlar, kayıplar, dezavantajlar. Her gün bir şeyle uğraşıyoruz. **Aktif olarak öğrenci ile ilgilenen** bir hocaysan bu ilkokulda da böyle üniversitede böyle.

Öğretmenin sönmesi,
çökmesi

Duygusal yük
Aktif öğrenciyle ilgilenen
öğretmen

Duygusallık, duyarlılık
Öğretmenlik mesleğinin
statüsünün düşürülmesi
Öğretmenlerin saygınlığının
bitmesi, Uzmanlık gücü

A8: Öğretmenlik, **duygusallık ve duyarlılık** gerektiren bir iştir. Öğretmenlerimiz öğrencilere ve onların **ihtiyaçlarına çok duyarlı** değil. Son yıllarda özellikle eğitim sisteminde öğretmen mesleğinin toplumdaki **statüsü saygınlığı düşürüldü**. Bilinçli olarak ya da değil. Toplumdaki saygınlığı düşürüldüğü hatta bittiği zaman öğrencinin ve ailenin de saygısı

kalmadı. Öğretmenler, öğretmen gibi değil. Öğretmenlerin bu statüyü saygınlığı kazanabilmeleri gerek tekrar. Bunun da yolu en önemli olan aslında **güç kaynağı, uzmanlık gücüdür.**

Aile eğitim düzeyi
Uzakta kalan öğretmen
Altyapı eksikliği

Y2: Etrafınızdakiler önemli. Bu süreçte etraf anne babayla sınırlı kaldı. Anne babanın **eğitim düzeyi** de öğrencinin gelişimini ne kadar sağladı? **Öğretmeni** uzakta kaldığında onu destekleyecek kişi dolayısıyla **altyapılarda** ciddi sıkıntı oldu. Bu tatil dönemlerinde de gerçekleşiyor aslında.

Y8: Öğretmenlerin hepsinin öğrettiği konuda gerekli **bilgi beceri ve yetkinliklere** sahip olması gerekiyor. Bazılarının, mesleki alan **yeterlikleri ve yeniliklere olan bakışı çok zayıf** öğretmenlerin. Eğitimler verilse de **istemesi ve yeniliğe açık olması şart.**

Duyarlılık
Yeniliğe açık olmak, İstemek
Mesleki yeterlik, Beceri, yetkinlik

Üst yönetimin desteği
Fark yaratmak
Tek kalan yönetim, Aile desteği
Öğretmenin mesleğini sevmesi

Y11: Çünkü emeklerimin karşılığını alamadığımda kendimi yıprattım. Bu okulda 3 yıldır yöneticiyim. **Destekle** okulumun fiziksel yapısını çok iyi hale getirdik. **Fark yaratmak önemli. Tek başına okul yöneticisinin** motive olması mümkün değil. Üst yönetimin desteği, ailelerin desteği kadar **öğretmenin mesleğini sevmesi gerek.**

Çocukları, mesleği sevmek
Yerinde sayan öğretmen,
Öğretmenin enerjisi,
Öğrencinin motivasyon kaynağı öğretmen,
Öğretmenin ihtiyaçlarına veli saygısı

Ö2: Öğretmenin en büyük motivasyonu **çocukları mesleğimizi sevmektir.** Başka bir şeyin öğretmeni çok fazla motive ettiğini düşünmüyorum. Birde sonradan **yerinde saymaya** başladığında öğrenci de bırakıp vazgeçiyor. Öğretmenin enerjisi ve motivasyonu bu işin en önemli kilit noktası. **Öğrencinin motivasyonu çünkü öğretmendir.** Bu durumda **öğretmenin ihtiyaçlarına da veliler saygı duyuyor** ve cevap veriyor.

Dijitalleşmenin eğitimdeki yeri 
Pedagojik destek
Dijital yeterlik eğitimi
Değişime ayak uydurma
Sanatsal ve kültürel faaliyetler
Antisozyalleşme, Stresten çıkma

Ö5: Dijitalleşmenin eğitimde güzel bir yeri var. Her öğrencinin kullanabilir şekilde dijital araçların okullarda yer alması gerekiyor. Öğretmenlere Web 2 araçları **dijital araçların kullanımı** için **yetersiz** öğretmen çok. Eğitimler düzenlenebilir. **Pedagojik destek sağlanması** öğretmenlere, **dijital yeterliklerle ilgili destek eğitimi**, **korkan tedirgin olan öğretmenlerde** var. Pandemi bitti dijitallik bitti değil. Bu **değişime ayak uydurmak**

gerekiyor. Fiziksel olarak değişimler gerekiyor. **Sanatla** uğraşılmalı okullarda. Müzik sınıfında **enstrüman**, **Antisozyal** olduk. **Geziler** düzenlenebilir. Bu ortamlardan **stresten çıkarak** piknik gezi **kültürel faaliyetler** etkili olabilir.

Yönetimin takdiri 
Öğretmenin kırılması, Prosedüre takılma,
Esneklik, özgürlük kısıtlaması,
Sıradan kalkan çocuk, Toplumsal birlikteliğin kaybolması,
Duyguların kaybolması, Yüzde benzer ifadeler

Ö7: Okul yönetiminin takdir etmesi, öğretmenler kırılmamalı, bükülmeli. Prosedürlere takılıp kalıyoruz. Kazanım dışı, kural dışı diye **esneklik** olmayınca **özgürlük kısıtlanıyor**. Özgür olmalıyız. **Çocuklar sıradan kalkmalı.** Sürece dahil olmayan, hareket etmeyen öğrencinin heyecanı yoksa fiziksel ve psikolojik dahil etme olmuyor. **Toplumsal birlikteliği kaybettik.** Piknikler geziler, **terapi saati** gibi uygulamalar olabilir. Çocukların yüzünde aynı ifade. **Telefona bakmaktan**

ifadelerini kaybetmişler. Belirsizlik kaldı. **Duygularımızı kaybetmiş** gibiyiz.

Ö8: Öğretmenler öğrenciyi okula motive etmek için evlerini unutuyorlar. Çok feragat ettiğimiz konular var. Ama bu sizin göreviniz diyenler olunca konuyu, mesleği itibarsızlaştırmaya getireceğim.

 **Öğrenciyi okula motive etme,**
Öğretmenin evini unutması,
Feragat,
Öğretmenliğin itibarsızlaştırılması

Ö9: *En çok önemsenen şeyler bilgi kaybı gibi. Ama büyütülecek hiçbir değil. Bir şekilde telafi edilebilir. Psikolojik süreçlerin yürütülmesi çok daha önemli idi. Saçlarıyla yüzünü kapatan öğrencimiz var. Pandemi sonrasında adaptasyon süreci çok zordu. Okuldan uzaklaşan, okul kültürünü almayan çocuklarla ilgilenmek zorluyor. Etkilerinin 1 2 yıl sonra uzun vadeli psikolojik sonuçlarının belli olacağını düşünüyorum. Kayıp sosyal etkileşim diyeceğim. Her okula göre kayıp değişebilir. Velilerin neye önem verdiği önemli. Fen bilimlerinde soru soruyorum, çok eksikleri olduğunu, bir haber olduklarını düşünmüyorum.*

➔ **Önemsenen bilgi kaybı,
Psikolojik süreçlerin yürütülmesi,
Okul kültürünü almayan çocuk,
Sosyal etkileşim kaybı,
Saçıyla yüzünü kapatan öğrenci,
Adaptasyon süreci,
Uzun vadeli psikolojik sonuçlar**

Drama, müzik kursu ➔

Bilgi yarışması

Hırs gerekliliği, İstek oluşması

Kış mevsiminde beden eğitimi

C2: *Eskiden bizim drama kursumuz vardı. Pandemide yakın temas olmasın diye kapatılmıştı. Tekrar açılabilir. Müzik kursu açılabilir okulumuzda. Derslerin verimli geçmesi için içinde istek oluşmalı. Bunun için hırs gerekli. Mesela bilgi yarışması yapılabilir ara ara. Öğrenciler daha çok çalışabilir bu yarışmalar için. Kışın beden dersimizde sorun oluyor. Spor salonumuz yok.*

Doğru büyüme için teknolojiye ➔

bakış

**Sınıf dışı ders, bahçe kullanımı,
İnternet erişimi, Teknolojik yaşam
Yatarak ders dinleme
Rahat alan, Minderli sohbet sınıfı**

C3: *Görüntülü sohbet, telefonla sohbet, bilgisayar oyunu doğru büyümemiz için yeterli değil. Okulumuz güzel bir okul. Derslerin biraz daha sınıftan dışarda yapılması, Bahçede, ya da belirli saatlerde internet erişiminin olması güzel olabilir. Çünkü teknolojik cihazlar hayatımızın içinde. Bazı öğrenciler o kadar pandemide evde oturmaya alıştı ki, okulu sevsek de yatarak ders dinlemeyi özlüyorum bazen.*

Okulda rahat alanlar yaratılabilir. Dinlenmek için Minderli sohbet sınıfı gibi.

Öğrencinin kullanacağı farklı alan ➔

Her ay farklı malzeme

Boğucu sınıf, Sıkılan öğrenci

Soru soran, çözdüren öğretmen

Ders bitsin isteyen öğrenci

Etkileşimle ders anlatan öğretmen

C7: *Okuldaki odalar biraz farklı olsa, öğrencilerin de kullanacağı alanlar. Mesela bir müze gibi. Her ay farklı şeyler gelebilir. Bir camın içinde. Bir maden, quvars. Müzeler gibi bilgi yazılabilir. Sınıflarımız boğucu oluyor. Sıkılıyor öğrenci. Öğretmen sadece soru soran öğretmenler var. Konuyu bilmiyorum. Soru çözdüren öğretmen var.*

Öğretmenler biraz **etkileşimle ders anlatmalılar**. Çözmeyi bilmiyorum, çöz diyor. O zaman bir an evvel **ders bitsin istiyorum**.

Sosyal aktivite

Tiyatro, sinema salonu

Uzay, mesleki tanıtım, lise gezisi

Farklı motivasyon kaynakları

Okula olan bağı güçlendirme

C9: Okulda **sosyal aktivite** olmaları, öğle aralarında **tiyatro sinema salonu** vs. yok okulumuzda. Uzayla ilgili, mesleki tanıtımla ilgili, gideceğimi liselerle ilgili **geziler**, **farklı motivasyon kaynakları okula olan bağı güçlendirebilir**.

C10: Müzik, resim beden eğitimi için **uygun alanlarımız** yok. Öğretmenlerimi seviyorum ama deney yapacak ortamlar yok mesela. Malzememiz olsa öğretmenlerimiz kullanır galiba. Bir de bazı **deney ürünleri** var. **Kullanmamıza izin** verilmiyor. Bazen **öğretmenimize** de mi **izin** verilmiyor, ya da o da **mi bilmiyor** diye düşünüyorum kendi kendime. Mesela burası **soğuk bir şehir**. Kışın **beden dersimiz** yok gibi oluyor. Soğukta yapılacak bir şeyler olsa. Ya da **sıcak bir ortam spor için**.

Uygun alan

Malzeme eksikliği

Deney ürünlerinin kullanımına izin

Soğuk şehirde beden eğitimi dersi

Spor için sıcak ortam

Okulda mutlu eden

Kişiyeye göre farklı mutluluk

Gerçekten seçmeli ders

Kişiyeye göre değişim

C11: İnsanları okulda ne mutlu eder bilmiyoruz. Ben enstrüman çalıyorum. Buna uygun bir ders beni **mutlu ederken**, **başkası** bu derste **yatar**. Seçmeli derslerin **gerçekten seçmeli** olması önemli. Bazı arkadaşlar matematik dersinde aktif, beden eğitiminde yatıyor. **Kişiyeye göre değişiyor**.

2. Araştırmanın 2. alt amacı olan “Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler “Okul Kimliği” kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadır? sorusuna yanıt aramak için bireysel görüşmelerde sorulan sorulara ilişkin yanıtların açık uçlu kodlama örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Hümanist 
insanın temel varlığı,
Köleleştiren okul
Özgürleştirme

A1: Okul çocuklara ne verecek? Çocuklar bireydir dimi? Ahsen-i tahkim. Allah'ın yarattığı, kendi ruhundan üflediği. **Hümanist isen, insanın temel varlığı. Okul insanı özgürleştirir mi? Köleleştirir.**

A3: Okul, **bilginin aktarıldığı** yer olmaktan **öte**, çocuğun **gelişim özelliklerine uygun etkileşimde bulunduğu ortamdır.**

 **Bilgi aktarmaktan öte,**
Gelişim özelliğine uygun,
Etkileşim ortamı

A3: Akademik odaklı olmak, test sınavları sistemin en önemli sorunlarından biri. Son yıllarda çok başarılı çocuklar genelde tıpa falan giderler. Test çözmeyi biliyorlar ama **iletişim kurmayı bilmiyorlar**. Örneğin doktor hastaya nasıl yaklaşacağını, iletişim kurmayı bilmedikleri için işin **sosyal yönünü ihmal** ediyor. Doktorluk sadece teknik bir konu değil. Hastalıkların birçoğunun **psikosomatik** olduğunu biliyoruz. Yani iyi davranarak iyi olduğuna **ikna etmekle** belki gerçekten kendisini hasta hisseden birini **iyileştirmek** de mümkün. İnsanlar hastaneye gidince bu ülkede kendilerini çok kötü hissedebiliyorlar. Bazen **aşağılanmış** hissediyorlar. Bu çocuklara, yetişkinlere de sirayet ediyor, **telafi edilmiyor** daha üst eğitim kademelerinde.

Akademik odaklı, 
Test sınavları sorunu
İletişim kuramama,
Sosyal yönün ihmal,
Psikosomatik hastalıklar,
İkna ile iyileşme,
Aşağılanmış hissetme,
İlerde telafi edilemeyen duygu durumları

A4: Sanal ortamda **haberleştiler**. Sanal ortamdaki haberleşmelerde biliyorsunuz kısıtlı. Kelimelerin yazılışları bile çok farklı. Eskiden kitap okuyup **özetler** çıkaran ve onu anlayan öğrenciler gitti. Bir şekilde **kısa cümlelerle iletişim** kuran, **yüzeysel** bir şekilde **düşünen**, hazırda konan öğrencilere doğru yönelim. **Dil gelişimi** açısından da onları olumsuz yönde etkiledi. **Uzun cümleler kuramayan öğrenciler.**

 **Sanal haberleşme,**
Kitap özeti çıkaramayan
öğrenci,
Kısa cümlelerle iletişim,
Yüzeysel düşünme, Dil gelişimi,
Uzun cümle kuramama

A5: Daha çok özlük haklarımıza odaklanmıştık. Eğitimin içeriği, niteliği ikinci planda geliyor ne yazık ki böyle olunca tabi ki **gerçek kimliğinden** anlamından **uzaklaşıyor**. Zaten çok önemsedığımız ciddiye aldığımız matematiksel **beceriler sonradan öğreniliyor**. Kendim

ilköğretim matematik mezunuyum. Eğitim yönetimi alanında doktoramı yaptım. Demek ki farklı bir alanda kariyer yapmak çok zor değil. Teknik anlamda olağanüstü işler yapmıyoruz.

→ **Özlük haklarına odaklanma,
İkinci plandaki içerik ve nitelik
Gerçek kimliğinden uzaklaşma,
Sonradan öğrenilen beceriler**

Sistemi ayakta tutanlar →

**Okulun kimliği,
İşini gönül bağıyla yapması,
Paranın ötesinde,
Zorluklarla karşılaşan yönetici ve
öğretmen,
Savaşan okul müdürü**

A7: Sistemi ayakta tutan okul yöneticileri ve öğretmenler. Okulun kimliği de onlar. Biz Norveç, Danimarka, Finlandiya olsaydık bu uygulamalarımızda çoktan çökmüştük. Yani bizde kimlik aslında **zorluklarla başa çıkabilme**. Yaptığım araştırmada farklı ülkelerde farklı **zorluklarla** karşılaşan okullar, öğretmenler, müdürler, politikacılar. Tüm araştırmaların sonuçları aynı şeyi gösteriyor.

Senin direncin kültür, kültürel bağlamın kişinin direnci ve **işini sevgiyle gönül bağıyla yapıyor olman**. Bu paranın biraz daha ötesinde daha manevi bağlarla motive olup, yürütebiliyor olması. Ben terörün elinden öğrenci kurtaran okul müdürü de tanıyorum. Töre cinayeti ile **savaşan okul müdürü** de tanıyorum. Ama Ankara'da işte ben de bu öğretmeni sevmiyorum; buradan sürdüreyim bu öğretmeni.

A8: Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını göz ardı etmeden geçemezsiniz. Okulu, bireysel farklılıklar, bireyin beklentileri çevreler. Beklentiler derken söz konusu davranışlar. Okulu nerde kurduğunuz çok önemli. Okul çevresindeki toplumun aynasıdır. Okula bak çevreyi görürsün. Okul çevresine benzer. Nasıl olduğunu görsün, çıkar yani.

→ **Sosyal Öğrenme Kuramı
Bireysel farklılıklar
Okulu kurduğunuz yer
Çevredeki toplumun aynası**

Hayatı bilen öğrenci, 
Ayağı yere basan öğrenci,
Öğrencinin özelliklerinden
oluşan okul kimliği,
Velinin ekonomik durumu,
Sosyo-ekonomik temelli okul
kimliği,

Y3: Öğrencilerimiz hayatı biliyor. Sokağı, oynamayı bilen, sokakta arkadaşlarıyla görüşen çocuklar. Teknoloji ile değil. Öğrenciler **ayağı yere basan**, normal çocuklar. Kağıt satan, hurda toplayan, gecekonduda yaşayan veliler var. 30 yıllık okul. Öğrencilerimin özellikleri ile ortaya çıkmış bugüne kadar okul kimliğimiz. Ancak genel olarak Okul kimliğini oluşturan. Öğretmen, öğrenci-veli profili... okul kimliğinin temelinde velinin ekonomik

durumu var. Okulun kimliğini sosyo-ekonomik düzey oluşturuyor.

Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi 
Velinin takdiri, desteği
Üst yönetimin okul idaresinin
arkasında durması
Koltuk kaygısı

Y5: Veli “Allah razı olsun, çocuğumun sınav kaygısı azaldı. Şu konuda daha iyi”. Öğrenciyi ise **öğretmenin desteklemesi** ve **ailenin de arkalarında olması** kesinlikle önemli. Üst **yönetim** bizim arkamızda durması **motive ediyor**. **Koltuk kaygısı** yorucu.

Y9: **Ailelerin desteği** büyük. Okulu **yürüyüş** için kullanıyorlar hafta sonu. Hocam dediler, bu okul bizim. Biz burda bir araya geliyoruz. Yürüyeceğiz tabi ki. Sonra anladım ki **okulun kültürü** böyle oluşmuş. Velilerimiz bizlere çok destek. **Materyal, kaynak** ne istersek bize destekler. Çünkü öğrencilerimizin **başarısı** da bize sağlanan **destek** ve iş birliği ile doğru orantılı.

 **Aile desteği, Okulun aile**
tarafında kullanımı, okul
kültürü,
Aile desteği, İş birliğinin ve aile
desteğinin başarıya etkisi

Y11: İyi bir eğitim yöneticisi **veli profilini**, ne istediğini iyi bilir hocam. Destek verildiği sürece ona göre okulu dizayn eder. Bence en önemli sorun kaynak sıkıntısı. **Maddi kaynak ve insan kaynağı**. Çok büyük sorumluluk. Angarya iş denilen **evrak işleri** yüzünden müdürlükten ve müdür yardımcılığından ayrılan bir sürü arkadaşımız var. Öğretmenlik rahat deyip bu gözle öğretmenliğe dönen. **Eğitimin hakkı** verildiğinde hiçbir şekli bu sorumlulukla kolay değil. Olamaz da.

 **Veli profili**
Maddi kaynak
İnsan kaynağı
Evrak işleri
Eğitimin hakkı
- - -

Y12: Okul öğretmene öğrenciye motivasyon kaynağı olmalı. Bunların çoğu **ekonomiyle ve veliyle ilgili**. **Veliler pastada çok büyük dilime sahip**. Eğitim 3-4 saat olan bir şey değil. Benim aktardığım davranış evde pekişmiyorsa, etkili olamıyoruz.

→ **Ekonomi ve veliye bağımlı**
Pastada velinin büyük dilimi

İş birliği, iyi iletişimi →

Elini uzatma, Fiziki şartlar, Planlara coşkulu karşılık, Ekonomi ve aile bütünlüğü, Üst yönetimlerin desteği, Okul yönetimi ve öğretmenin çözemediği durumlar, Öğretmen ve okul yönetiminin spor salonu yapamaması

Ö2: En önemli kimlik özelliği **iş birliği ve iyi iletişim**, veli, öğretmen, okul yönetimi. Plan yapıldığında herkes **elini uzatmalı, coşku** olmalı. Olumsuz özelliklerin sebebi bence **veli profili**. Ekonomik sıkıntılar, aile bütünlüğünün ya da öğretmen-idarenin uyumlu olmaması. **Fiziki şartların elverişli olmaması** en önemli eksiklikler. Devletin, Belediyelerin, **üst yönetimlerin desteği** önemli. Etkinliklerde ihtiyaçları öğretmenler karşılayabiliyor. Hesabını yapmıyor. Veli destek oluyor. Sadece okul **yönetimi ve öğretmenin çözemediği, gücümüzün yetmediği durumlar** var.

Mesela biz bir araya gelip bir **spor salonu yapamayız**. Eğitim-öğretimin tam olması için okulun fiziki şartlarının uygun olması gerek.

Kendine özgü okul kimliği →

**Coğrafi dezavantaj
Şehirden uzaklık, Az nüfus
Öğrencilerle bire bir iletişim,
Her okulun farklı atmosferi,
Ulaşımın sosyal faaliyet katılımını etkilemesi**

Ö5: Okulun kimliği kendine özgü olmalı. İnsanın kimliği kişiye özgü olduğu gibi. Bizim okulumuz doğa içinde şehirden biraz uzak. Nüfusumuz az. **Öğrencilerle bire bir ilgilenebiliyoruz**. Bunlar aslında **olumlu özellikler** olarak okulumuzun kimlik özellikleri mesela. **Her okulun atmosferi farklı**. Benim okulumun böyle bir atmosferi var. Ulaşım olarak uzak olduğu için **sosyal faaliyetlere** bu çevrede çocuklar pek sık **katılamıyor**.

Ö6: Teknolojik cihazlar, laboratuvar, deney malzemeleri, öğretmen odası bile okulun kimliğidir. Okulun dışarıdan **binasına** bile baktığımızda bir fikir oluşturuyor bizde. **Kantinin** bile güzel olmasını, sıraya girmek için şerit olması gerek. Okulun kimliği için **yöneticiler, çevre** en başta sayabilirim. Ankara'da Çiçin ya da Çankaya'da bir mahalleyi düşündüğümüzde çevre faktörünün önemini dikkate alırız. **Öğretmen kadrosu**

bence **yönetime göre şekilleniyor**. Anlaşamazsa zaten **tayin istiyor öğretmen**. Başarıyı da etkiliyor bu durum. **Öğretmenin okulda kalması için sebepler var. Yönetim ve çevre.**

→ **Okulun koşulları**

**Okul binasının dışarıdan görünümü,
Okul kantini,
Çevre ve yönetim
Yönetime göre şekillenen öğretmen
kadrosu,
Tayin isteyen öğretmen,
Öğretmenin kalma sebepleri**

Merkeze uzak lokasyon →

**Düşük bütçeli aile,
Düşük bütçeli plan
Özgürlük, yaratıcılık, ilham
Farklı kanaldan öğrenciye
ulaşma
Okul yönetiminin desteği**

Ö7: Okulumun kimlik özelliğine baktığımda lokasyon olarak **merkeze uzak** olması, **düşük bütçeli ailelerin** olması bizim **düşük bütçeli planlar** yapmamıza neden oluyor mecburen. Okul kimliğini oluşturan kavramları düşündüğümde okulun sınırları içinde **özgürlük, yaratıcılık, ilham** gibi kavramlar var. Ülkemizde var ancak daha çok yurtdışında galiba. **Farklı kanallardan öğrenciye ulaşmak** gerek. Ağaca bakarak, ya da belirli bir konuda özgür düşünebilmek önemli. **Okul yönetiminin desteği** çok önemli.

Ö8: Okul kimliği denilince ilk olarak benim aklıma okul yönetimi geliyor. Okul müdürünün motivasyon kaynağı **kendi yöneticileri tarafından beğenilme ve takdir görme**, etraftan **velilerden aldığı dönütler**. Mesela bizim okulda bahçemiz küçük. Doğayı göremiyoruz. **Betonarme bir bina**. Başarılı bir okul. Fiziksel koşullar etkilememiş olsa da, öğrenciler bazen diyor, **şurada bir ağaç olsa da altında otursak** gibi. Öğretmenin motivasyon kaynağı ilk başta okul idaresidir. Ayrıca öğretmenin anlattığı **dersin anlaşıldığını görmek** de büyük motivasyon.

→ **Üst yönetimin okul idaresini takdiri**

**Betonarme bina,
Altında oturulacak ağaç özlemi
Öğretmenin motivasyonu olan
yönetim
Dersin anlaşılması
motivasyonu**

Okulun kimliği öğretmen 
Disiplin
Okul görevlileri, hizmetlileri
Proje ve sergi katılımı

C5: Benim düşünceme göre **öğretmen** bir okulun en önemli özelliği. **Kimliği oluşturan** en büyük etken. İlk aklıma gelen kavram. İkinci olarak **Disiplin** aklıma geliyor. Son olarak **Okul görevlileri, hizmetlileri**. Benim aklıma gelen projeye katılmak okullar için iyi bir özellik. **Sergi, proje** bizim okulumuzu diğer okullardan ayırır bence.

Okulun kimliği öğretmen 
Güler yüzlü ve yöneten öğretmen
Okulun imkanlarının etkisizleşmesi
Sınıfı güzel yere çeviren öğretmen

C8: Bence **öğretmen bir okulun kimliği**. Öğretmene göre okula gönderdik kardeşimi mesela. **Okulun imkanları çok iyi** ama öğretmenleri **güler yüzlü ve iyi yönetemiyorsa sınıfı, o okulun imkanları işe yaramaz** ki. Öğretmenler iyi olduğunda **sınıfı güzel bir yere çevirebiliyor**.

Öğrenciyi etkileyen her şey 
Öğretmen kadrosu, Öğrenciyi ilgi
Spor Etkinlikleri, Arkadaşlık
Binanın modernliği, Temizlik
Son model teknoloji

C9: Başta **öğretmen kadrosu, öğrenciyi ilgi, öğrenciyi etkileyen tüm faktörler** okulun kimliğinde önemli bence. Okulda **spor etkinlikleri** olsa ben koş koş giderim hocam. Okul kimliği denilince ilk aklıma gelen kavram **“Arkadaşlık”** ilk olarak geliyor aklıma. **Binanın modernliği, temizlik, teknolojiyi** ben çok seviyorum. Hayalimdeki okulda **en son**

model teknoloji geliyor aklıma.

Kalabalık sınıflar, 
Hijyenik koşullar,
Okulun kendine özgü etkinlikleri,
Mutlu eden alanların değişkenliği

C11: Kalabalık sınıflar olabilir. **Hijyenik koşulları** iyi olmayan okullar var. **Her okulun kendine özgü etkinlikleri** olmalı. Bir okul film gösterisinden mutlu olacak öğrencilere sahip olabilir. Başka okulda spor müsabakası. Ben teknolojiyle iç içe olmaktan mutluyum. Çok dışa dönük değilim çünkü.

3. Araştırmanın 3. alt amacı olan “Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin “Okul”, “Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar nelerdir?” sorusuna ilişkin açık uçlu kodlama örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Sıkıcı kitap,
Okunmak
istenmeyen,
Dijital Kitap,
Canlı resimli kitap,
Az yazı, çok görsel

A5: Okul sadece *yazıyla dolu sıkıcı bir kitaba* benziyor. Bu kitabı kim okumak ister? Pandemide **dijital kitap** oldu. Aslında okunması gibiydi başlarda. Ancak sıkıcı olduğu anlaşıldı. Öğrenci için halen çok keyifsiz. Okul **canlı resimli bir kitap** gibi olmalı. Ben çocuğum da bunu çok iyi görüyorum. İlkokul ikinci sınıfa giden bir çocuk. Az yazı içinde bol resim olan görseli olan kitaplar okumak ister. Okul öğrencilerin ve öğretmenlerin keyif aldığı ortam olmalı.

Yarış pisti,
Yarıştan olmanın anlamsızlığı,
Çölde vaha,
Uzaktan eğitimin zorluğu,
Velinin okul farkındalığı,
Herkesin mutlu olduğu okul,
Mutluluğun aranması, Aradığını bulma

A6: Okul bir **yarış pisti** gibidir. Öğrencilerin sürekli birbirleriyle kıyaslandığı sonucunun, birinci olmanın önemli olduğu ama yarışa katılmanın ve **yarıştan olmanın hiçbir anlamının** olmadığı bir yarış pistine benzetiyorum okulu Türkiye’de. Pandemide okul, **çölde vahaya** benzedi. Susuz kalıp okulu hayal ettik. Veli “şu okul açılrsa bir an önce, Kendi başıma yapamıyorum ben bu öğretim işini. **Uzaktan eğitim zor**, hem de maliyetli” dedi. Çocuklar arkadaşlarını, öğretmenlerini

özledi. Elimizden gittiğinde kıymetini anladığımız bir şey.

A6: İdealimdeki okul çok basit bir şey. **Herkesin mutlu olduğu bir yer** olsun bu kadar. **Hayatın temel amacı** bu. İnsan her zaman mutlu olmak istiyor, mutluluğu arıyor. Kimisi bunu başarı da arasa da, aslında başarıyı aramıyoruz bence. İşte ne bileyim parayı aramıyoruz. Biz sadece **mutluluğu arıyoruz**. Mutluluğu ne ile bulduğumuzla ilgili. Onun **kaynağını karıştırmayalım**, kimisi arkadaşın da işte sevdiğin de ailesinde bulur mutluluğu. Kimisi maddiyatta bulur. Kimisi başka bir şeyi. Mutluluğu arıyoruz yani. Dolayısıyla o aradığımız şeyi bulabildiğimiz yer olsun okul.

Mutlu olunan okul
Hayatın temel amacı,
Aranan mutluluk,
Mutluluğun bulunduğu
yerin değişkenliği

Türbülansa girmiş uçak
Korkutucu, panik edici,
Sistemin tümü,
Suyu çekilmiş dere,
Canın cana değmesi,
Yüz yüze duyguyu aktarma
biçimi

A7: Okul **türbülansa girmiş uçak** gibidir. Bazen **korkutucu, panik edici** insanları, oradan kurtulup kurtulamayacağını ya da nasıl çıkacağını bilemezsin. Okullara çok gidip geliyorum, üniversite öğrencileri keza öyle. Tek bir okuldan bahsetmiyorum bu metaforu kullanırken, **sistemin tümü** için düşünüyorum. Hatta yaşamını tehdit eden aynı zamanda. Tam tersi de olabilir. Pandemide okul, **suyu çekilmiş dere** gibiydi. Çünkü canlı gerçek iletişim de **canın cana değmesi** deriz ya, öğrenci

öğretmen bir arada olamadığı, temas azaldığı için. Çevrim içi de olur diyen olabilir evet oluyor. Öğrencilerime olmayan terapi eğitimimle kendimce pandemide terapide yaptım. 15 gün içerisinde toparladım, rahatlattım, sakinleştirdim. Sonra? Susuzluk bir yere kadar. **Duyguyu aktarma biçimi yüz yüze.** Hiçbir zaman aynı şekilde olmuyor.

A7: İdeal okul gökyüzü gibi olmalı. İçinde çeşitlilik, mükemmel doğanın dengesi. Yıldızlar denizin içindeki türlü canlı balıklar yani belki de doğal yaşam. Öğrencinin rahat edebileceği kendi doğal yaşamının içerisinde. Hapishane gibi sıralara tahtaya, **gereksiz disipline mahkûm edilmeden.** Doğanın içinde de bir disiplin var ama **doğal bir disiplin.** Tepeden inme bir disiplin değil. O da birçok dikkat isteyen bir denge.

Gökyüzü,
Doğanın dengesi,
Doğal yaşam,
Sıraya tahtaya mahkûm edilmeden,
Doğal bir disiplin, Dikkat isteyen

A7: Benim söyleyeceklerim eğitimde **deniz doğa, sevgi.** Ancak **yerleşik** bakış açısı, **paradigma, toplumun paraya bakış açısı** değişmediği sürece, politika ve eğitim politikaları da bunu beslediği sürece **yeni bir okul düşüncesi çıkmazda.** Aslında benim hayalimdeki tamamen tersi bir sistem var.

Eğitimde deniz, doğa, sevgi,
Yerleşik paradigma
Toplumun paraya bakışı
Yeni okul düşüncesi çıkmaz

Y2: Okul **demir** gibidir. Parlatılmalı. **İşleyen demir ışıldar** gibi. İşledikçe emek verildikçe ışıldar. Eksiklikler olduğu zaman paslanmalar çürümeler oluşabilir. Pandemide Okul **paslanmış demir** oldu. **Eski parlaklığına kavuşacak** diye ümit ediyorum. İdeal okul **parlayan demir** gibi olmalı. Sürekli parlatılması gerek.

Demir
İşleyen demirin ışıldaması
Eksiklerin çürütmesi
Paslanmış demir,
Eski parlaklığına kavuşması
Parlayan demir

Korku filmi

Ev okul, Boş okul, Pozitif okul, Etkinlik, Başarı, Bina, Bahçe, Aile ortamı, Disiplin, Sorumluluk, Sevgisiz ve iletişimsiz okulun sıradanlığı, Alıştırmak için çaba sarf edilen bir kurum

Y7: Okul **korku filmi** gibi sanki. Pandemide ev okul oldu. Bizim için okul **boştu**. Etkinlikleriyle, başarısıyla, binasıyla, bahçesiyle Aile ortamı gibi atmosferiyle de. Disiplinin de olduğu ama herkesin sorumluluklarını bildiği **pozitif bir okul** olmalı. İletişimin iyi olmadığı, sevginin olmadığı okul sıradan olur. Çünkü okulun kurulduğu günden bu yana çocukların zorla gönderildiği, **alıştırmak için çaba sarf edilen bir kurum**. Bir yerde var bir eksiklik.

Y11: Biz gönül vererek eğitimi yönetiyoruz. Yoksa maddi ya da kariyer olarak bariz bir farkımız olduğu için değil. **Okul dünya** gibidir. Her şey vardır içinde. İyisi kötüsü, Pandemide okul **soğuk bir soba**ydı. Soba yanmadığı sürece kaldırılırdı eskiden. Kışın kurulurdu. Ya da yazın köşede dururdu. **İnsanın olmadığı okul** bizi ısıtmadı. **Soğuktu** çok. **Ruhsuzdu**. İdealimdeki okul aslında çoğunu gerçekleştirmeye çalışıyorum. **Fark yaratan kurum** olmalı.

Dünya okul

Gönül vererek yönetme,
Soğuk soba,
İnsanın olmadığı okul,
Ruhsuz,
Fark yaratan kurum

Askeri kamp

Kurallar bütünü, Boşluk, Okulun yokluğu, Lunapark, Eğlenceli öğrenme ortamı

Ö5: Okul bir **askeri kamp** gibidir. Çünkü hep **kurallar bütünüdür**. Pandemide okul boşluğa benzedi. Olması gereken **okulumuz yoktu**. İdeal okul **lunaparka** benzemeli. Öğrenmenin **eğlenceli bir ortamda** gerçekleşeceğine inanıyorum.

Matbaa, Teorik

2000 sonrası öğretmenler
Deney, somutlaştırma,
Matbaadan evrilme çabası
Bilgisayar, Tarla okul,
Güzel ekimle güzel biçme

Ö6: Okul **matbaa** gibidir. Çekiyoruz gönderiyoruz. **Teorik** çünkü okullarımız. Özellikle **2000 sonrası mezun öğretmenler** çok daha iyi. Çabalıyorken önceki öğretmenler kitap defter okuyor. Matbaa gibi. Biz **deney yapıyoruz**. **Somutlaştırmaya çalışıyoruz**. Matbaadan evrilmeye çalışıyoruz aslında. Pandemide bilgisayara benzedi. Herkes tablet telefon bilgisayardı. **İdeal okul tarla** olmalı. **Güzel şey ekeceksin, güzel de biçeceksin**.

Otomobil, sürücüyle hareket 
Öğrencinin pasif rolü
Sürecin içinde at
Tablet ekranı
Bahçe okul
Sınırlar içinde özgür
İlham veren, yaratıcılığı geliştiren

Ö7: Okul bir **otomobil** gibidir. Sürücüyle hareket eder, Sürücü gerektiğinde okul yönetimi, ya da öğretmen diyebilirim. Öğrenci okulun içinde, aracın içinde **Pasif roldedir**. At gibi olmaları gerekir. Kendileri hareketli ve sürecin içinde olmalı. Pandemide okul **tablet ekranına** benzedi. **Pasif olunan** bir süreçti. Öğretmen ekrana anlattı. Öğrenci de ekrana baktı. İdeal Okul **bahçe** gibi olmalı. Etrafı kapalı, sınırlar var. Ama **ilham** alabileceğiniz, **yaratıcılığınızı**

geliştireceğiniz çok şey vardır. Sıra yoktur. Özgürdür. Sınırlar içerisinde özgürdür.

Silgi 
Hataları düzeltmeye yardımcı
Sıkıcı video, Yetenek
İlgiye ve yeteneğe göre oluşan

C1: Okul **silgi** gibidir. **Hatalarımızı düzeltmemize yardımcı** oluyor. Pandemide okul **sıkıcı bir video** gibiydi. Sadece ses ve görüntü var. Hiçbir şey yapamıyorduk. İdeal okul **yeteneklerin ve ilgilerine göre oluşturulan bir okul** olmalı diyorum. Tek kelimeyle belki **yetenek okul** diyebilirim.

Sıcak bir yuva 
Aile üyeleri, Issız bir yer,
Uzaktan eğitimde sessizleşen,
İstiklal Marşı'nın duyulmadığı
sessizlik, Kardelen çiçeği,
Zor şartlarda devam eden
okul

C2: Okul **sıcak bir yuvadır**. Zaman geçtikçe okulda herkes aile üyeleri gibi oluyor. Pandemide **okul ıssız bir yere benzedi**. Çok sosyaldir normalde ama uzaktan eğitimde çok sessizdi her yeri okulun. **İstiklal Marşının bile duyulmadığı bir sessizlikti. Kardelen çiçeği** gibi olmalı. En **zor şartlarda** bile okul eğitim öğretime **devam eden kurum** olmalı. Başka şartlarda da devam eden olmalı.

Çatı, ısınma, sohbet etme 
Uyku tulumu
Kısıtlı ve sınırlı alan,
Manav, Herkesin alacağı
meyvenin farkı

C3: Okul **çatı** gibidir. Hava alabiliriz. **Isınabiliriz. Sohbet edebiliriz**. Ama dikkat etmek gerek derslere. Düşebiliriz. Pandemide okul **uyku tulumu** gibiydi. Ne kadar uyanık olsak da bir hareket yoktu. **Kısıtlı alan. Her şey çok sınırlıydı**. Sanal iletişim bizi uyandıran bir şey değildi. İdeal okul benim için herkesin ilgisine cevap veren bir yer olmalı. **Manav** gibi olmalı diyebiliriz. Çünkü

herkesin alacağı meyve farklı. Mevsime göre de değişir. Cebimizdeki paraya göre de tabi ki.

Park, kamelya

Belirsiz okul, açık hava,
Pandemideki okulun anı olarak
kalması ümidi, Sohbet,
Lunapark okul, Eğlenme, öğretme
Eve gidecek açık kapı, Esneklik

C4: Okul **park** gibidir. **Açık havası** var. **Kamelyası** da. Bir zaman sonra sıkılmak var. Pandemide okul **belirsizdi**. **Umarım bir anı** olarak kalır. Tekrar olsun istemem. **İdeal okul lunapark** gibi **öğretmeli, eğlendirmeli**. Sohbet edebilmeli, açık havada gzmeliyiz. Sıkılınca **eve gidecek açık kapımız** yok. Kurallar biraz gevşeyebilir.

C6: Okul **vakit geçirdiğim yer** aslında benim. Çok bağlı değdim. Pandemide **bilgisayardı** benim için. **Oyundu**. **İdeal okul eğlenceli olmalı**. **Oturarak ders dinlemek sıkıyor** bence. Daha hareketli olmalı okuldaki öğrenme şeklimiz. **Öğretmenler eğitimi sevmeli** bence. Sevmeyen **durgun öğretmen belli** oluyor hemen.

Vakit geçirilen yer, Oyun,
Bilgisayar, Eğlenceli, Oturarak
ders dinlemenin sıkıcılığı
Eğitimi seven öğretmen
Durgun öğretmenin kendini
belli etmesi

Beyin, Nöron öğrenci

Bilginin saklandığı yer, Kapalı kutu
Yüzeysel eğitim faaliyetleri
Filizlenen çiçek, Dev yapraklı ağaç
Yenilik, Dikkat çeken
Herkesin dikkatini çekenlerin farklılığı

C7:Okul **beyin** gibidir. İçinde nöronlardır. Öğrencidir. Bilgileri saklar. Sosyalleşmekten çok bilgi öğreniyoruz galiba. Pandemide okul kapalı bir kutu gibiydi. Bütün eğitim faaliyetleri yüzeyseldi. Kapalı kutu gibi öğrendik. **İdeal okul filizlenen bir çiçek**. **Dev yapraklı bir ağaç** gibi olmalı. Yenilikler olmalı. Bilgiyi bilgisayardan bir yere kadar öğreniyoruz.

Dikkat çeken bir şeyler olmalı okulda. Herkesin dikkatini çeken farklı da oluyor.

C8: Okul **liman** gibidir. Ben çok seviyorum okulu. Öncelikle öğretmenlerimi. **Ailem öğretmenlerimize çok değer verir** çünkü. Ailem bize böyle öğrettiği için mi yoksa ben mi bilmiyorum. Ablam ve kardeşlerim de çok başarılı. Okul pandemide **kimsesiz eve** benzedi. **İdealimdeki okul ikinci yuva** gibi olmalı. Biz eve gitmek istememeliyiz sürekli. Sıkıcı değil, **iyi vakit geçirilen yer** olmalı.

Liman,
Öğretmene değer veren aile,
Kimsesiz ev, İkinci yuva,
Eve gitme isteğini kaldıran
okul,
İyi vakit geçirilen yer

Aile okul

**Olmazsa olmaz okul, turnuva
Tablet okul, Bilgide eksiklik, Gezi,
Ormanın içinde kütüphane okul,
Arkadaşlık bağlarında güçlenme**

C9: Okul **aile** gibidir. Olmazsa olmazdır. Okul pandemide **tablete** benzedi. Tablet, bilgisayar varsa okul olmaya çalıştı. Bilgi anlamında eksik kaldık. **İdealimdeki okul, Hayalimdeki okul ormanların içinde kütüphane** olmasını isterdim. Ansiklopedilerin çok olduğu bir kütüphane gibi hayal ettim. Okulda kütüphane **gibi geziler, turnuvalar çok olmalı. Arkadaşlık bağlarımız da güçlenmeli.**

C10: Okul olmadan olmaz. **Yaşam kaynağı** bence. Pandemide okul **güneşi alınmış Dünya** idi. **Karanlık ekranlı bir eğitim** bence. Arada belki uzaktan eğitim olabilir. Ancak hep olmaz hocam. **İdealimdeki okul sıcak ve huzurlu bir yuva** gibi olmalı. O zaman daha çok sever öğrenciler bence. **Üşüdüğümüz aç kaldığımız bir ortam değildir yuva.** Mesela kantinde yiyeceğimizi rahat yesek, oturacağımız alan olsa, **teneffüs yetmiyor ki. Ne olduğunu anlayamıyoruz.**

Yaşam kaynağı

**Güneşi alınmış dünya
Karanlık ekranlı eğitim
Arada uzaktan eğitimin olabilirliği
Sıcak ve huzurlu yuva
Üşünmeyen, aç kalınmayan yuva
Rahat yemek, oturulacak alan
Teneffüsün yetersizliği**

Fabrika okul

**Türü farklı olsa da işlenen şeyin benzer çıkması,
Boşluk okul, öğrenme yetersizliği,
Yumurta okul
Farklı şekillerde, sürprizli çok yönlü etkinlikler**

C11: Okul **fabrika** gibidir. Farklı öğrenciler giriyor, Aynı şekilde çıkıyor sanki fabrika gibi. **İşlenen şeyin türü farklı olsa da benzer çıkıyor** sanki. Pandemide okul biraz düşünüyüm. Hiçbir şey yok gibi. **Boşluğa** benzedi. Bir şey öğrenemediğimi düşünüyorum. **İdealimdeki okul yumurta** gibi olmalı. Çünkü içinden **farklı şekillerde sürprizli çok yönlü etkinlikler** çıkmalı içinden.

C12: Okul **evin salonu** gibidir. Misafir ağırlıyor. Bizler misafiriz. Ama kısa süreli oturuyoruz. Salonda daha **rahat oturup kalsak**, evimizin oturma odası gibi olur. Yatalım demiyorum ama daha **rahat ortamlara daha sevinçle** gideriz. Pandemide **yazıları silinmiş tahtaya** benzedi. Okunmuyordu ne yazdığı. Dersler anlatıldı. Biz ise anlamaya çalıştık. **İdealimdeki okul Baba koltuğu** gibi olmalı. Hem **güvenli, hem rahat hem de biraz çekindiğimiz.** Çok da sevdiğimiz. Bazen tartışabiliriz tabi ki. Ama **okul bize güven** veriyor.

Evin salonu okul,

**Oturma odası gibi rahat,
Yazıları silinmiş tahta,
Baba koltuğu okul,
Güvenli, rahat ve çekinilen,
Güven veren okul,
Korkmadan çocukların bırakıldığı tek yer**

Ailemizde okulda olduğumuzu bildiğinde içi rahat. O yüzden okul çıkışı arıyorlar. Geç kalınca merak ediyorlar. Bizi **korkmadan bıraktıkları tek yer okul** galiba.

4. Araştırmanın 4. alt amacı olan “Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere göre; pandemi sonrasına ilişkin okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına atılacak adımlar nelerdir?” sorusuna ilişkin açık uçlu kodlama örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Sürekli bekleme

Suçlama, eleştirme,
Müdahale edeceğin alanlar,
Yapabileceklere
odaklanmak,
Kalite algısı oluşturma,

A5: Sürekli hiçbir bekliyor olmamız belki de en büyük problem. Hep birilerini **suçluyoruz**. Sistemi, politikaları **eleştiriyoruz**. Benim **müdahale edebileceğim alanlar** mı buralar? Politika dediğimiz bugün insanın tartıştığı bir konu değil. Politika Aristoteles’in eseri. Antik Yunan döneminden, eski medeniyetlerden günümüze tartışılan konular. Gerçekten **yapabileceklerimize odaklanıp**, kendi bireysel alanımızda o **kalite algısını** meydana getirmemiz lazım. Bu çığ gibi büyüyecek devasa bir

güce dönüşecektir. Sistem içerisinde 1 milyon öğretmenin her biri bir öğrencinin **yüreğine dokunabilse**, mutluluğuna tanıklık etse, sağlıklı bir benlik geliştiren bireyler yetiştirebilsek diğer teknik beceriler kendiliğinden gelir.

A5: Sokaklarımız hiçbir zaman okul olmadı. Müzeleri dolaştığımız zaman bazen gerçekten bir şey anlatmasına gerek yok. Öyle bir atmosfer oluştururlar ki siz orada **gezintiye** çıktığınız zaman her şeyi **öğrenirsiniz**. Okullarımızın çoğunda binaların içerisine girdiğiniz zaman ne öğreniyorsunuz? **Fiziksel** olarak yenilenmeye kesinlikle ihtiyacımız var.

Sokakların okul olması

Müzedede gezerek öğrenme
Fiziksel yenilenme

A6: En önemli kültürel değişim de öğrencileri yönlendirebilmek. Onları güçlü kılabilmek, onları öğrenme yaşantıları sunabilmek için öğretmenin her şeyden önce iyi bir öğrenen olması, bu bir dönüşümdür. Yani öğretmen öğretir mi? Hayır. Önce **öğretmen öğrenir**.

Kültürel değişim

Öğrencileri yönlendirebilme
Öğretmenin öğrenmesi

A6: İnsanların bilgileri değişiyor. Kendini tanımak istiyor. **Ruhlarının ufuklarına doğru bir yolculuk** yapmak istiyorlar. Fakat okul daha çok **20. Yüzyılın kodlarıyla hareket** ediyor, ayırıyor, sınıflıyor. Bu işlevsel paradigma vardır sosyologların, sosyoloji literatüründe. Biraz **toptancı bakıyor okul**. Toplu tedrisatla öğrenci alıyoruz. Belirli bir eleme eliminasyondan geçiriyoruz. Sınavlarda iyi olanlar tırnak içerisinde. Başarılı öğrencileri ayırıp daha ileri eğitim olanakları sunuyoruz. Diğer öğrencilerin eleme kriterlerimize uymadığını düşünüyoruz. Eleme kriterleri arasında iyi bir sanatçı, ressam, felsefeci, filozof olmak gibi bir şey yok. Daha çok **doğa bilimleri** ile ilgili noktaları ön plana çıkarıyoruz. Matematiği iyi olsun, rasyonel olsun, aklını iyi kullansın. Bunlar önemsiz değil **ama sınav başarısı odaklı** olunca **hayatın diğer taraflarını** geçiriyoruz. Sanat, spor, müzik hayatımızda olmasa da olur diye düşünüyoruz. Bu yüzden okuldan çıktıktan sonra çok küçük bir kısım mutlu oluyor.

Değişen bilgi

Ruhların ufuklarına yolculuk
20.yy.'ın kodlarıyla hareket
Toptancı bakan okul
Doğa bilimlerini ön plana çıkarma
Sınav başarısı odaklı
Hayatın diğer taraflarını kaçırma

A7: Okul kurum bakımından birinci boyutu **esneklik** olmalı. Biz liderlik kuramları, Yönetmelik Teori'den biliyoruz ki okul yöneticisi esnek, **duruma göre olasılıkları düşünebilen** olmalı. Okulların programları her yerde standart; bu sorun oluyor. Yani **mevsimlik tarım işçilerinin** yoğun olduğu bölgelerde okulu şubat ile haziran arası açık tutmak doğru gelmiyor. Güzel ama **merkeziyetçi eğitim** sistemi sorun olabiliyor. Tamam klasik bakış açısı gerekiyor bazen, Adem-i merkeziyetçi yapı kuralım da demiyorum. Ancak çocukluğumda **yörenin özelliklerine göre dersler** vardı okullarda.

Esneklik,

Olasılıkları duruma göre düşünebilen, Merkeziyetçi eğitim, Mevsimlik tarım işçileri, Yörenin özelliklerine göre ders

Gardner zengin mi?

Başka motivasyon faktörleri,
İnsani ilişkiler, Öğretmekten ve öğrenmekten mutlu olma,
Üretmekten mutlu olma,
Duygusal sosyal paylaşım

A7: Hijyen Motivasyon Teorisi. Üç faktör kuramı var: Bazen insanlar dış faktörlerle bazen de kişisel motivasyon arayıcısıdır. Bir akademisyen niye akademisyen? Çok mu para kazanıyoruz? Bu **işten zengin olan var mı?** Yani Michael Apple, Gardner zengin mi? Söyle söyle hiçbirimizin gelirinin arttığı yok, Okul yöneticisi için de aynı. **Başka motivasyon faktörleri** var. Daha çok

insani ilişkiler. Bir şey öğrettiğini ya da öğrenci ile beraber **öğrendiğin** zaman **mutlu** oluyorsun. Bir araştırma yapıyorsun, basılıyor, bu da mesela dıştan bir motivasyon ama

üretmekten mutlu oluyorsun. Öğretmenler özellikle ilkokul öğretmenlerinin o öğrenci ile olan ilişkisinin niteliği, duygusal, sosyal paylaşımı önemli.

Değerli hissettirmek
Duygulara dokunan yer

A8: Öğrencilerin adam yerine konulduğu değerli hissettirildiği, duygularına hitap edip duygularına dokunulduğu yerler olması gerekiyor.

A8: Sadece eğitim öğretim, odaklı, dersleri yapılsın bitsin ama çocuğun hiç **ders dışı etkinlikler** dediğimiz sosyal, kişisel gelişimine katkı sağlayan ortamlar olmasın mı? Yüzme havuzu, 4 5 tane **spor kompleksi, amfi tiyatroları**, çocuklarına bireysel çalışmasını test etmek için tek başına rahatlıkla çalışacakları ortamlar olsun. AVM tipi okullar gibi **çatısı açık, aydınlık, merdiven altındaki kantin** değil, **koridorda koltukları** olsun. Öğrenci çıktığı zaman **serseri mayın gibi dolaşmasın**. Duvarları **yüksek teknolojiyle** gömülü olsun. Bir sesle tıklasın, öğrenmek istediği şeyi öğrensin.

→ **Ders dışı etkinlik**
Kişisel gelişime katkı sunan ortam, Spor kompleksi, Amfi tiyatro, Yüzme havuzu, Rahat çalışma, Aydınlık ve çatısı açık ortam, Merdiven altı kantin, Koridorda koltuk, Senseri mayın gibi dolaşma, Yüksek teknoloji

Y4: Bazı yönetici gerçekten **oluruna bırakıyor**. Bunu kabul ederim. Ancak çoğumuz farkında olduğumuz halde ve **bir duvarı dahi boyatmak için çırpındığımız** için belli bir yerden sonra bırakan arkadaşları anlıyorum. Okulu su basınca yapacak hizmetliyi **çalıştıracak maddi kaynağı olmayan müdür bir süre kendisi direniyor. Kendisi tamir ediyor.**

→ **Oluruna bırakan müdürün sebepleri,**
Duvarı boyatmak için çırpınan müdür
Atölye sınıfı, Spor kompleksi, İyi teknoloji
Tamirat yapan müdür,
Yönetim kapılarını aşındıran müdür
Kendi imkanları ile çırpınan müdür
Yönetimin sınırlı imkanları

Kendi imkanları ile sürekli ilçe milli eğitim, belediye, bakanlık kapısını aşındırıyor. Aile birliğine söylüyor. Ben de biliyorum okulumda büyük bir **spor kompleksi, atölye çalışması için sınıf, iyi teknolojinin olduğu bir ortam öğrencinin dikkatini çeker.** Öğretmeni de motive eder. Ancak **kendi başımıza yapacaklarımız çok sınırlı.**

Y7: Okulumuzda doğru düzgün atölye, spor salonu gibi **konforlu alanlar** yok. Ancak **bağlılık var**. Yıllardır **kemikleşmiş bir okul kültürü** var. Gelen de **uyum sağlıyor**. **Sağlamak zorunda kalıyor**. Hatta tayin isterken **çalışmak istemeyen öğretmen bu okula gelmez**. Çünkü bilirler dışlanırlar. **Yadırganırlar**. Bizim öğrencimiz dershaneye gittiğinde, **özel ders aldığımda** bizim öğretmenimiz **üzülür**. **Yetemiyor muyum diye** üzülür.

→ **Konforlu alanın olmayışı**

**Bağlılığın varlığı,
Kemikleşmiş okul kültürü,
Uyum sağlama zorunluluğu,
Çalışmak istemeyen öğretmenin
tayin istemediği okul türü,
Çalışmayan öğretmenin dışlandığı,
yadırgandığı okul,
Öğrencinin özel ders almasına
üzülen öğretmen**

Y11: Okul müdürü, aileler ve üst yönetim tarafından desteklenmediğinde **tek başına yoktur**. Öğretmenler de önemli katılıyorum. Ama **okul müdürü okulu adam eder**. Gerekirse **çalışmayan öğretmeni de okula adapte edebilir**. Olmuyorsa devre dışı bırakabilir. Ama **ailelerin maddi manevi desteği ve üst yönetimin kılını kıpırdatmadığı yerler** gördüm. Uzaklaştım, ilçe değiştirdim.

→ **Aile ve üst yönetim desteği,**

**Okulu adam eden müdür,
Çalışmayan öğretmen, okula
adapte eden müdür, devre dışı
bırakan müdür,
Ailenin ve üst yönetimin kılını
kıpırdatmadığı yer**

Y12: **Para sıkıntısı** çok yaşıyoruz yönetici olarak ve öğretmen olarak da. Okulumuzun **koşullarının öğrencinin dikkatini çektiğini** söyleyemem. Veli profilini suçlasak da gerçek kurallarımızı koyup, **bizim inanmamıza** bağlı. Biz inanmazsak, eğitimimize kim inanır?

→ **Eğitim çalışanlarının maddi**

**sıkıntısı,
Okul koşullarının öğrenci
dikkatini çekmemesi,
Yöneticinin eğitime inanmasının
önceliği**

Okul tasarım çizimi →

**Şeffaf camlı okul,
Havuz, yeşillik, açık hava,
Resimlerin duyguları anlatması,
Matematik dışı faaliyetler,
Moralin düzgünlüğünün ders**

Ö2: Bir okul tasarımlarını istediğimde örneğin **şeffaf camlı bir okul**, farklı yiyecekler sıralar, farklı çantalar, kıyafetler çizenler de vardı. En çok keşfettiğim **havuz, yeşillik** çizimleri. Pandemiden önce de sonra da çizdirdim. Pek değiştiğini söyleyemem. Ancak yeşillik ve açık hava çizimlerinin arttığını söyleyebilirim. **Resimlerin duyguları anlattığını** düşündüğüm için bu çalışmaları çokça yaptırmışumdır. Bunlar olsa

daha mutlu çocuklar olacağını, morallerinin düzgün, motivasyonlarının da dersler için

artacağını düşünüyorum. Keşke ara ara böyle faaliyetleri arttırsak, **Matematikten çıksa biraz**; böyle faaliyetler yapsalar daha motive olurlar.

Okulun maddi imkansızlığı 
En dışlanan memur grubu olan öğretmen,
Güvenlikten sorumlu öğretmen,
Nöbetçi öğretmenin isyanı

Ö6: Koşullara yöneleceğim. Akıllı tahta projeksiyon yok, spor salonu yok. Okulların maddi imkanı çok kötü durumda. Öğretmenler servis, yemek, çayın bile olmadığı, en dışlanan memur grubu.

Çok büyük teşkilat yapısı. Yetiştirilemiyor belki hocam? Bu çok iyimser bakış açısı hocam. Niye yetişmesin ki? Güvenlikten bile öğretmen sorumlu. **Nöbetçi öğretmenin isyanı.** Burnu kanasa öğrenci öğretmen sorumlu. Bizim okulda sınıflar 22 kişilik güvenli bir okul. Ama 35 kişilik sınıfları olan okullarda güvenlik problem.

Öğretmen tatilinin konuşulması, 
Öğretmenin tatilsiz sorumluluğun altından kalkamayacak olması,
Tatili olmayan öğretmenin depresan alma ihtimali

Ö9: 8.30'dan 4'e kadar öğretmenin 40 dk boşluğu var. Öğretmen bitiyor. Öğretmenin Temmuz, Ağustos, Şubat tatili var diyorlar. Olmasa mümkün değil bu **sorumluluğun altından kalkmak.** Öğretmenler bu tatil olmasa **depresan hapi kullanır hepsi.** Şarjımın %1'e düştüğünü hissediyorum.

C1: Fen dersleri için **deney yapabileceğimiz laboratuvarlar** olabilir. Tarih dersleri için **tiyatro salonu** olabilir. Bunların öğrenimimize katkı sunacağını düşünüyorum. Ben **resim şenlikleri**, etkinlikleri olsa **koşa koşa gelirim.**

 **Deney laboratuvarı**
Tiyatro salonu,
Resim şenlikleri
Koşa koşa gelme

Pandemide kaybedilen fiziksel 
hareket
Değişmesi gereken spor faaliyetleri
Giriş çıkış saatlerinde düzenleme
Gezilerin artması

C5: **Beden eğitimi** derslerimiz çok **sade.** Pandemide kaybettiğimiz fiziksel hareket için muhakkak **spor faaliyetlerimiz değişmeli.** Geç uyanıp geç kalktığımız için uyku saatlerimizde değişti. Okula **giriş çıkış saatlerinde düzenleme** olabilir. **Gezilerin sayısı az** bizim okulda. Hatta hiç yok.

C7: Okulda da her şeyi **yasaklıyorlar**. FCL sınıfına giremezsiniz. Kütüphaneden kitap alamazsınız. Koridorlar kalabalık. **Bahçede güvenlik** sağlanamıyor. Pandemide bunalmıştık. Şimdi uzun süre oturmak daha boğucu. Ders saatleri 5-10 dakika azalabilir. Dikkatimizi çekmiyor. **Öğretmenlerin yeni nesile uygun dille anlatmalı**. Anlamayınca evde kendimiz uğraşıp, vakit kaybediyoruz. Bizim anlayacağımız şekilde değiştirmiyorlar. Bizim daha iyi anlamamız için sen konuşmayacaksın, çıt duymicam demek **öğrenciyi dersten uzaklaştırıyor**. **Konuşmamak öğrenciyi soğutuyor**. Sadece öğretmenin konuştuğu bir ders değil artık bizim istediğimiz.

→ **Okulda yasaklı alanlar**

Uzun süre oturmanın boğuculuğu,
Ders saatlerinin azalması,
Yeni nesile uygun dille ders anlatma,
Öğrencinin konuşmadığı dersten uzaklaşması,
Sadece öğretmenin konuştuğu dersin istenmemesi

Okulda yeni düzenleme →

Teknolojik eğitim, Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmaması, Eski yöntemle ders anlatan öğretmen, Öğretmenin dinlenmek istememesi, Giriş çıkış saatlerinin seçilebilirliği

C12: Pandemide koptuk. Online **tutmadı** okula gelmenin yerini. İnternet olmalı zaten. Artık biz teknolojiyle yaşıyoruz. Onsuz eğitim bilmiyorum. Ama okullarımızda **yeni düzenleme gerek**. **Eski yöntemlerle ders anlatınca öğretmen, kimse dinlemek istemez**. Yeni teknolojilerinde olduğu, **giriş çıkış saatlerimiz daha seçilebilen** olabilir.

5. Araştırmanın 5.alt amacı olan “Sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun yeniden kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabilir?” sorusuna ilişkin açık uçlu kodlama örnekleri şöyledir:

Yeni sorular sorduran okul →
Yeni bakış açıları kazandıran okul
Merak duygusunu tetikleyen okul
Çevreye yönelik öğretim içeriği

A1: **Yeni tartışmaların** yapıldığı, yeni bakış açılarının kazanıldığı, merak duygusunu tetikleyen yer olmalı. Bu açıdan baktığında senin çocuğun okula gitmesi için okul **yeni sorular** sormamı sağlamalı. Sizin okulda endemik türlerle ilgili içerik var mı? Ankara'nın **endemik bitki türleri**, Ankara'da en çok vergi

veren iş adamı bilir mi öğrenciler? Ankara'nın **mahalli sanatçıları** bilir mi öğrenciler?

A5: Gerçekten okulun varoluş amacını çok iyi şekilde çalışmamız lazım. Dünya toplumları artık bununla uğraşıyor. Sağlıklı, mutlu, güzel ve kaliteli ilişkiler, güçlü bağlar kurabilen insanlar yetiştirmemiz lazım. Bu insanın mutluluğunun bir ölçütüdür. İnsanı mutlu ettiğiniz, sağlıklı yaşam sunduğunuz; toplumla kapsayıcı şekilde ilişki kurmasını sağladığınız zaman okul gerçek amacını gerçekleştirmiş olur. Ama modern okul sadece iş gücü piyasasına **eleman yetiştiren bir araç. Böyle olunca modern okulun anlamını inşa edemiyorsun. Okul teorisi **uygulamaya dönük** olmalı bizde.**

→ **Okulun varoluş amacı,
Sağlıklı, mutlu insan,
Kaliteli ilişki, Güçlü bağ kurabilen,
Kapsayıcı toplum,
İşgücü piyasasına yetiştirilen eleman,
Uygulamaya dönük teori**

→ **Okula yabancılaşma,
Anlam inşa edememe
Değer, inanç,
Okulda var olmak
Yaşam alanı oluşturma
Farklı benlik gelişimi,
Tek tip monoton insan**

A5: Anlamlılık çok önemli. Öğrenciler neden okula yabancılaşır? Okulda bir anlam inşa edemedikleri için yabancılaşır. Çocuk değerleriyle inançlarıyla, hayata bakış açısıyla o okulda var olabilmeli ve orada kendine bir yaşam alanı oluşturabilmeli. Okul onun kendi değerleriyle farklı bir benlik geliştirmesini güçlendirmesi gerek. Okul dışarıdan bir ideal belirleyip ona yakıştırmaması gerekiyor bence. Kime göre, neye göre ideal? Tek tipleşen monoton insanlar oluyoruz.

A6: Okulu yeniden düşünmemiz gerektiğini 1990'lerden beri konuşuyoruz. Okulu yeniden düşünürken günümüz dünyasında koşullara bakmak gerek. Fikir üreten çocuklar gerek. Her şey bir fikirle yola çıkıyor. Oysa fikir üretmek için biraz çocuğun otonom kalarak saçmalama özgürlüğüne sahip olması gerekiyor. Çocukların saçmalamasına hiç müsaade etmiyoruz. Çocuklara biraz saçmalama alanı bırakmak lazım ki biraz, kendini bulsun. Kaybolmasınlar diye uğraşıyoruz. Hiç kaybolmadan kendini bulamaz. Hiç bulanmasın diye bakıyoruz. Oysa hiç bulanmadan durulmaz.

→ **Okulu yeniden düşünmek
Günümüz dünyasında koşullar
Fikir üreten çocuklar
Saçmalama özgürlüğü
Kaybolmadan kendini bulamama
Bulanmadan durulmayan**

A7: Bir kere öğrencinin kendini özgürce ifade edebileceği ve özgür hissedeceği, aidiyeti hissedeceği ortam. Zaten bu çok temel motivasyon kuramı. Aidiyet, özgürlük, konfor, rahatlık kendini ifade edeceği.

→ **Özgürce ifade etmek
Motivasyon kuramı
Özgür hissedecek ortam
Aidiyet, konfor, rahatlık**

Susamış ata kovayla su vermek, İçme dürtüsü, Okula gitme isteğini ortaya çıkarma, Okulun olanakları Değişmeyen duvar, tahta

A8: Susamış bir ata kovayla su verirsiniz kana kana içer. Tok bir ata tekrar su verirsiniz içmez. **İçme dürtüsünü** açığa çıkartmanız gerek. Kovadaki suyu içirmek için ya tuz yalatacaksınız ya da 5-6 tur koşturacaksınız, susatacaksınız; gelecek ve su içecek. Çocukların içindeki **okula gitme isteğini** açığa çıkaracaksınız. Öyle ortamlar yaratacaksınız ki “okula gideceğim, arkadaşlarımı,

öğretmenlerimi seviyorum. Orda çok güzel vakit geçiriyorum. Evde ya da çevrede olmayan olanaklar var. Veliler diyor ki hangi okul? **Okulun sunduğu olanaklar** nelerdir? B okuluna soruyor. A’da olmayıp da sende olan nedir? Okullarımızı maalesef eleştiriyorum, değişmiyor. Diğer örgütlerde de yanı. Tek değişmeyen dört duvar, tahta, akıllı tahta.

Y3: Öğrenci öğrenir, **sevgi bekliyorlar** sadece. Yetişkinlerin kendini toplaması gerek. **Öğrencinin gözünde öğretmen normal insan gibi değildir.** Yemez içmez, tuvalete gitmez. O yüzden **öğretmen çok mühim.** Çok özel bir öğretmen olmalı öğretmen.

Sevgi bekleyen öğrenci
Öğrencinin gözünde öğretmen
Normal insan gibi görülmeyen
Öğretmenin önemi ve özel olması

Okulun kurulduğu ortam
Şehirden uzak,
Huzur veren, doğayla iç içe
Trafikle uğraşan yerde okul
Güvenliğin sorgulandığı yerde eğitim

Y5: Okulun **kurulduğu ortam** önemli. Şehirden uzak, **huzur veren doğayla iç içe** olması mı; **trafikle uğraşan bir yerde okul olmaz.** **Güvenliği düşündüğümüz** yerde, eğitime odaklanamıyoruz.

Y11: **Yaratıcılık, yenilik** gerekiyor. Okul **yöneticisinin takdir görmesi, ödüllendirilmesi,** velilerin teşekkürü, öğrencinin gözündeki ışıltıdan başka bir şey değil motivasyon kaynağımız. Bu maaşla okul yöneticisinin büyük şehirleri geçtim, küçük yerlerde de çok iyi standartlarda yaşadığı asla söylenemez. Biz **gönül vererek eğitimi yönetiyoruz.**

Yaratıcılık
Üst yönetimin takdiri,
Öğrencinin gözündeki ışıltı,
Ekonomik zorluklara karşın
manevi beklentiler,
Gönül vererek eğitimi yönetmek

Y12: Üreten öğrenci yetiştirmiyoruz. Kapasitesi yok değil ki herkesin. Biraz suçu kendimize bulmamız gerekiyor. Öğrencinin ruhuna hitap etmeden, çok baskıcı yaklaşımla artık öğretmenlik okul yöneticisi olmuyor. Kurallarımız olacak. Tabi ki kuralsız disiplinsiz de olmaz. Ancak öğrencinin nabzına göre velilerin yaklaşımlarına göre tedbirli davranmayı bilmek için önce mesleği sevmek gerek.

→ **Üreten öğrenci**

**Suçu kendinde arama
Ruhuna hitap eden, baskıcı
yaklaşım
Öğrencinin nabızı
Velilerin yaklaşımı
Mesleği sevmek**

**Okul tasarım çizimi →
Yeşillik, ağaç
Farklı mimari ve donanım
Hayvan, ağaç, çiçek, yüzme**

Ö2: Öğrencilerime yaptırdığım çalışmalarda bir okul tasarlamlarını istemiştim. Gökkuşaağı renkleriyle boyanmış yeşillikler, ağaçlar, en çok istedikleri şey resim yapabildikleri, sosyal faaliyetlerin olduğu, farklı mimarili ve donanımlı yerler. Bunlara işaret eden

figürler çizdiler. Taş beton değil de içinde hayvanların ağaçların çiçeklerin olduğu; çok fazla yüzme istediklerini de gördüm.

**Okulun ruhu →
Okul kimliğinde öğretmen
Öğretmenin hevesini kırmayan,
Manevi ödüllendirme,
Okulun olumlu özelliklerine
katkı, Adaletli yaklaşım**

Ö8: Okulda ruh önemli. Koşulları sayıyoruz sürekli. Ancak çok iyi koşulları olan okullarda iyi öğretmen yoksa o okulun anlamı kalmıyor. Öğretmenlerin seçiminin iyi yapıldığı ve öğretmenleri de kırmayacak, hevesini kırmayacak, ödüllendirmenin olduğu okul bence başarıyı da o okulun kimliğini de olumlu özelliklerle doldurur. Manevi olarak

ödüllendirilmek bile motivasyon konusu olacakken, bundan mahrum edilmek ve adaletli yaklaşım görememek üzüyor.

Ö9: Öğrencilerimizi ayrı ayrı dikkate almakla işe başlamak gerekiyor. Çünkü hepsi farklı çevreden ve aileden geliyor. Özellikle büyük şehirlerde olan okulların yaşadığı sorunlarla bir köy okulunda yaşanan sorunlar aynı değil. Okulun fiziki koşullarından sosyal etkinliklere kadar her şey çevreyle, öğrenci profili ile ilgili olmalı aslında. Öğrencilerin dikkatini

→ **Farklı çevre ve aileden gelen öğrenci**

**Öğrencileri ayrı ayrı dikkate almak
Büyük şehir, köy okulu farkı
Sorunların farklılaşması
Dikkat çeken ders anlatma yöntemleri
Her gün okula gelen öğrenci**

çekecek ders anlatma yöntemleri de belirli bir zamandan sonra sıkıcı hale gelebilir. Sonuçta öğrenci her gün okula geliyor. Öğretmenin okuldaki tüm değişikliklerle ilgili katılımının sağlanması ve sorunlara dönük çözümlerde birlikte hareket edilen bir okul yönetimi önemli.

Ö12: Öğretmenin hevesli ve istekli olması öğrenciyi de sürüklüyor. Burada aileler yine devreye giriyor. Bazen **aile bütünlüğü** ne yaparsa yapsın öğretmen, öğrenciyi yola getirmekte engel. **Ailelerin de eğitimi** önemli. Her şey okul kimliğinin bir parçası. Bu sebeple **çevreye göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre** okulların kurulması ve işlev görmesi gerekiyor bence.

→ **Aile bütünlüğü**

Ailelerin eğitimi
Çevreye uyumlu
Öğrencilerin ihtiyaçları

İyi ortam →

Eğlenceli etkinlik
Mutlu öğretmen

C4: Okulların **daha iyi ortamları** olabilir. Derslerin **eğlenceli etkinliklerle** anlatılması. **Öğretmenlerimizin de mutlu olması** bizi mutlu eder aslında.

C6: Artık **yeni teknikler** olmazsa bize **sıkıcı** geliyor okul. En azından bana. Bazı arkadaşlar adapte olabiliyor her durumda. Bazılarımız galiba özellikle erkekler mi desem, daha çok **teknolojik bağımlılık** var hocam. Bu yüzden her öğrencinin **motive olduğu farklı konular** var.

→ **Yeni teknikler, Sıkıcı okul,**

Erkeklerde teknoloji bağımlılığı
Kişiyeye göre değişen motivasyon kaynakları

Yüksek bilgi mertebesine sahip →
öğretmen

Yeşil alanlı, sınıfa güneş giren ortam
Etkileşimli ders
Farklı öğretmen

C7: Teknolojide gelişmiş, öğretmenlerin **yüksek bilgi mertebeleri** olan, öğle aralarında uygun ortamlar olması, bahçeye çıkıp yeşil bir alan görmem gerek. Sınıfta güneş olmalı. Çok kalabalık sınıflar istemiyorum. Derslerde sunulan konuların daha **etkili verimli** olması için; **etkileşimli** bir ders anlatımı olmalı. **Göz korkutmak** değil. Köklü sayılar deyince

öğrenciyi korkutmamak gerek. Öğrenci korkmamalı. Okulda topluca aktivite yapılırsın isterim. Etkileşim yok gibi. Okulun içinde olduğu, örneğin stantlar, yabancı dillerle ilgili, sadece İngilizce değil. **Farklı öğretmenlerin** olması bize de yenilik katar.

Değişik Saatler →

Dinlenme alanı, Yuva okul
Para gerektirmeyen konfor
Herkesi mutlu eden

C10: Bence ders ve teneffüs **saatleri değişmeli**. Bir tuvaletimiz gelse, bir de acıksak, kuyruktan yiyeceği alana kadar zil çalıyor. Mesela karnım ağrıdığına eve gitmeden bir **dinleneceğim alan** olsa. Ayakkabılarımı çıkaracağım yer. Minder, rahat bir ortam. **Okul yuva** gibi rahat eşyalarla da donatılmalı. **Lüks başka bir şey** hocam. İki minder bir koltuk rahatlık için. **Konfor için çok para gerekmez**. Okulumuzda havuz olması gerekmez. Özel okullardaki gibi alanlar değil **herkesi mutlu eden**. O öğrencilerin hepsi mutlu o zaman. Bence değil.

C11: Ortam hocam. *Tipik masa sandalye* görmek dikkatimizi çekmiyor. *Değişik ortamlar* gerekiyor bize. Sınıfların ortamı *öğrenmeye uygun* olması gerek. Bazı okulların belki öyledir. Ama koş a koş a niye gidelim? Orda *dikkatimizi çekecek* ve *huzurlu bir ortamda* olması gerek hocam.

→ **Tipik masa, sandalye**
Değişik ortam
Öğrenmeye uygun sınıf ortamı
Dikkat çeken ortam
Huzurlu ortam

C12: *Rahat* olmak daha çok dikkati çekebilir. Mesela bazen 5’de gitmek istemiyorum eve. 8’e kadar *kütüphane açık* olsa, *okunacak kitap, kullanılacak bilgisayar* olması gerek. Yok, şimdi okulumuzda bu kadar imkan. *Hayalimdeki okulu* yapsam böyle tasarlardım.

→ **Rahat**
Esnek saatler, Açık kütüphane, Okunacak kitap
Kullanılacak bilgisayar

Veri analizlerinde açık uçlu kodlama, yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere satır satır sembollerin, tüm imgelerin değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma için veri çeşidinin farklı ve fazla olması nedeniyle karşılaştırmalı olarak uzun bir süreçte deşifre edilen verilerin kodlamaları uzun bir sürede tamamlanmıştır.

Açık kodlamaların tamamlanması aşamasından sonra odak temaların oluşturulması için tablolarda her katılımcı türü ayrı şekilde kanıt zinciri olarak tablolaştırılmıştır. Açık kodlama sonrasında aşağıdaki başlıkta detaylandırılan seçici (odaklı) kodlama aşamasına geçilmiştir.

4.4.2.1.2. Seçici (Odaklı) Kodlama

Seçici kodlama, kodlama sürecinin ikinci aşaması olarak en önemli ya da en sık karşılaşılan ilk kodları gözden geçirmek, gruplandırarak sentezlemeyi ifade etmektedir (Charmaz, 2015, s. 203). Temellendirilmiş kuramda kodlama basamakları düşünüldüğünde alanyazında ikinci kodlama basamağını odaklı kodlama (Charmaz, 2000, 2005, 2006, 2009, 2015), seçici kodlama (Glaser, 1978), eksensel kodlama (Strauss & Corbin, 1990, 1998) olarak görmek mümkündür. Araştırmada Glaser’in (1978) tanımladığı şekilde seçici kodlama ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Araştırma sürecinde bireysel görüşmelerin veri analizinde ilk aşama açık uçlu kodlamada temellendirilmiş kuram ilkelerine uygun olarak veri azaltma ve daha yüksek soyutlama için veri doygunluğuna ulaşılması beklenmiştir. Öncelikle ortaya çıkan verileri doygunluğa ulaşınca çekirdek olgunun/kategorilerin ortaya çıkışı tamamlanmıştır. Bun göre seçici kodlama, somut kodlamanın ikinci aşaması olarak kategoriler ve özellikleri belirlenip açık kodlama sona erdiğinde başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı açık kodlamalarda tespit edilenin ötesinde yeni bir kavram peşine düşmemiştir. Seçici kodlama belirlenen kategorileri odaklı şekilde sınırlandırmaya ve keşfedilen ana kategorilere odaklanmaya yardımcı olmuştur.

Seçici kodlama, daha fazla teorik örnekleme, kodlama, sürekli karşılaştırma ve teorik not alma için başlangıç noktaları olarak belirlenen okul kimliğinin ana kategorilerini, temel fenomenlerini ve genel kategorileri kullanarak verileri daha da azalttığı söylenebilir. Glaser'e (1978) göre seçici kodlama, kodlamanın sadece çekirdek kategorileriyle ilgili kategorilerle sınırlandırıldığı basamak olarak tanımlanmaktadır. Sonraki aşamada ortaya çıkacak kuramsal örneklemin seçici kodlama ile yönetildiğini söylemek yerinde olacaktır. Strauss (1987) ise seçici kodlamanın öncesinde eksensel kodlama yapılmasını önerirken, araştırma kapsamında açık uçlu kodlama ve seçici kodlama basamağında ortaya çıkan temaların eksensel kodlamaya cevap verdiğini iddia etmektedir. Charmaz'ın (2015) izlediği kodlama yaklaşımında seçici (odaklı) kodlamadan sonra teorik kodlama başlığına geçiş dikkate alındığında, araştırma kapsamında Glaser ve Charmaz yaklaşımına daha yakın bir süreç gerçekleştirilmiştir.

4.4.2.1.3. Kuramsal Kodlama

Kuramsal kodlama kodları birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini, kodların doğasına göre tanımlayarak gerçekleşmektedir. Belirlenen eksenlerde anahtar temaların oluşması için kuramsal notları kuramlaştırma sürecini önemseyen Urquart'a (2018, s. 31-32) göre peşin hükümlü çözümsel çerçevelerden öte araştırmacının veri çözümlemesinde önerdiği noktaya

sadık kalınması temellendirilmiş kuramın ruhudur. Charmaz'ın (2006) belirttiği üzere bilim insanlarının muhakkak hangi yöntemlerin uygulanması konusunda farklı fikirde olabileceğinden kuramsal kodlar veriye çerçeveler dayatmak için kullanılmamalıdır. Bu çerçevede araştırma sürecince kuramsal kodlar etrafındaki nesnelliğin farkındalığı ile kuramsal kodlama yapılırken, araştırmacı yansıtıcı olmanın önemi üstünde durmuştur. Seçici kodlama sürecinde akademisyen, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin verilerinden eksensel olarak ortaya çıkan kategorilere göre araştırmacı okulla ilişkilendirilen çeşitli kuram ve yaklaşımlardan özelliklere göre notlar almayı sürdürmüştür. Seçici kodlama ve kuramsal kodlama ile ortaya çıkan bulgular, V. Bölümde detaylı olarak ifade edilmiştir.

4.4.2.2. Mecazi İmge (Metafor) Analizi

Araştırma kapsamında bireysel görüşmelerin yanında “okul, pandemide okul ve ideal okul” kavramlarına ilişkin yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formu ile katılımcı öğretmen ve öğrencilerin metaforik algıları incelenmiştir. Kısa yapılardan, daha fazla anlam ortaya çıkaran metaforların, araştırma bulgularını etkili ve akıllıca iletebilen bir yöntem (Akyol, 2019, s. 80) olmasından hareketle, öğretmenlerin, öğrencilerin mecazi imgelerinden psikolojik, sosyolojik ya da derin uzantıların da elde edildiği düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda verilerin hangi yöntemle analiz edileceğine analiz yönteminin seçileceğine karar verilmesi, araştırmacının analiz becerilerine bağlı olduğu gibi, aslında bu süreçte önemli olanın aslında sorular, format ya da yöntemin değil, araştırmada ortaya çıkan cevaplar olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklemi, çalışma evreni içinde yer alan öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle Ankara'nın 3 ilçesinden çalışmaya katılımı sağlanan 202 öğretmen ve 244 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmacılar tarafından “Okul Kimliği Metafor Formu” isimli açık uçlu demografik ve metafor sorularından oluşturulan yarı yapılandırılmış online metafor formu öğretmenler ve öğrenciler olarak ayrı iki formda veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır (EK 3). Veri doygunluđuna ulařtıđı dűřűnűlen Google form cevaplamaya kapatıldıktan sonra arařtırmacı tarafından veriler Excel’de dűzenlenmiřtir. Bu sűreçte verilerin kodlanabilmeye hazır hale getirilmesi amacıyla, demografik yanıtlar dahil olmak űzere anlatım, yazım/imla hataları gibi dűzeltme ve hata ayıklaması yapılarak temiz veri tabanı oluřturulmuřtur. Alt amaçlara uygun olarak nitel verilerin analiz sűrecinin eksiksiz tamamlanabilmesi amacıyla metafor verilerinin analizinde (Saban, 2008, s. 464) (1) kodlama ve ayıklama ařaması, (2) Metafor imgelerinde derleme (3) Kategori geliřtirme (4) Geçerlik ve gűvenirliđi sađlama ařamaları titizlikle takip edilmiřtir.

i. Kodlama ve Ayıklama: Bazı arařtırma metodologları kodlamanın sadece teknik ve çalıřma hakkında daha űst dűzey dűřűnme için hazırlık çalıřması olduđuna inanırlarken, kodlamanın, verilerin derin bir yansıması, analizi ve yorumu olduđu sűylenebilir (Miles, Huberman & Saldana, 2014, s. 12). Arařtırmada veriler kodlanıp çűzűmlenirken elde edilen sonuçların dođruluđunun deđiřken olabileceđi ya da űnyargıyla okunma ihtimali gűz űnűnde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla kodlamada gűçlű bir temellendirmenin gerekliliđi ve pek çok bilginin altında gizli űrűntűlerden mantıklı çıkarımlar yapabilme becerisi űnem kazanmaktadır (Berg & Lune, 2019, s. 382). Bu çerçeve de metafor verilerinin toplanmasından analizine kadar manuel olarak kodlama ve kategorileri oluřturmanın yanında Excel, Word, Powerpoint gibi Office programları, Canva, Google Form, Google e-tablo gibi Web 2 araçlarından da faydalanılmıřtır.

Arařtırmada verilerin kodlanması sűreci birinci ve ikinci dűngű kodlama olarak iki ařamada gerçekleřtirilmiřtir. Nitel veri analizinde, birinci dűngű kodlama, bařlangıçta veri segmentlerini űzetlemenin bir yolu iken, ikinci dűngű kodlama yűntemine geçildiđinde, űnceden hazırlanmıř veri űzetleri daha az sayıda kategori oluřtırmada kolaylık sađlamaktadır (Miles vd., 2014, s. 18). Buradan hareketle, *birinci dűngű kodlamada nitelik kodlama yűntemi* kullanılarak ara tatili niteleyen kodlar sıralanmıřtır. Ara tatili ifade eden katılımcı gűrűřlerinden genel kategori (pozitif, negatif, nűtr), kavramsal metafor, kavramsal kategori, ideal metafor ve ideal kategori sűtűnları oluřturulmuř ve geçerli sayılan mecazi

imgeler sadece metafor sütunlarına yerleştirilmiştir. İkinci döngü kodlamada ise program ve politikalar hakkında yargılara ve sistematik bilgilere ilişkin yapılan kodlamalara (Rallis & Rossman, 2003, s. 493) adını veren *değerlendirme kodlaması* gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mecazi imgeleri, formlarda yer alan açıklamalara göre değerlendirilerek seçilmiş ve geçerli sayılması kararlaştırılan metaforlar, kategoriler için hazır hale getirilmiştir. Bu basamak, kategorilerin ve temaların geliştirilmesi aşamalarına ve ortaya çıkan verilerin betimsel istatistiklerinin incelenmesine kolaylık sağlamıştır.

ii. Metafor İmgelerinde Derleme: Bu aşamada, öncelikle katılımcıların öğretmen olmasından yola çıkılarak bireysel görüşmelerdeki “Ö” kodlaması ile karışmaması amacıyla “metafor ve öğretmen” kelimeleri “MÖ” şeklinde kısaltma kullanılmış ve her öğretmene bir rakam verilmiştir. Örneğin MÖ197 kısaltması araştırma kapsamında oluşturulmuş öğretmen metafor formunu dolduran ve değerlendirmeye alınan 197.öğretmeni temsil etmektedir. Öğrenci katılımcılar için de benzer şekilde bireysel görüşme yapılan öğrencilerin kodlarından farklı olması amacıyla “metafor ve öğrenci” kelimeleri düşünülerek MC kısaltması kullanılmıştır. Veriler, katılımcıların kısaltmaları ile birlikte kodlandıktan sonra, metafor sayılan mecazi imgeler ilk olarak pozitif, negatif ve nötr kategorileri altında derlenmiştir. 205 öğretmenin tamamı kavramsal metafor belirtirken, pandemide okul ve ideal okul ile ilgili görüşlerin belirtildiği metafor soruları 3 katılımcı tarafından boş bırakılmıştır. Bu nedenle 3 katılımcı dahil edilmezken, 202 öğretmenin mecazi imgeleri dikkate alınmıştır. Metafor formlarını dolduran öğrencilerin toplam sayısı 257’dir. 9 öğrencinin metafor sorularını eksik doldurduğu, 4 öğrencinin ise sınıf düzeyi, cinsiyet ve ilçe soruları gibi demografik verilerinin eksik olması sebebiyle 244 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

iii. Kategori ve Tema Oluşturma: Kategoriler, analizden önce tasarlanan teorik yapılardan veya ilgi alanlarından türetildiği (önceden kategorizasyon) veya materyalin kendisinden geliştirildiği (duyarlı kategorizasyon) bilinmektedir (Cohen, Manion & Marrison, 2018, s. 668). Ancak bir kategori, analizde kullanmak istediğimiz diğer kategorilerden ayrı olarak

oluşturulamamaktadır. Bir kategori ortaya çıkarıldığında verilerin analiz için yararlı olacak şekilde nasıl organize edileceğine dair kararlar alındığına dikkat edilmelidir. Buna göre kategorinin daha geniş analitik bağlama nasıl ‘uyacağını’ da hesaba katmak analiz sürecinin doğrulanmasına katkı sunacaktır (Dey, 1993).

Kategorileştirmeyi organizasyonel ve tanımlayıcı/teorik olarak sınıflandıran Maxwell’in (2018, s. 106) belirttiği üzere, bu çalışmada ortaya çıkan kavramsal ve ideal metaforlar, okulu, pandemide okulu ve ideal okulu tanımlayıcı şekilde kategorileştirilmiştir. Bu aşamada katılımcı açıklamaları temelinde, *aynı metaforların farklı kategoriler* altında derlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öte yandan *farklı anlama* sahip metaforların ise katılımcıların “çünkü”den sonraki görüşlerine göre *aynı kategoride* birleştiği de görülmüştür. Örneğin “Pandemide Okul” kavramına ilişkin öğrenci katılımcı MC82 “Hiçlik” metaforu görüşünün nedenini “*Online eğitimde hiçbir şey öğrenemedim*” şeklinde ifade etmiştir. MC82 tarafından uzaktan eğitimde okulun yokluğuna değinilmesi nedeniyle “okulun yokluğu, uzaktan eğitimin eğitimden sayılmaması, yüz yüze eğitimde daha çok öğrenildiğinin ifade edildiği” mecazi imgelerinin birleştirildiği “Yok Olan Okul” kategorisine dahil edilmiştir. Ö201 öğretmen katılımcısı ise ideal okulu “*Karavan gibi olmalı çünkü farklı ortamlar cazip geliyor artık. Değişikliğin olduğu okula devamlılık yüksek. Hem konfor hem de cazibe merkezi olmalı*” ifade etmiştir. Aynı zamanda Ö201 kullandığı metaforun sebebini “artık farklı ve ilgi çeken okullarda devam oranlarının yüksek olduğu” şeklinde açıklamıştır. Ö201 öğretmen katılımcının açıklamaları nedeniyle Öğretmenlerin verilerinden oluşan ideal kategorilerde Ö201’e ait “Karavan” metaforu “farklı okul” kategorisine dahil edilmiştir. Bu aşamada nitel veri analizinde kaç kategori olmalı sorusu akıllara gelmektedir. Nitel veri analizine 25-30 kategoriyle başlamayı tercih eden Creswell’in (2012) analiz sonuna yaklaştıkça, başlıkların 5-6 kategoriye kadar düşebileceği görüşü dikkate alınmıştır.

İkinci döngü kodlamaya geçildiğinde, kategoriler kontrol edilirken örüntü kodlama (Pattern Coding) yapılarak; birinci döngü kodlarından daha anlamlı ve sınırlı analiz birimleri oluşturulmuştur (Saldana, 2019, s. 236). Buna göre kavramsal kategorilerde katılımcıların

okulu doğayla ilişkilendirdiği mecazi imgeler *tabiat okul* kategorisinde, okulun aile üyeleri ya da aile ortamını çağrıştıran metaforlar tek kategoride *aile/yuva okul* başlığında, çeşitlilik, iyi-kötü durumları beraber çağrıştıran imgeler *hayat/yaşam okul* tek başlıkta toplanmıştır. İdeal kategorilerde ise kural, sorumluluk imgelerinin yer aldığı metaforlar *ilgilenen okul*, imkanların çeşitli ve rahat ortamları çağrıştıran imgeler birleştirilerek *konforlu okul* kategorisinde, özgürlük, serbest/esnek uygulamaları ve ortamların yer aldığı metaforlar *özgür okul* kategorisinde sınırlandırılmıştır.

Yukarıda ifade edildiği üzere metaforların ilk veri analizinde “okul” kavramına ilişkin 202 öğretmenin mecazi imgeleri 8 kavramsal kategoride, 244 öğrencinin 10 kavramsal kategoride; “İdeal okul” için öğretmenlerin 9 kategori, öğrencilerin 14 iken, araştırmacı karşılaştırmaları, süreçte gerçekleşen kontrollerle bazı kategorilerin azaldığı görülmüştür. Araştırmacının sürekli karşılaştırma adımları ve uzman kontrolü neticesinde “Okul” kavramına ilişkin öğretmenlerin kavramsal kategorileri 6, öğrencilerin kavramsal kategorileri 10 olarak sınırlandırılırken, “ideal okul” kategorilerinde öğretmenlerin verilerine ilişkin 9, öğrencilerin ise 12 ideal kategori başlığı ortaya çıkmıştır. “Pandemide okul” kavramına ilişkin ilk veri analizlerinde oluşturulan kategori sayısı ise öğretmen (yedi ideal kategori) ve öğrencilerde (sekiz ideal kategori) karşılaştırmalı analizler sonucunda aynı sayıda ve isimlerde tablolastırılmıştır.

4.4.2.3. Memo Notlarının Analizi

Memo yazma temellendirilmiş kuram deseninde önemli bir yöntem olarak kodların ve kategorilerin belirginleşerek kuramsal kategoriler halini almasına yardımcı olmaktadır (Charmaz, 2015). Glaser ve Strauss’a (1987) göre eğer bir araştırmacı, memolarını yazmadan sadece kodlamayla araştırmasını devam ettiriyorsa, araştırmacının temellendirilmiş kuram kullanıyor olduğu söylenemez. Bu bağlamda memolar, hatırlatıcı

alan notlarının özelleştirilmiş ve araştırmacının soyut düşüncelerini içeren yazılar olarak nitelendirilebilir (Strauss & Corbin, 1998).

Memo yazımı araştırmanın başlangıcından sonuna kadar soyut düşünmek için verilerden uzaklaşabilmek amacıyla devam etmektedir. Sonraki adımda verilere geri dönerek bu soyut fikirlerin köklerini gerçeklikte aramaktadır. Memo notlarının birleştirilmesine kadar uzanan süreci üç adımda ifade eden Charmaz'ın (2014, s. 311) belirttiği üzere teoriye ulaşmada durumsal/sonuçsal matriks uygulanması gerekli bir teknik olarak kabul görmektedir. Buradan hareketle veri diygünlüğüne ulaşana kadar devam eden veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan notlarla gelişen veriler, kuram örnekleme için sıralama karşılaştırma ve birleştirme aşamalarını takip ederek ilerlemiştir.

4.4.2.3.1.Sıralama

Bu aşamada her görüşme sonrasında ve ziyaret edilen okullarda kuramsal kodlar araştırmacı tarafından not edildiği için, öncül kodlama ve seçici kodlama sürecindeki ortaya çıkan kodlarla kategori başlıklarına karar vermek kolaylaşmıştır. Memo notlarını sıralarken, kategorilerin karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Bu sıralamanın çalışmayı nasıl yansıttığını analiz etmek için araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi'nden nitel araştırma çalışmaları bulunan iki akademisyenle görüşme sağlamıştır.

4.4.2.3.2.Karşılaştırma

Açık kodlama sürecinde aynı zamanda seçici kodların oluşturulması, metafor analizleri ve memo notlarının karşılaştırılması kuram oluşturma sürecinin önemli detaylarını oluşturmaktadır. Sürekli karşılaştırma, Temellendirilmiş Kuram Yönteminin temel parçası olarak bir kategoride etiketlenmiş veri örneklerinin o kategoride etiketlenmiş diğer veri örnekleriyle sürekli karşılaştırılması süreci olarak ifade edilmektedir. Buna göre sürekli

karşılaştırmanın faydalarından biri olarak veri toplama ve çözümlemenin eşzamanlı ve ard arda olduğu araştırmalarda kategoriler kuramsal örnekleme kullanılarak yoğunlaştırılabilmektedir (Urquart, 2018, s. 28-29). Araştırma sürecince bireysel görüşmelerin ses kayıtlarının deşifresi ve metafor analizlerinde ham veriden tabloların oluşturulması aşamasına kadar kayıt edilen kod, kategoriler, temalar memo notlarıyla karşılaştırılarak netleştirilmiştir. Araştırmacı özellikle her bireysel görüşme öncesi ve sonrasında aldığı notları birbiriyle karşılaştırma, alanyazın incelemesi ile anlamlandırmaya özen göstererek kök kuram örneklemesine doğru yol almıştır.

4.4.2.3.3. Birleştirme

Memo (kuramsal-hatırlatıcı) notların kuram oluşumunu pek çok şekilde destekleyen ve tam olarak esneklik sunan araçlar olduğu görülmektedir. Bu notlarda kullanılan şemalar kuram oluşturulmasına yardımcı olarak birikimsel bütünlemeyi gerçekleştirmektedir (Urquart, 2018, s. 131-132). Charmaz'a (2015, s. 258) göre memo notlarının analizlerinde sınıflandırma ve birleştirme fark etmeden edinilen kapalı ampirik teorik kodları açıklayabilmektedir. Kapalı kalan kategoriler arasında teorik bağlantıları düşünmeye zorlayabilmektedir. Bu anlamda memo notlarının sıralanıp, araştırma kapsamındaki verilerle ve bağlantılı araştırmalarla karşılaştırılması sonrasında birleştirmek "Ekosistem Olarak Okul Modeli kök kuram örneklemesini oluşturmak ve şekillendirmede araştırmacıya büyük katkı sunmuştur.

4.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması, veri toplama, analiz ve değerlendirmenin etik biçimde uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Ancak Merriam (2018, s. 199-200) birçok eğitimcinin, araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirliliği sağlayacak ölçütlere yönelik ortak bir kanı ortaya koyulmasını beklemediğini belirtirken, bu konudaki

kaygıları da asgari düzeyde karşılamamanın önemini vurgulamaktadır. Geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilmesi için araştırma kapsamında, nitel araştırmalarda ortaya çıkan *güvenirlilik/tutarlılık, doğrulanabilirlik, iç geçerlik/inanılrlık ve aktarılabilirlik/transfer edilebilirlik/nakledilebilirlik kaygılarını* giderecek bir dizi strateji belirlenmiştir (Lincoln & Guba, 1985, s. 218). Stratejilerin uygulanarak araştırmanın geçerli ve güvenilir şekilde tamamlanmasına ilişkin detaylar aşağıdaki başlıklarda özetlenmektedir.

4.5.1. Geçerlik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Bir araştırmada, “Araştırmayı yapan kişi öznel yorumlamalarının doğru ve geçerli olduğunu nasıl bilmektedir?” sorusunun cevabı olarak ifade edilen *geçerlilik*, Creswell (2016, s. 410) tarafından nitel araştırmalar için bulguların doğru/makul olması şeklinde nitelendirilmektedir. Bu anlayış çerçevesinde Lincoln ve Guba (1985) tarafından nicel araştırmalarda geçerlilik olarak ifade edilen kavramın karşılığı olarak alanyazında kabul gören inandırıcılık (credibility) ve aktarılabilirlik (transferability) kavramları geliştirilmiştir. Buna göre nicel araştırmalarda iç geçerlilik kavramına karşılık inandırıcılık; dış geçerlilik kavramı için aktarılabilirlik kavramının kullanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanması için kullanılan stratejiler şöyle özetlenebilir:

İnandırıcılık: Sosyal yapılandırmacı bakış açılarının nitel araştırmalarda kaliteyi ifade etmek için yeni dil ve kavramlar geliştirdiğini belirten Lincoln ve Guba (1986) ve Patton (2018), nitel araştırmalar için geleneksel sosyal bilimlere dayanan araştırmalardan farklı ölçütlerden bahsetmektedir. Araştırma kapsamında inandırıcılığı yüksek bulgu ve yorumların ortaya çıkmasına katkı sağlayacak Lincoln ve Guba’nın (1985, s. 301-305) belirttiği çeşitleme; araştırma sürecinin kontrolünü sağlayan uzmanların bilgilendirmesi; eldeki ham verilere yönelik ön bulguların ve yorumların kontrol edilmesini sağlayan referans yeterliliği; bulguların ve yorumların doğrudan elde edildikleri katılımcılar (çoklu gerçekliğin inşacıları) ile değerlendirilmesini sağlayan üye kontrolü teknikleri dikkate alınmıştır.

Nitel araştırmalar kapsamında geçerlik güvenirlik konusunda kabul gören yöntemlerden, *eşitileme* (triangulation), farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ile birbirine benzemeyen algı ve deneyimlerin ortaya koyularak çoklu gerçekliğe ulaşılması bakımından önemlidir (Yıldırım & şimşek, 2018, s. 301). Buna göre araştırmada verilerin eşitilmesi dikkate alınarak bu yöntemi *inanırılığın beslenmesini sağlayan bir kanıt birleşimi* olarak ifade eden Eisner (1991, s. 110) yaklaşımı desteklenmiştir. Aynı zamanda çalışmada çoklu veri kaynaklarından faydalanılmasının farklı yöntemlerle toplanan bilgilerin birleştirilerek ortaya çıkan bulguların doğrulanması sayesinde tek bir çalışmaya karşın muhtemel önyargıların etkisinin azaltılması gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009). Böylece veri kaynağı akademisyen, okul yöneticisi, ğretmen ve ğrenci geniş bir katılımcı çeşitliliği, veri toplama tekniği; bireysel görüşme ve yarı yapılandırılmış açık uçlu ğretmen ve ğrenci formunun, veri türü; yazılı ve çevrim içi kaynaklar olarak eşitileme gerçekleştirilmiştir. Buna göre eşitileme araştırmada üç farklı açıdan kullanılmıştır. Bunlar; 1. *Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması*, 2. *oklu veri kaynakları* 3. *Verilerin temellendirilmesinde okulla ilişkilendirilen çoklu teori/kuram ve yaklaşımlardan yararlanılmasıdır*. Buna göre, araştırmada veri toplama araçlarında bireysel görüşme, metafor formu, alanyazın notlarının detaylı kullanımı eşitileme yöntemin kullanılmasına kanıttır. Veri kaynağı olarak eğitimin her kademesinde sosyal sistem olan okul örgütünün temel üyeleriyle akademisyen, okul yöneticisi, ğretmen ve öğrencilerle çeşitli katılımcılara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada davranışcılık, hümanizm, yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, bilişselcilik, bağlantıcılık gibi çeşitli teorik dayanaklardan beslenmiştir.

Araştırmada 3 farklı şehir ve 6 üniversiteden 8 akademisyen, Ankara'dan, farklı sosyo-ekonomik, coğrafi özelliklere dikkat edilerek seçilen 3 ilçedeki 6 farklı resmi devlet ortaokulundan 12 okul yöneticisi, 12 ğretmen, 12 ğrenci ile bireysel görüşme, farklı branş ve kıdeme sahip 202 ğretmen, 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşan 244 öğrenciye ulaşılmıştır. Bireysel görüşme yapılan katılımcıların kişisel bilgileri araştırmacıların bilgileri dahilinde gizli tutulmuş ve analiz aşamasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun

şekilde kodlanarak, değerlendirilmeye alınmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formunda katılımcıların adı soyadı, görev yapılan okul ismi gibi kişisel bilgiler araştırma etiği temelinde özellikle istenmemiştir. Metafor verilerinin online toplanmasıyla, katılımcıların şahsi teknolojik cihazları ile bizzat kendi fikirlerini açık ve samimi olarak doldurdıkları varsayımı, katılımcı teyidine ve inandırıcılığa önemli katkıda bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda “araştırmacının kaç kişiyle ve hangi tür katılımcı ile görüşme yapması gerektiği cevaplanması en zor sorular olarak nitelendirilmektedir. Burada dikkat edilecek en temel kural verilerin ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların doyum noktasına geldiğini hissetmesi araştırmacı tarafından belirlenerek araştırmada veri toplama sürecinin tamamlanmasıdır (Merriam, 2013). Buna göre, bulguların doyum noktasına geldiğinin anlaşılması kodların tekrar edildiği ve farklı görüşlerin ortaya çıkmadığı anlaşıldığında gerçekleşmiştir. Öncelikle çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik niteliklerinin analizi için Excel programı kullanılarak, tablolar oluşturulmuştur. Berg ve Lune’a (2019, s. 366) göre nitel veriler ilişki gösterene kadar medeni durum, cinsiyet gibi demografik değişkenler ile analitik ilişki olduğunun varsayılmaması önemlidir. Buna göre, söz gelimi araştırma katılımcılarının sorulara verdiği cevaplarda cinsiyete özgü farklı bir veri bulunmazsa, cinsiyet farklılıklarına da odaklanmak için sebep olmadığı söylenebilir. Buradan hareketle, katılımcı sayıları, cinsiyetleri, branş, görev süresi gibi demografik veriler tablolastırılmış, metafor analizinde öğretmen ve öğrencilerin demografik verileri incelenerek sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılan ikinci strateji katılımcı doğrulaması (üye kontrolü) tekniğidir. Katılımcıların bakış açısını yanlış yorumlamayı önlemek amacıyla bireysel görüşme yapılan her katılımcı türünden birine ulaşılmış ve ilk analiz bulgularına yönelik geribildirim istenmiştir. Bu bağlamda dört katılımcı (bir akademisyen, bir okul yöneticisi, bir öğretmen ve bir öğrenci) ile gerçekleştirilen üye kontrolünde kendilerine ait ilk görüşme analiz bulgularına ilişkin fikirleri alınmıştır. Dört katılımcı tarafından da genel olarak görüşlerinin bulgulara yansıdığı ifade edilmiştir. Kendi görüşmelerine ilişkin bulgular

hakkında görüşleri istenmiştir. İnandırıcılık kapsamında kullanılan ve araştırmada dikkat edilen bir diğer strateji olan uygun ve yeterli katılıma bakıldığında, bireysel görüşme için eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan sekiz akademisyen, Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik olarak değişim gösteren üç ilçesinden okul yöneticisi (12), öğretmen (12) ve öğrencilerin (12), yarı yapılandırılmış metafor formunu cevaplaması sağlanan üç ilçeden 202 öğretmen ve 244 öğrencinin nitel araştırmalar kapsamında oldukça uygun ve yeterli katılım olduğu düşünülmektedir.

Son olarak inandırıcılık kapsamında uzman incelemesi tekniği dikkate alınarak araştırmanın tüm süreçlerinde tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ile iletişim kurularak dönütler dikkate alınmış, sürecin titizlikle incelenmiş ve takip edilmiştir.

Aktarılabirlik (transferability): Elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabirlik derecesi dış geçerlik kavramıyla ifade edilmektedir. İç geçerliğin sağlandığı araştırmalar akademik çevrelerde önemli ölçüde kabul edilse de dış geçerliğin sağlanması bir şart olarak ifade edilmektedir. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının evrensel özellik göstererek genellenmesi şeklinde adlandırılabilir. Ancak sosyal olayların, ortama göre değiştiği varsayımı dikkate alındığında araştırma sonuçlarının hiçbirinin aslında başka bir duruma doğrudan genellenemeyeceğini söylemek yerinde olacaktır. Diğer taraftan buradaki söz konusu genelleme durumu doğru anlamlandırılmalıdır. Şöyle ki, Popper'ın tekrarlanabilirlik ilkesinin gereği olan ve olguların benzer zamanlarda benzeştiği, benzeşen olayların da farklı zamanlarda benzer sonuçlar verebilecek ölçüde evrensel olduğu hatırlanmalıdır (Baltacı, 2018; Creswell, 2002; Guba & Lincoln, 1994).

Nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” nakledilebilirlik/transfer edilebilirlik olarak farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir. Buradan hareketle *aktarılabirlik* nitel araştırmada ayrıntılı betimlemenin ve elde edilen kod ve temaların genellenebilirliği ile ilgilidir.

Söz gelimi nicel araştırmalarda araştırmacılar bulguları evrene genelleme yapmaya çalışırken, nitel araştırmalarda araştırmacı veri analizi ile elde ettiği sonuçları benzer özellik

taşıyan olaylara genellemeyi amaçlamaktadır (Denscombe, 2010; Guba & Lincoln, 1994). Guba ve Lincoln (1994), araştırma kapsamına alınacak katılımcıların ya da alanın araştırılan konuyla ilgili olması durumunun araştırmanın geçerliliği ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple aktarılabilirliğin sağlanmasında tıpkı kapsamlı betimlemede olduğu gibi araştırmacıdan mümkün olduğu kadar geniş bilgi yelpazesi sunması beklenmektedir. Araştırmacının bu sorumluluğu temelinde amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanmanın yerinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada bireysel görüşmeler, yarı yapılandırılmış metafor formu dahil olmak üzere amaçlı ve uygun örnekleme tekniği kullanılarak nitel araştırmalar için yeterli sayıda ve çeşitlilikte katılımcıya ulaşılması aktarılabilirlik stratejisine büyük katkı sunmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik çoğunluğun genel görüşünü açığa çıkarmak yerine sistematik ve titiz bir şekilde olgu ya da durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013). Buradan hareketle temellendirilmiş kuram çalışmasında bulguların istatistiksel olarak genellenmesi amaçlanmamıştır. Ancak bu uygulama, araştırma sonuçlarının değersiz, etkisiz ya da diğer durumlara transfer edilemeyeceği düşünülmemelidir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018; Yin, 2014). Yin'in (2014) "analitik genelleme" olarak ifade ettiği kavram dikkate alınarak, sayısal genelleme yapmaktan ziyade teorileri genellemek ve kuramsal önermeler yapmak temel alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının kuramsal örnekleme olarak benzer durumlarda kuramsal çıkarımlar sunulması amacıyla yerini korumaktadır.

Araştırmada aktarılabilirliğin ne ölçüde sağlanabileceğinin belirlenebilmesi için Lincoln ve Guba (1985), hem aktarılan hem de aktarımın yapılacağı bağlamlar hakkında yeterli bilgi sahibi (kapsamlı betimleme-thick description) olma gerekliliğini vurgulamaktadır. Merriam (2013) ise araştırmayı okuyanların kendilerini araştırma katılımcılarının tecrübelerini zihinlerinde yaşayabilmeleri için ortamın, yaşanan durumların ayrıntılı betimlemesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle aktarılabilirliğin sağlanması için kullanılan bir diğer strateji araştırmanın başından son aşamasına kadar zengin ve yoğun

tanımlamaların/betimlemelerin kullanılmasıdır. Bu strateji kapsamında, veri toplama aşamasının başlangıcından itibaren okulun ilişkin beklentiler, değişmesi gerektiği düşünülen özellikler, okulun kimlik inşasına doğru ilerleyen memo notları, alanyazındaki bağlamsal bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda detaylı ve doğrudan alıntılar yapılarak verilerin yoğun betimlemesine ve aktarılabilmesine özen gösterilmiştir. Böylece araştırma sonucunda inşa edilen ekosistem olarak okul modeli kimlik özelliklerinin başka bir toplumda, kültürde, koşulda eğitim-öğretime ilişkin rutin ya da beklenmedik durumlara uyarlanabilmesi ya da transfer edilebilmesi ihtimalini arttırmak; araştırmacıların, okul örgütü üyelerinin, okuyucuların eğitimde saha ortamını daha iyi anlayabilmesi amaçlanmıştır.

Memo (hatırlatıcı) notlarının yansıtıcı günlüklere benzer şekilde olmazsa olmazı unsurlarını Guba ve Lincoln (1994, s. 327-328); 1. Çalışmanın günlük programı ve organizasyonu, 2. Sürece ilişkin araştırmacının duygu ve düşüncelerini yansıtan günlük notlar, 3. Metodolojik kararların ve kararların arkasındaki gerekçelerin düzenli not edildiği metodolojik bir kayıt olarak sıralamaktadır. Buna göre araştırma kapsamında bireysel görüşmelere ilişkin ses kayıtları ve videolar, şahsi dijital cihazlarla cevaplanan yarı yapılandırılmış metafor formları gibi çeşitli veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir kullanımına bağlı olarak veri toplama sürecinin her aşamasında alınmasına dikkat edilen notlar (Gibson & Brown, 2009) araştırmacının okul modelini temellendirmesi ve kimlik özelliklerinin alanyazındaki çalışmalarla destekleme basamaklarına oldukça büyük katkı sunmuştur.

4.5.2. Güvenirlilik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için tutarlılığın ve doğrulanabilirliğin arttırılmasına yönelik çeşitleme (triangulation), denetleme, araştırmacı rolü, uzman incelemesi gibi stratejiler kullanılmaktadır.

Tutarlılık: Geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilmesinde araştırmacılar arasında uzlaşmanın önemi, nitel veri tabanı kodlanırken tutarlılığın kontrol edilmesinde ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle veri tabanının bağımsız şekilde araştırmacılar tarafından incelenerek kodlanmasını ve sonuçların karşılaştırılmasına dikkat edilmiştir (Creswell, 2019, s. 206). “Okul, pandemi okul ve ideal okul” metaforları en iyi temsil edildiği düşünülen soru formlarından dörder metafor imgesi seçilerek öncelikli bir liste oluşturulmuştur. Buna göre, seçilen katılımcı ifadeleriyle örnek metaforların ortaya çıkması ve yorumların geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların metafor belirleme ve kategori derlemelerinin karşılaştırılması neticesinde, bazı mecazi imgelerin metafor sayılmayacağı, bazı kategorilerin ise birleşebileceği önerileri sonucunda Excel tablosunda verilerin belirlenen kategorik ifadelerle göre listelenmesi aşaması aynı zamanda ayıklama ve düzenleme ile birlikte ilerlemiştir. Çelişkili, olumsuz deneyimlerin aranmasını da kapsayacak doygunluğa ulaşıncaya kadar veriler detaylıca incelenmiştir.

Araştırmacı öncelikle kodlamalardan kategorilere ve temalara ilerlerken iç ve dış tutarlılığa dikkat ederek farklı tür veri toplama araçlarından ortaya çıkan bulguların anlamlı bir bütün oluşturması ve temaların araştırma sonunda ortaya çıkan *ekosistem olarak okul modelini* yeterli şekilde açıklayabilmesi için kategorilerin altına başlık olarak açıklamaları yazılmış ve okul modelinin kimlik özellikleri şekil ve tablolarla ifade edilmiştir.

Doğrulanabilirlik ve tutarlılık ölçütlerinin sağlanmasında kullanılan denetim izi tekniği, araştırmada başvuru stratejilerden biridir. Tutarlılık için kullanılan denetim izi stratejisinde odak noktası araştırma sürecidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu tekniği işletme metaforuyla anlatan Lincoln ve Guba’nın (1985) belirttiği üzere, nitel araştırmacının araştırma sürecini bir bütün olarak herhangi bir soruya yer bırakmayacak biçimde, açık ve gerekçelendirilerek raporlaştırması gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının içinde bulunduğu tüm süreçler, bir uzman tarafından değerlendirildiğinde, doğruluğunun, anlaşılabilirliğinin ve tutarlılığının kabul edilebilir olması, çıkarımlarının ise verilerle desteklendiğinin anlaşılması gerekmektedir. Sorgulayıcı denetiminin bir okuyucu veya

denetçi tarafından yapıldığı dikkate alındığında, bilimsel araştırmalarda özellikle lisansüstü tezlerde araştırmanın metodolojisinin şematize edilerek araştırma denetiminin ilk adımı sağlanabilir. Sonraki aşamada veri analizleri, bulgular, sonuçlar ve ekler dahil kullanılan yöntem ve teknikler ile araştırmanın nasıl tamamlandığına ilişkin detaylı açıklamalar yapılabilir. Araştırmacılar tarafından şeffaflık-transparency olarak adlandırılabilen bu tekniğin (Roller & Lavrakas, 2015) aynı zamanda araştırmaların tutarlılık ölçütünün sağlanması için de kullanılabileceği ifade edilmektedir (Denzin & Lincoln, 2018; Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda, araştırmanın tüm süreçlerinde denetim izi stratejisine başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırma denetimi (inquiry audit) veya denetim izi (audit trial) tekniği araştırma sürecinin denetimine odaklandığı için araştırma tasarımı, verilerin toplanması, analizi ve bulguların raporlanması gibi her adımın ayrıntılı olarak açıklanmasına (Merriam, 2013; Patton, 2018) özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, araştırma tasarımı, veri toplama ve analizi süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda Yin'in (2014) belirttiği üzere ilk araştırma sorusundan araştırma sonucuna kadar kanıtların üretilmesi aşamalarının izlenmesi sağlayan (Tablo 10) kanıt zinciri takip edilmiştir. Bu çerçevede işlem adımları sistematik olarak şekillerle ifade edilerek sunulmuştur (Şekil 10 ve Şekil 11) bulguların nasıl oluşturulduğu açık ve net bir biçimde açıklanmıştır. Diğer taraftan araştırmanın ilk aşamasından nihai kök kuram örneklemesine kadar elde edilen her veri bilgisayar ortamında depolanmıştır. Kanıt şeklinde düzenli olarak depolanan her veri okullara ve türüne göre kategorilere ayrılmıştır. Bireysel görüşmeler için akademisyenler ayrı bir klasörde ses kayıtları, deşifre klasörleri ve tabloları her akademisyen için A1, A2 şeklinde klasör tanımlanarak kategoriye ayrılmıştır. Bireysel görüşme yapılan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler ise ilçelerdeki ilçelere göre klasörlenerek tanımlanmıştır. Örneğin Çankaya ilçesi klasöründe Okul 1'de okul yöneticisi Y1, Okul yöneticisi Y2 şeklinde tanımlanırken, Öğretmen Ö1, Ö2, Öğrenci C1, C2 olarak kategorilendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formlarına ait veriler ise öğretmenler ve öğrenciler için ayrı Excel tablolar oluşturulmuştur. Şöyle ki, öğretmenlerin ham verilerinden oluşan

toplu bir Excel tablo, “okul”, “pandemide okul”, “ideal okul” şeklinde metaforları ayıklama ve düzenleme aşamasından sonra dört Excel tablo olarak kategorilere ayrılmıştır. Öğrenciler için benzer şekilde ham verilerinden oluşan toplu bir Excel tablo, “okul”, “pandemide okul”, “ideal okul” Excel dökümanlar veri çeşidine göre tasnif edilmiştir.

Her bir kanıt, toplandığı zaman diliminde vakit kaybetmeden klasörlere eklenmiştir. Araştırmada güvenilirliği artırmak için kullanılan bir diğer strateji kodlayıcılar arası güvenirlik olarak ifade edilebilir. Buna göre, bulguların uyumu ve kesin olmayan yorumlara ilişkin meslektaşların görüşünü alma yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2018, s. 221). Kodlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater reliability), iki veya daha fazla kodlayıcının nitel veri tabanını analiz ederek kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerini ortaya koyacak kodlayıcı sonuçlarının karşılaştırılma tekniği olduğu söylenebilir (Creswell, 2016, s. 576). Bu nedenle araştırmacı tarafından bireysel görüşmelerin ses kayıtlarının deşifre süresi, metaforların tablolaştırılmasının ardından akademisyen, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bireysel görüşmelerinin kod ve kategorileri, öğretmen ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış metafor verilerinin kodlanarak, kategoriler şeklinde ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Danışman akademisyenin düzeltme önerileriyle bireysel görüşmelere ait dört tablo, metaforlara ait toplam altı tablo ham verilerle birlikte iki uzman meslektaşına sunulmuştur. Bu süreçte kodların iç ve dış tutarlılıklarının sağlanabilmesi amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) alanyazında sıkça kullanılan kodlayıcılar için uzlaşma formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) dikkate alınmıştır. Bu strateji aracılığıyla iç tutarlılığı test etmek için araştırmacının ve diğer kodlayıcının ürettiği kodlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda bireysel görüşmeler için akademisyenlerde 16 kuramsal kodun 14’ü benzer ve iki kodun farklı üretildiği görülmüştür. Okul yöneticisi (bir farklı kod), öğretmen (hepsi benzer) ve öğrencilerin (iki farklı kod) bireysel görüşmelerine ilişkin temaların (Şekil 13) benzer olduğu görülmüştür. Bu anlamda kodlayıcılar arası uyum değeri %91,25 olarak hesaplanmıştır. Uyum değerinin iç tutarlılık açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994; Miles vd., 2014). Nitel araştırmalarda uzman

görüşlerinin ve araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olması arzu edilen güvenilirlik olarak varsayılmaktadır. Hesaplama sonucunda %91 oranında bir uzlaşma neticesinde güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmacı ve uzmana ait kod, kategoriler arasındaki kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri ilk seferinde % 91 olarak hesaplanarak bu uyumun yakalanmasının temelinde araştırmacı ve uzmanın daha önce iki araştırmada birlikte çalışmaları olduğu düşünülmektedir. Miles vd.'nin (2014, s. 90-92) belirttiği üzere kod şemasının aralık ve büyüklüğüne göre % 85 ile %90 arası uyumun kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görüldükten sonra bireysel görüşme ses kayıtlarına dair kodlar ve kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Sonraki adımda metafor analizleri ve memo notlarının bu temalarla harmanlanarak yorumlanması neticesinde model önerisi temellendirilmiştir.

Doğrulanabilirlik (Confirmability): Veri toplama aşamasında araştırmanın amacına uygun ve yeterli katılımın sağlanması, uzman incelemesi ve azami çeşitliliğin sağlanmasına (Merriam, 2018, s. 221) özen gösterilmiştir. Bu nedenle verilerin anlamlandırılması ve güvenilirlik ve geçerlik kontrolleri ile değerlendirilmesi, yedi ay gibi bir süreçte netleşmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin önemli ölçütlerinden doğrulanabilirlik, nicel araştırmalarda dış güvenilirliğin bir karşılığı olarak ifade edilmektedir (Guba & Lincoln, 1994; Merriam, 2013; Miles vd., 2014).

Patton (2018, s. 566) *araştırmacının bir araç olarak nitel raporda kendisine ait bazı bilgilerinin gerekliliğinden* bahsetmektedir. Araştırmacının rolü olarak ifade edilen bu kriterde, araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için kesin bir liste yoktur. Ancak doğrulanabilirlik açısından belirli sorulara cevap veren bilgilerin yer alması önerilmektedir. Şöyle ki “Araştırmacı, araştırma alanına giriş iznini nasıl almıştır? Araştırmacı hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirmektedir? Araştırmayı kim, hangi şartlarda maddi olarak desteklemektedir? Araştırmacı, araştırma konusuna ve araştırma alanına hangi ön bilgileri getirmiştir? Araştırmacı; insanlar, program ve çalışma konusu ile hangi kişisel

bağlantılara sahiptir?” Bu bağlamda “Araştırmacının Rolü” için aşağıda detaylandırılan bilgiler,

Nitel araştırmalarda nesnellik olarak bilinen doğrulanabilirliğin nitel olarak gerçekleştirilen araştırmalarda sağlanabilmesi Merriam’a (2013) göre araştırmacının kişisel önyargılarını, ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamasını gerektirmektedir. Buna göre araştırmacının okul kimlik özelliklerine ilişkin beklentileri, öngörülleri, tanımları ve verileri netleştirirken bir takım ön bilgi ya da eğilimlerini yansıtmış olabileceği söylenebilir. Söz gelimi araştırmacı, sosyal olarak toplumu etkileyen olayların okul örgütündeki yönetici, öğretmen ve öğrenciyi yakından etkileyerek eğitim ve öğretimde krize sebep olduğu deneyiminden bu konuda başat bir ön bilgiye sahiptir. Öte yandan aile ve okul iş birliğinin okul iklimine, motivasyonun korunmasına, okula aidiyet duygusuna ve eğitim-öğretimde başarı sürecine aktarımına ilişkin gözlem, deneyim, alanyazın araştırmaları yoluyla ön bilgileri bulunduğu söylenebilir. Araştırmacı, bu ön bilgilerin farkında olarak araştırma süresince tarafsızca ve uzman incelemesi ile oluşturulan veri toplama araçlarının çizgisinden ayrılmadan tüm etkenlere aynı mesafe ve dikkatle yaklaşmaya özen göstermiştir.

Araştırmacının uzmanlık alanının önemli kavramlarını örgütlerde değişim kapasitesi ve mecazi imgelerin (metaforlar) araştırmalarda kullanımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlara ilişkin araştırmacının çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacının öğretmenlik ve sahada yaşanan problemlere ilişkin deneyimleri sebebiyle okulun kimlik inşasında değişim kapasitesi ve metaforik algılara göre verileri anlamlandırması algıda seçicilik ile bağlantılı olabilir. Araştırmacı bu eğilimin farkında olarak okulun geçmişten günümüze sorgulandığı çoklu yönleri ele almaya çalışmıştır. Araştırmacı, veri toplama sürecinde nesnel olmaya gayret ederken, sosyal yapılandırmacı ve yorumsamacı felsefeyle örtüşen yapılandırmacı temellendirilmiş kuramda öznellik noktasını göz ardı edememiştir. Bu nedenle memo notlarını düzenli olarak tutarak, toplanan verilerden uzaklaşmıştır. Bireysel görüşmelerde, katılımcıların yönlendirilmesinden ve görüşlerine müdahale edilmesinden kaçınılmıştır.

Doğrulanabilirlik ve tutarlılık ölçütlerinin sağlanmasında kullanılan *denetim izi tekniğinde* doğrulanabilirlik için odak noktası çalışma sonucunda ortaya çıkan model, çıktı ya da sonucun doğrulanıp doğrulanmamasını ifade etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda bireysel görüşmelerde kuramsal kodların *kanıt zinciri* aşağıda görüleceği üzere (Tablo 10) kök kuram örneklemesinin temellendirilmesi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından araştırma kapsamında titizlikle dikkate alınmıştır.

Tablo 10

Kuramsal Kategori Kanıt Zinciri

Kategoriler	Akademisyen	Okul Yöneticisi	Öğretmen	Öğrenci
Aile Ortamı	A2,A8,	1,8,12	-	C1,7,8,9,10
Adalet	A6,A7	1,7,8,9,12	Ö1,3,5,6,7,10	C4,5,6,7
Arkadaşlık	A2,A3,A6,A7	Y3,4,6,7,9	Ö2,3,5,6,7,8,9,10	C1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12
Destek/İş birliği	A1,A2,5,7,8,	Y1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	Ö1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12	C8,9,10
Ders Dışı Etkinlik	A2,A3,A4,A7,A8	Y5,10,11	Ö2,3,4,7,8,9,10,12	C1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12
Dijital Entegrasyon	A1,A2,A4,A8,	Y1,2,4,7,11	Ö1,4,5,6,7,8,9,10,12	C3,6,7,9,11,12,
Duyarlı	A1,A2,A3,A5,A7,A8	Y7,8,9,12	Ö3,5,6,8,	
Esnek	A2,A3,A7,	-	Ö4,Ö7	C1,2,5,6,7,12
Eşitlik (Kapsayıcılık)	A2,A5,A8,	Y1,7,8,9	-	C4,5,6,7,12
Farklı Ortam Tasarımı	A2,A3,A4,A7,A8	Y5,10,11,12	Ö2,4,5,6,7,9	C1,2,4,7,9,10,11,12
İlgili	A1,A2,A5,A7	Y2,3,4,6,7,9	-	C2,3,4,5,7,8,9,11,12
İlgi Çeken	A1,A3,A5,A6,A8	Y5,10,11,12	Ö2,4,5,6,7,9	C4,5,6,7,8,9,11,12
Kaynak Erişimi	A1,A2,A7,A8	Y1,3,4,5,7,8,10,12	Ö2,3,5,6,9,11,12	-
Kriz Yönetimi	A1,A2,A5	-	Ö3,4,5,Ö8	-
Mutlu	A3,A5,A6,A7,A8	Y3,9,11,12	Ö3,5,6,8	C1,7,8,9,10,12
Öğretmen Yeterliği	A1,A3,A4,A6,A7,A8	Y2,3,4,6,7,9	Ö7,10,12	C2,3,4,5,7,8,9,11,12
Özgür	A1,A3,A4,A7,A8	-	Ö4,Ö7	C4,5,6,7,12
Sevgi	A4,A7,A8	Y3,9,11,12	Ö1,4,5,6,7,9	C1,7,8,9,10
Takdir	A3,A6	Y3,5,6,8,11	Ö1,3,5,6,7,10,12	C10,11
Uygulanabilir	A1,A2,A4,A5,A8	-	-	-
Doğayla Etkileşim	A2,A3,A4,A7,A8	Y5,10,11,12	Ö2,7,8,9,10,11	C1,3,4,9,10,

TK yönteminin en güçlü yanlarından biri olan kanıt zinciri, araştırma sürecinde sürekli karşılaştırma ve kuramsal doygunluğa ilişkin (Urquart, 2018, s. 183) bir dizi tablo ve şema ile kendini göstermektedir. Urquart'ın (2018, s. 183-184) kendi araştırma tezinden örnek olarak ifade ettiği detaylı görüşme dökümlerinden sunulan açık alıntılar ve temalara ulaşılan kaynakların ortaya çıkışını sağlayan kelimelerin çözümlemelerinin sunulmasının çürütülmesi mümkün olmayan kanıt zincirini ortaya koyduğu dikkate değerdir. Buna göre araştırmacının veri toplama aşamasının başlangıcından itibaren ortaya çıkan dökümlerin örneklendirilmesi, çeşitli tablo ve şekillerle sunulması güçlü bir kanıt zinciri ortaya koyduğunun göstergesidir. Açık uçlu ve seçici kodlar arasındaki bağlantıların kategorilere dönüşmesi, temalandırılması aşamalarının yanında, metafor kategorilerinden temalara ulaşılması ve memo notlarının birleştirilmesine yönelik alıntı örnekleri yaratıcı, eleştirel ve kanıtsal TK örneği sunmaktadır.

4.5.3. Araştırmada Etik

Nitel araştırmalarda bulanık verilerin varlığının kaçınılmazlığı, verilerin belirgin sınırlarının olmaması nedeniyle tüm kodlama sürecinin araştırmacı kanaatine dayandığı yadsınamaz. Nitel verileri analiz etmede pek çok yazılım olmasına rağmen, kelimeler, düşünceler, görseller gibi hassas verilerin varlığı, araştırmacının sorumluluğunu ve titiz çalışmasını vazgeçilmez kılmaktadır (Saldana, 2019, s. 38-39). Buna göre araştırmacı veri toplama araçlarının oluşturulması aşamasında başlayan etik kurul onayı ve gerekli izinlerle çalışma sahasına girmeden bilimsel araştırma ve etik kurallara olan hassasiyeti dikkate almıştır.

Doğası gereği nitel araştırmalarda genellikle hassas verilerin ortaya çıkması sağlandığından Myers (2008) ile Maylor ve Blockmon'ın (2005) etik konusunda belirttiği *mahremiyeti korumak, veriyi dürüstçe çözmek ve sunmak, bulguların sorumluluğunu almak* kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre veri toplama araçlarında gönüllü katılımı zorlamadan uygulayarak isim, soy isim, görev yapılan yer, okul adı vb. demografik özelliklerin gizli

tutulması, önyargılardan, eğilimlerden uzak durarak toplanan verileri yansıtılması, tutulan kuramsal memo notları ile etraflıca düşünerek hareket edilmiştir.

Araştırmada Urquart'ın (2018) etik konusunda *yansıtmacı, kuramsal not kullanımı ve araştırma deseninde derinliğin ve kapsamın sağlanması* ilkelerine dikkat edilmiştir. Özellikle araştırmanın dünya görüşü doğrultusunda öznellikte dikkate alınarak yorumsamacı yaklaşımla sosyal yapılandırmacılık felsefesine göre hareket edilmiştir. Yansıtmacı ilkeye uygun olarak araştırmacı katılımcılarla iletişim kurduğunda ortaya çıkan bulguları diyalogların muhakemesi ve farklı yorumlara hassasiyet gösterilerek verilerin toplumsal ve kültürel doğasına dikkat edilmiştir. Araştırma süresince felsefe ve TK kullanımına bakılmaksızın kuramsal memo notlarının düzenli olarak tutulması göz önünde bulundurulmuştur. Böylece araştırmacı toplanan veriler üzerinde düşünerek yazmaya ara vermiştir. Son olarak araştırmada derinlik ve kapsamın dengelenmesi için nitel araştırmalar için sihirli bir sayı olmayan örneklemede oldukça yüksek bir katılımcı sayısı (44 bireysel görüşme ve 446 metafor formunu dolduran katılımcı) ile TK deseni mecazi imgelerin analizi ve memo notlarıyla desteklenmiştir.



BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve tartışma yer almaktadır. Toplanan verilerin temellendirilmiş kuram veri analiz basamaklarının yanında, metaforların ve memo (hatırlatıcı) notların analizi sentez bir yaklaşımla sunulmuştur. Böylece verilerin benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırılmalar yapılarak ortaya çıkan bulgular raporlaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında ortaya çıkan temaların alanyazınla desteklenmesi sonucu ortaya çıkan ekosistem olarak okul modeli kimlik özellikleri (Şekil 20) tartışma başlıklarında bulguları destekleyen ya da tezat olduğu düşünülen ulusal ve uluslararası alanyazın örnekleri ile ilişkilendirilmiştir. Bölümün sonunda araştırmanın verileriyle temellendirilen okul modelinin ilkeleri ve alt boyutları açıklanmaktadır.

5.1. Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katkı sunmak üzere görüşmeyi kabul eden eğitim alanında çalışmaları bulunan 8 akademisyen, Ankara İli Çankaya, Pursaklar ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ortaokullardan 12 okul yöneticisi, 12 öğretmen ve 12 öğrenciye ait görüşme kayıtlarının deşifreleri ve analizleri eş zamanlı olarak ilerleyerek gerçekleştirilmiştir. Temellendirilmiş kuram kodlama aşamaları (Şekil 11) takip edilerek açık kodlama (bkz. 3.4.2.1.1. Açık Kodlama) ve seçici kodlama sentezi kategoriler (Tablo 10, 11, 12 ve 13) kuramsal kodlama

(Şekil 12 ve Şekil 15) gerçekleştirilerek temalandırılmış ve kuramsal tema örüntüsüne ulaşılmıştır.

Okulun kimlik inşasına dönük okuldan beklentilerin ve ideal okul özelliklerine göre temellendirilen ekosistem olarak okul modeline doğru ilerleyen süreçte ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar aşağıda özetlenmektedir.

5.1.1. Açık Kodlama Bulguları

Araştırmanın 1. alt amacı “Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde sorunlarla baş etme stratejilerine dönük genel yaşantı ve deneyimleri nelerdir?” sorusuna ilişkin;

Akademisyenlerin ses kayıtlarının deşifrelerine ait bulgular; öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin dijital yetersizlikleri (n=6), duyarlılıkla ilgili yaşanan sorunlar (n=6), uygulanabilir kararlar ve yöntemlerin olmadığı (n=5), uzaktan eğitimle teknolojinin kullanımında yaşanan sorunlar (n=4), kriz yönetimi sorunu (n=3), esnek ve inisiyatif kullanamayan yöneticiler (n=3), fırsat eşitliği (kapsayıcılık) ne ilişkin sorunlar (n=3), aile iş birliği ve desteğinin öneminin fark edilmesi (n=2) dikkat çekmektedir.

Akademisyenlerin (n=8) bireysel görüşme verilerinin açık kodlamalarında ikiden fazla tekrarlanan kodlara bakıldığında öğretmen yeterliği ve mesleki gelişim (n=6), duyarlılık (n=6), uygulanabilir kararlar ve yöntemlerin varlığı (n=5), özgür eğitim ve öğretim (n=5), ilgi çeken yöntem, teknik ve okul ortamı (n=5), mutluluğun bulunması (n=5), değişime açıklık (n=5), yetki/görev paylaşımı ve sorumluluk (n=5), eğitim ve öğretime dijital entegrasyon (n=4), kriz yönetiminin önemi (n=3), üst yönetimin desteği (n=3), mesleğe, insana ve okula sevgi (n=3), esnek ve inisiyatife açık uygulama (n=3), fırsat eşitliği (kapsayıcılık) (n=3), aile iş birliği ve desteği (n=2), takdir edilme ve ödül (n=2) olarak bulgulanmıştır. Akademisyenlerin bu süreçte sorunlarla baş etmede duyarlılık (n=6), uygulanabilir kararlar ve yöntemlerin varlığı (n=5), değişime açık olan öğretmeni yönetici

ve öğretim üyelerinin daha kolay adapte olduğu (n=5), yetki/görev paylaşımı ve sorumluluk konusunda hassas davranarak çözüm buldukları (n=5), üst yönetimin desteği (n=3), esnek ve inisiyatifli açık uygulamaların (n=3) kullanımını vurguladıkları göze çarpmaktadır.

Okul yöneticilerine (n=12) ait açık kodlama basamağında iki ve daha fazla tekrarlanan kodların ekonomik koşullara erişim (n=8), eğitim-öğretime dijital entegrasyon (n=5), adaletli yaklaşım ve değerlendirme (n=5), aidiyet hissiyatı (n=3), aile desteği ve iş birliği (n=9), öğretmenlerin alanlarında gelişimleri ve yeterliği (n=6), takdir edilme ve ödüllendirilme (n=5), üst yönetimin desteği ve değer verildiğinin hissettirilmesi (n=8), farklı tasarlanmış ortamların dikkat çekiciliği ve motivasyon sağlayıcı özelliği (n=4), sevginin öğrenci, öğretmen ve yönetim etkileşiminde önemi (n=4) kavramlarından oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin (n=12) veri analizlerinde ekonomik koşullara erişen ailelerin daha çabuk uzaktan eğitime çözüm bulduğu (n=8), aile desteği ve iş birliğinin faydaları (n=9), öğretmenlerin kendi alanlarının yanında değişime açıklık konusunda algıları (n=6), okul yöneticilerinin üst yönetimin tarafından desteklenmesi ile çözüm buldukları yorumları sıklıkla görülmektedir.

Öğretmenlerde (n=12) özellikle okulun materyal, ortam gibi ihtiyaçlara erişiminde sorunlar (n=7), eğitim-öğretime teknolojinin entegrasyonundaki deneyimler (n=9), aile desteği ve iş birliğinin öneminin fark edilmesi (n=5), öğretmenlerin alan yeterliği ve gelişime açıklığı (n=3), takdir edilme ve ödüllendirme (n=10), üst yönetimin desteği ve değer görmede yetersizlikler (n= 7), farklı tasarlanmış ortamların dikkat çekmesi (n=6), mesleğe, öğrenciye ve okula karşı sevginin önemi (n=6), ders dışı etkinliklerin planlanması ve desteklenmesi (n=9), doğayla etkileşimli okul ortamı ve eğitim-öğretim (n=6) sıkça tekrarlanan kodlar olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin neredeyse tamamında saygı ve destek görmek, takdir edilmek, adil muamele, motive etme, güven verme gibi kodların yer aldığı dikkat çekerken, yöneticilerin ise zayıf iletişim ve sorun çözme becerilerinin yetersiz, sorumluluk almaktan kaçınma, cesaret gösterememe gibi yöneticilere yöneltilen eleştirel yorumların varlığından söz edilebilir. Öğretmenlerin (n=12) dijital erişim ve eğitim-

öğretime entegrasyon konusunda yeterli olanların ve öğrenenlerin çözümü daha kolay buldukları (n=9), esnek koşullar ve inisiyatif kullanarak sorunları çözdükleri (n=2), aile desteği ve iş birliği ile olumsuz ve zorlu süreçleri en az sorunla atlatma (n=5), üst yönetimin desteğinin önemi (n=7) bu amaca yönelik önemli bulgulardır.

Öğrencilerle bireysel görüşme bulgularında, ailenin desteği ve okul iş birliğinin sorunlarla karşılaştığı (n=3), öğretmenin uzmanlığı ve ilgisinin bu süreçte onlara destek olduğu (n=9) yorumları görülürken, öğrencilerin (n=9) bu süreçte özellikle arkadaşlarından uzak kalmanın sıkıcı etkisi, ilk başta uzaktan eğitimin olumlu görünmesine rağmen zamanla olumsuz etkilendikleri yorumları yer almaktadır. Öğrencilerin (n=12) dijital cihazlara erişim ve eğitim-öğretime entegrasyon konusunda yeterli olduklarını ve erişimi olanların sorun yaşamadığını (n=6), ailenin desteği ve okulla iş birliği sayesinde daha rahat bir süreç geçirdikleri (n=3), öğretmenin uzmanlığı ve ilgisi ile motive olmaya çalıştıkları (n=9) dikkat çeken bulgular olduğu söylenebilir. Sorunların çözümünde öncelikli olarak ailelerden destek alındığı ifade edilse de, öğretmenlerin yüz yüze görülmeyişinin öğrenmede ve okula olan bağlılık üzerinde yarattığı isteksizliğin vurgulandığı görülmektedir. Öte yandan akademisyen, (n=5), okul yöneticileri (n=9), öğretmen(n=5) ve öğrencilerin (n=3) aile desteği ve okulla iş birliğinin sorunlarla baş etmede ortak şekilde öneminden bahsetmiş olmaları dikkate değerdir. Yukarıda özetlenen kodlardan sonra ortaya çıkan “*aile, arkadaş, dijital, doğa, farklı ortam, ilgi, kaynak, özgür, öğretmen, sevgi ve takdir*” temalarının okula ilişkin beklentilerde tüm katılımcıların ortak idealleri olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacından itibaren yanıt bulmaya çalışılan soruların görüşmelerde katılımcılara yöneltilen “okulun kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabilir?” alt amacına katkıda bulunduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda “akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin “Okul Kimliği” kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmakta, okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına atılacak adımlar, sosyal yapılandırıcılık bağlamında okulun yeniden kimlik inşasını nasıl bir kuramın açıklar?” sorularının cevaplarına ulaşmak için bireysel görüşmelerde sorulan

soruların (EK 1) yanıtlarına ilişkin açık kodlama, seçici kodlama (Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15) ve kuramsal kodlamaya ilişkin oluşturulan tablo ve şekillerin tamamı okul kimlik özelliklerinin oluşumuna ve ortaya çıkan modeli temellendirme sürecine katkı sunan önemli bulgulardır.

Açık kodlama sürecini zorlayarak, sürekli karşılaştırma ilkesi kullanıldığında söz gelimi “tabiat, ağaç, yeşil, piknik, bahçede oturma” kodları “açık havada etkileşim, farklı eğitim öğretim yöntemleri” kodlarıyla (katılımcıların motivasyon, okula aidiyet, sevgi ve mutluluk arayışı gereklilikleri ile gerçeklik arasındaki boşluk) karşılaştırılmıştır. Özellikle “doğayla etkileşim” konusunda daha yüksek bir soyutlama yoluna gidilerek kategorilerden temalara ilerlenmiştir. Söz gelimi “doğayla etkileşim” gibi sık tekrar edilen kavramlar okul kimliği inşasında sürekli araştırmacının karşısına çıkan bir kod olarak modeli verilerle temellendirmede yol gösterdiği söylenebilir.

5.1.2. Seçici Kodlama Bulguları

Seçici kodlama sürecinde çok sayıda kategori ortaya çıkarken, danışman akademisyenle görüşmeler neticesinde bazı kategorilerde azalma gerçekleşmiştir. Görüşmelerde açık uçlu kodlamalara dönerek karşılaştırmak gerekli görüldüğünde, deşifre edilen metinlerin tekrar incelendiği söylenebilir. Okul kimliğinin inşasında verilerin detaylıca karşılaştırılması süreci uzatmış ve kuramın geliştirilmesinde net kategorilerin oluşmasında memo notlarından faydalanılmıştır. Akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler için ayrı tablolaştırılan (Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14) seçici kodların kategorik ifadelerinde “özgürlük, dijital entegrasyon, sevgi, aile desteği”nin ortak kategorileri oluşturduğu görülmektedir. Her tabloda kategorilerin hangi imgelerle anlamlandırıldığı aşağıda katılımcı türüne göre özetlenmektedir. Diğer bir ifadeyle akademisyenlerin “okul” kimliği inşası için sevgi kategorisini açıklama şekli “Her yaştan bireyin sevgiyi hissetmesi ve etkisine ilişkin farkındalık, Öğretmeni sevmek, öğrencinin sevildiğini hissetmesi, okul

yönetiminin öğretmene, öğretmenin yönetime bakışı, etkileşimi, mesleğe olan sevgi, sevgi yoksa öğretmenliğin yapılmaması” ifadelerini içermektedir.



Tablo 11

Akademisyen Seçici Kodlama

İsim Kodu	Özgür	Kriz Yönetimi	Dijital Entegrasyon	Esnek	İlgi Çeken	Değişime Açık	Fırsat Eşitliği (Kapsayıcılık)	Mutlu	Aile İş Birliği	Öğretmen Yeterliği	Takdir Edilme	Üst Yönetim Desteği	Yetki/Görev Paylaşımı	Sevgi	Uygulanabilir	Duyarlı
A1	✓	✓	✓		✓	✓				✓			✓		✓	✓
A2		✓	✓	✓			✓		✓				✓		✓	✓
A3	✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓				✓
A4	✓		✓							✓				✓	✓	
A5		✓			✓		✓	✓					✓		✓	✓
A6					✓	✓		✓		✓	✓	✓				
A7	✓			✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓

Yukarıdaki Tablo 11’de görüleceği üzere bireysel görüşme yapılan sekiz akademisyenin seçici kodlarından ortaya çıkan kategoriler aile iş birliği (n=2), duyarlı (n=6), değişime açık (n=5), dijital entegrasyon (n=4), esnek (n=3), fırsat eşitliği (kapsayıcılık) (n=3), ilgi çeken (n=5), kriz yönetimi (n=3), mutlu (n=5), özgürlük (n=5), öğretmen yeterliği (n=6), sevgi (n=3), takdir edilme (n=2), üst yönetim desteği (n=3), uygulanabilir (n=5), yetki/görev paylaşımı (n=5) kavramlarından oluşmaktadır.

Bireysel görüşme yapılan sekiz akademisyene ait ses kayıtlarının deşifresinde 2. basamak olan seçici kodlama kategorilerine göre kavramların hangi kapsamda derlendiğine ve seçici olarak hangi ekseninde birleştiğine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır. Şöyle ki;

Aile iş birliği: Ailelerin okulun sosyal, ekonomik ihtiyaçlarına gönüllü destek sağlaması, ailelerin öğrenmeye açık olması,

Değişime Açıklık: Öğrenen yönetici ve öğretmen, yeni yöntem ve tekniklerin kullanımına açıklık, cesaret,

Dijital Entegrasyon: Dijital araçların kullanımında yaşanan sorunlar, eğitim-öğretime entegrasyonu, fırsat eşitliği sorunuyla ilişkisi

Duyarlılık: Psikolojik ve sosyal duyarlılık, öğretmenlerin duygusal yükünün fazla olması, bireysel ihtiyaçlara saygı, ekonomik koşulların iyileştirilmesi, adalete ve güvene olan ihtiyaçlara cevap verilmesi,

Esnek: Müfredat ve ders saatleri konusunda, okulun kullanım alanlarında tercih sunulması, hibrit modelin kullanılabilirliği

Fırsat Eşitliği (Kapsayıcılık): Coğrafi, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin de eğitime eşit şartlarda katılabilmesi, dışlanmanın ortadan kaldırıldığı

Görev/Yetki Paylaşımı: Okul çevresine göre karar alabilme, sorumluluk alabilme, cesur yönetici ve öğretmen,

İlgi çeken: Merak uyandıran, ders dışı etkinlikler, sanatsal, sportif, kültürel faaliyetler

Mutluluk: Mutlu okul ikliminin sağlanması, gülyüz, bireysel tercihlere saygı, yeteneklere uygun ortamların sağlanması,

Kriz yönetimi: Beklenmedik durumlarda karar alabilme, mevzuata takılarak çözüm süreçlerini yavaşlatmaktan kaçınma, problemi tanımlama ve çözüme becerisi, adaptasyon yeteneği,

Özgürlük: Kaynak ve ders seçimi, derslerin saat alternatifleri, doğayla serbest zaman etkileşimi,

Öğretmen Yeterliği: Alan yeterliğinin yanında gelişime açık olma, değişim isteği, yeni yöntem ve teknikleri uygulama becerisi,

Sevgi: Her yaştan bireyin sevgiyi hissetmesi ve etkisine ilişkin farkındalık, Öğretmeni sevmek, öğrencinin sevildiğini hissetmesi, okul yönetiminin öğretmene, öğretmenin yönetime bakışı, etkileşimi, mesleğe olan sevgi, sevgi yoksa öğretmenliğin yapılmaması

Takdir Edilme: Öğretmenlerin yönetim ve aileler tarafından değer görmesi, toplumda saygınlığının ekonomik ve sosyal olarak kazandırılması, okul yöneticilerinin üst yönetim tarafından takdir edilmesi ve desteklenmesi

Uygulanabilir: Gerçekçi hedeflerle hareket etme, sahadan bilgi alarak planlama, cesur yöneticilerden görüş alma

Üst Yönetim Desteği: Üniversitelerde öğretim üyelerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üst yönetimler tarafından desteklenerek eğitim-öğretim ihtiyaçlarına, yaşanan sorunlarda güven inşa ederek destek verilmesi ve ödüllendirilmesini içermektedir.

Açık kodlamada aynı tür katılımcı tarafından iki ve daha fazla tekrar edilmeyen kodlar seçici kodlamaya dahil edilmemiştir. Söz gelimi açık kodlarda A8 ile Y3 okulun kurulduğu yerin önemini altını çizerek, trafikten uzak, doğa içinde gibi sakin yerlerde okulun kurulması gerektiğini belirtmiştir. Bir akademisyen ve okul yöneticisi tarafından değinilen bu konu tekrar edilmemesi nedeniyle seçici kodlama kanıt zincirinde yer almamaktadır.

Okul yöneticilerinin bireysel görüşme verilerinin kodlanması ile oluşan “sevgi” kategorisinde üst yönetimin ve aileler tarafından öğretmene duyulan sevgi odağının olduğu, öğrencilerin okul sevgisini arkadaş sevgisi, öğretmeni sevebilmesi koşulunda okula bağlılık hissettiği ve saygıyı da koruduğuna ilişkin ifadeler açık uçlu kodlama örneklerinde görülmektedir. Y3’ün “Öğrenci öğrenir, sevgi bekliyorlar sadece. Yetişkinlerin kendini toplaması gerek. Öğrencinin gözünde öğretmen normal insan gibi değildir. Yemez içmez, tualete gitmez. O yüzden öğretmen çok mühim. Çok özel bir öğretmen olmalı öğretmen” ifadesinde yer alan sevgi seçici kodu, C8 kodlu öğrenci için “Okul liman gibidir. Ben çok seviyorum okulu. Öncelikle öğretmenlerimi. Ailem öğretmenlerimize çok değer verir çünkü. Ailem bize böyle öğrettiği için mi yoksa ben mi bilmiyorum. Ablam ve kardeşlerim de çok başarılı. Okul pandemide kimsesiz eve benzedi. İdealimdeki okul ikinci yuva gibi olmalı. Biz eve gitmek istememeliyiz sürekli. Sıkıcı değil, iyi vakit geçirilen yer olmalı” şeklinde ifade edilmiştir.

Yukarıdaki kodlamaların ortak noktası ise okula olan sevginin hem okul yöneticisi hem öğrenci tarafından öğretmene olan sevgi ile bağdaştırılmış olmasıdır. Buna göre *katılımcı türünün seçici kategori tanımlanırken, kategorileri ifade etme şeklinin farklılaşmasından ötürü okul yöneticilerinde yer alan öğretmen yeterliğinin arka planı ile öğrencinin ifade ettiği öğretmenin yeterliğinin içeriğinin farklı anlamlardan oluştuğu* söylenebilir.

Okul yöneticilerinin bireysel görüşme analizleri neticesinde aşağıdaki Tablo 11’den anlaşılacağı üzere açık kodlama basamağındaki kodlardan hangi kavramların, kodlamaların özetlendiği, açık kodların amaçlara ve tekrar edilme sıklığına göre seçilerek hangi kategorilerde eksenlendiği görülmektedir.

Bireysel görüşme yapılan 12 okul yöneticisinin ses kayıtlarının deşifresinde seçici kodların hangi eksenle birleştiğine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır. Şöyle ki;

Adalet: Okul yönetiminin öğretmenlere adil davranması, ailelerin öğretmenlerin gözündeki adaletli değeri, öğretmenlerin öğrencilere eşit yaklaşımı

Aidiyet: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, Ailelerin ve öğrencilerin okulu benimsemesi, kabul etmesi, bağ kurabilmesi

Aile Desteği: Ailelerin okulun sosyal, ekonomik ihtiyaçlarına gönüllü destek sağlaması, öğretmenleri ve okul yönetimine değer vermesi

Dijital Entegrasyon: Dijital araçların kullanımında yaşanan sorunlar, eğitim-öğretime entegrasyonu, fırsat eşitliği sorunuyla ilişkisi

Farklı Tasarlanmış Ortam: Öğrencilerin dikkatini çekecek, okula aidiyetlerine katkı sunacak farklı okul içi ve okul dışı ortam tasarımı

Kaynak Erişimi: Ders materyallerine, okulun ihtiyaçlarına yeterli şekilde erişilmesi

Takdir Edilme: Öğretmenlerin yönetim ve aileler tarafından değer görmesi, toplumda saygınlığının ekonomik ve sosyal olarak kazandırılması, okul yöneticilerinin üst yönetim tarafından takdir edilmesi ve desteklenmesi

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki gelişim faaliyetleri, öğrenmeye istek, kendini geliştirme

Sevgi: Okulun sevilmesi ile bireyin sevgiyi hissetme bağlantısı, Öğretmeni sevmek, öğrencinin sevildiğini hissetmesi, okul yönetiminin öğretmene, öğretmenin yönetime bakışı, etkileşimi, mesleğe olan sevgi,

Üst Yönetimin Desteği: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üst yönetimler tarafından desteklenerek eğitim-öğretim ihtiyaçlarına, yaşanan sorunlarda güven inşa ederek destek verilmesi ve ödüllendirilmesi

Yukarıda okul yöneticilerinin bireysel görüşme analizleri neticesinde açık kodlama basamağındaki kodların netleşerek, hangi kavramların seçilerek kodlamaların özetlendiği ve açık kodlardan seçici olarak hangi kategorilerde ekslenlendiği açıklanmıştır. Aşağıdaki Tablo 12 incelendiğinde bireysel görüşme yapılan 12 okul yöneticisinin seçici kod kategorilerin Adalet (n=5), Aidiyet (n=3), Aile Desteği (n=9), Dijital Entegrasyon (n=5), Kaynak Erişimi

(n=8), Öğretmen Yeterliği (n=6), Takdir Edilme (n=5), Üst Yönetimin Desteği (n=8), Farklı Tasarlanmış Ortam (n=4), Sevgi (n=4) kavramlarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



Tablo 12

Okul Yöneticileri Seçici Kodlama

Yönetici İsim Kodu	Kaynak Erişimi	Dijital Entegrasyon	Adalet	Aidiyet	Aile Desteği	Öğretmen Yeterliği	Takdir Edilme	Üst Yönetimin Desteği	Farklı Tasarlanmış Ortam	Sevgi
Y1	√	√	√	√	√			√		
Y2		√			√	√		√		
Y3	√					√	√			√
Y4	√	√				√				
Y5	√				√		√	√	√	
Y6					√	√	√	√		
Y7	√	√	√		√	√		√		
Y8	√		√	√	√		√	√		
Y9			√		√	√				√
Y10	√				√			√	√	
Y11		√			√		√	√	√	√
Y12	√		√	√					√	√

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin seçici kod kategorileri Kaynak Erişimi (n=7), Dijital Entegrasyon (n=9), Esnek (n=2), Mutluluk (n=4), Aile Desteği (n=5), Öğretmen Yeterliği (n=3), Takdir Edilme (n=10), Üst Yönetimin Desteği (n= 7), Farklı Tasarlanmış Ortam (n=6), Sevgi (n=6), Ders Dışı Etkinlik (n=9), Doğayla Etkileşim (n=6) olarak sınırlandırıldığı görülmektedir.

Tablo 13'te ise öğrenci seçici kod kategorileri Doğayla Etkileşim (n=5), Dijital Entegrasyon (n=6), Ders Dışı Etkinlik (n=11), İlgi Çeken (n=8), Aile İş Birliği (n=3), Öğretmen Yeterliği-İlgisi (n=9), Takdir Edilme (n=2), Farklı-Rahat Ortamlar (n=8), İlgi ve Yeteneğe Göre Seçim Hakkı (n=6), Sevgi (n=5), Özgürlük (n=5), Fiziki Kaynak Erişimi (n=3) olarak ifade edilmektedir. *Öğrencilerinde* (n=12) iki ve daha fazla tekrarlanan kodların Doğayla etkileşimli eğitim ve öğretim (n=5), Dijital cihazlara erişim ve eğitim-öğretime entegrasyon (n=6), Sosyal kültürel sportif faaliyetlere yönelik ders dışı etkinlik (n=11), İlgi çeken fiziki ortam (n=8), Ailenin desteği ve okulla iş birliği (n=3), Öğretmenin uzmanlığı ve ilgisi (n=9), Takdir Edilme (n=2), İletişim kurulabilecek rahat ortam (n=8), İlgi ve Yeteneğe Göre Seçim Hakkı (n=6), Sevginin eğitim-öğretim ve okul ikliminde hissedilmesi (n=5), Özgür kararlar, kurallarda esneklik (n=5), Atölye, laboratuvar gibi farklı eğitim öğretim ortamlarında kaynaklara erişim ve kullanım izni (n=3) gibi kavramlardan oluştuğu söylenebilir.

İki ve daha fazla tekrar edilmediği için öğrencilerin seçici kodlamasına alınmayan açıklamalardan biri *C10'un öğretmenlerin değer görmediğini ancak öğretmenlerin emek harcadığını* vurgulamasıdır. Öte yandan C2, C3, C10 fiziki yetersizliklerden özellikle *spor salonu eksikliğiyle* kış aylarında soğuk iklimin etkilerine odaklanmaktadır. Beden eğitimi derslerinin yapılamama sebebinin spor salonlarının eksikliği, büyük kaynak gereken salonları ve ilgili alanları yaptırmaya *okul yönetiminin ve öğretmenlerin tek başına gücünün yetmediğini* belirtilmektedir. Bir diğer tekrar edilmeyen ancak dikkat çeken ifadelerden biri *C7'nin belirttiği müze gibi düzenli aralıklarla okula farklı materyallerinin getirilip, belirli aralıklarla değişikliklerin sağlanması önerisi* seçici kodlar tablosunda yer almamakla birlikte açık kodlamalarda açıkça ifade edilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Seçici Kodlama

Öğretmen İsim Kodlama	Kaynak Erişimi	Dijital Entegrasyon	Esnek	Mutluluk	Aile Desteği	Öğretmen Yeterliği	Takdir Edilme	Üst Yönetimin Desteği	Farklı Tasarlanmış Ortam	Sevgi	Ders Dışı Etkinlik	Doğayla Etkileşim
Ö1		√			√		√	√		√		
Ö2	√				√			√	√		√	√
Ö3	√			√			√	√			√	
Ö4		√	√						√	√	√	
Ö5	√	√		√			√	√	√	√	√	
Ö6	√	√		√	√		√	√	√	√		
Ö7		√	√			√	√	√	√	√	√	√
Ö8		√		√	√		√				√	√
Ö9	√	√					√	√	√	√	√	√
Ö10		√				√	√	√			√	√
Ö11	√				√		√	√				√

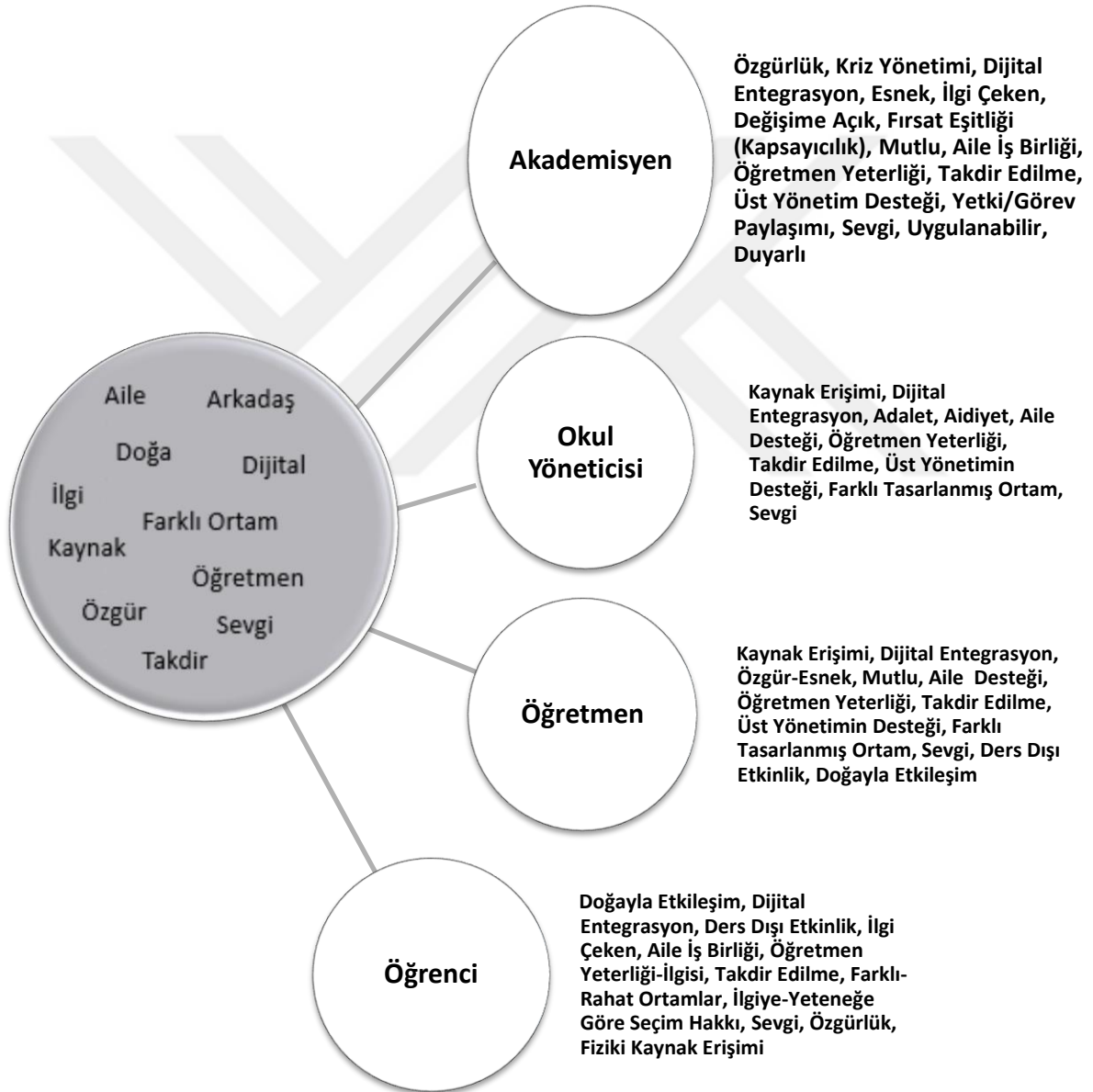
Tablo 14

Öğrenci Seçici Kodlama

Öğrenci İsim Kodu	Doğayla Etkileşim	Dijital Entegrasyon	Ders Dışı Etkinlik	İlgi Çeken	Aile İş Birliği	Öğretmen Yeterliği İlgisi	Takdir Edilme	Farklı Rahat Ortam	İlgi-Yeteneğe Göre Seçim Hakkı	Sevgi	Özgürlük	Fiziki Kaynak Erişimi
C1	√		√					√	√	√		
C2			√			√		√	√			√
C3	√	√	√			√						√
C4	√			√		√		√			√	
C5			√	√		√			√		√	
C6		√	√	√					√		√	
C7		√	√	√		√		√	√	√	√	
C8			√	√	√	√				√		
C9	√	√	√	√	√	√		√		√		
C10	√		√		√		√	√		√		√
C11		√	√	√		√	√	√				
C12		√	√	√		√		√	√		√	

5.1.3. Kuramsal Kodlama Bulguları

Bireysel görüşme verilerinin kodlamasında son aşama olan kuramsal kodlama, araştırmacının kodlama sürecini tanımlayıcı düzeyden daha kapsamlı kavramsallaştırmaya taşımaya olanak sağlamıştır. Bireysel görüşme verilerinin kodlama adımlarının karşılaştırılması ve bulguların sentezlenmesi ile ortaya çıkan kuramsal tema örüntüsü kök kuram örneklemesine destek sağlayan verilerin ortak bulguları olduğu söylenebilir.



Şekil 12. Kuramsal ortak kategoriler ve kodlar

Şekil 12’de görüleceği üzere yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik, kültürel, psikolojik farklılıkları bulunan dört tür katılımcının (akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci) okuldan beklentilerine ilişkin ortak kod ve kategorilerin olduğu görülmektedir. Araştırmada dört farklı katılımcı türünden en az üç katılımcı türünün ortak kategorilerinden bir araya gelen temalar *aile, arkadaş, doğa, dijital, ilgi, farklı ortam, kaynak, öğretmen, özgür, sevgi, takdir edilme* olarak birleştirilmiştir. Söz gelimi akademisyenlerin kriz yönetim becerilerinin eğitim yöneticilerinin tüm kademelerinde olması gerektiğini belirttiği ve öğretmenlerin ise bu becerileri kendilerinde geliştirmesinin öğrencilere kriz durumlarında iyi olma hali ve başa çıkabilme davranışları göstermeleri için önemli olduğunun belirtildiği bireysel görüşmelerde tekrar edilen kodların kategori başlığına alınmasını sağlamıştır. Kriz yönetimi kategori akademisyenler (n=3) hariç hiçbir katılımcı tarafından görüşmelerde ifade edilmediği bulgulanmıştır. Buna göre kriz yönetimi kategorisi bireysel görüşmelerden ortaya çıkan tema başlığına dahil edilmemiştir. Benzer şekilde fırsat eşitliği kategorisinin yine akademisyenler hariç diğer katılımcılar tarafından kodlara dahil edilmediği öğrencilerin ilgi-yeteneğe göre seçim hakkı kategorisinin ise diğer katılımcılardaki verilerde bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan okul yöneticileri hariç tüm katılımcılarda okullarda özgürlük beklentisinin akademisyen, öğretmen ve öğrenci tarafından dile getirilmesi dikkat çekicidir. Okul yöneticilerinin sosyal kurum olan okullarda sorumlulukları dolayısıyla disiplini, düzeni ve rutini muhafaza etme görevinin özgürlük beklentisini baskıladığı yorumu yapılabilir. Buradan hareketle Şekil 12’de yer alan seçici kategorilerinin kapsamı aşağıda özetlenmiştir.

Aile Ortamı: Doğal disiplinle kuralların yer aldığı, güven oluşturduğu kadar bağlılığın ve aidiyetin yer aldığı yuva hissiyatının verildiği ortamlar

Adalet: Okul yönetiminin öğretmenlere adil davranması, ailelerin öğretmenlerin gözündeki adaletli değeri, öğretmenlerin öğrencilere eşit yaklaşımı

Arkadaşlık: İletişime açık, farklılıklara saygılı ve kabullenme yetisi kazanmış arkadaşlık bağlarının oluşturulduğu ortam, iletişim konusunda öğrencilerin desteklendiği ve bağ

kurulmasının, toplumsal yaşamın öğretildiği ve desteklendiği rehberlik süreçleri, akran acımasızlığının en aza indirildiği empatik ortamlar

Aidiyet: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin birbirini ve okulu benimsemesi, kabul etmesi, bağ kurabilmesi

Destek/İş birliği: Ailelerin, üst yönetimlerin, yerel yönetimlerin, kurum ve kuruluşların okulun sosyal, ekonomik ihtiyaçlarına gönüllü destek sağlaması, öğretmenleri ve okul yönetimine değer vermesi; yöneticilerinin ve öğretmenlerin üst yönetimler tarafından desteklenerek eğitim-öğretim ihtiyaçlarına, yaşanan sorunlarda güven inşa ederek destek verilmesi ve ödüllendirilmesi,

Ders Dışı Etkinlik: Kullanım alanlarının ders dışında açık olması, ailelerin kullanımına açık alanlar, okulun yerleşim alanında ders dışı özgür, denetimli etkinlikler

Dijital Entegrasyon: Dijital araçların kullanımında yaşanan sorunlar, eğitim-öğretime entegrasyonu, fırsat eşitliği sorunuyla ilişkisi

Duyarlılık: Psikolojik sağlık ve sosyal duyarlılık, öğretmenlerin duygusal yükünün fazla olması, bireysel ihtiyaçlara saygı, ekonomik koşulların iyileştirilmesi, adalete ve güvene olan ihtiyaçlara cevap verilmesi, Okul çevresine göre karar alabilme, sorumluluk alabilme, cesur yönetici ve öğretmen,

Esnek: Müfredat ve ders saatleri konusunda, okulun kullanım alanlarında tercih sunulması, hibrit modelin kullanılabilirliği, inisiyatif kullanabilme

Eşitlik (Kapsayıcılık): Coğrafi, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin de eğitime eşit şartlarda katılabilmesi, dışlanmanın ortadan kaldırıldığı

Farklı Tasarlanmış Ortam: Öğrencilerin dikkatini çekecek, okula aidiyetlerine katkı sunacak farklı okul içi ve okul dışı ortam tasarımı

İlgili: Üniversitelerde ilgili öğretim üyelerinden, okul yöneticilerinin öğretmen ve ailelere olan ilgisi, öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenecek planlı zamanlarının bulunması

İlgi çeken: Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için merak uyandıran, ders dışı etkinlikler, sanatsal, sportif, kültürel faaliyetler

Kaynak Erişimi: Ders materyallerine, okulun ihtiyaçlarına yeterli şekilde erişilmesi

Dijital Entegrasyon: Dijital araçların kullanımında yaşanan sorunlar, eğitim-öğretime entegrasyonu, fırsat eşitliği sorunuyla ilişkisi

Kriz yönetimi: Beklenmedik durumlarda karar alabilme, mevzuata takılarak çözüm süreçlerini yavaşlatmaktan kaçınma, problemi tanımlama ve çözme becerisi, adaptasyon yeteneği

Mutluluk: Mutlu okul ikliminin sağlanması, güler yüz, bireysel tercihlere saygı, yeteneklere uygun ortamların sağlanması, psikolojik destek verilmesi

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki gelişim faaliyetleri, öğrenmeye istek, kendini geliştirme, değişime açıklık, öğrenen yönetici ve öğretmen, yeni yöntem ve tekniklerin kullanımına açıklık, cesaret,

Özgürlük: Gerçekçi hedeflerle hareket etme, sahadan bilgi alarak planlama, cesur yöneticilerden görüş alma ve yönetmeliklere göre uygun şekilde karar alabilme yetkisi, kaynak, ders seçimi, derslerin saat alternatifleri, okula gerekli kaynakların sağlanması, açık havada ders ve etkinlik yapabilme

Sevgi: Mesleğe ve sorumluluklara karşı sevgi, her yaştan bireyin sevgiyi hissetmesi ve etkisine ilişkin farkındalık, Öğretmeni sevmek, öğrencinin sevildiğini hissetmesi, okul yönetiminin öğretmene, öğretmenin yönetime bakışı, etkileşimi

Takdir Edilme: öğretmenlerin yönetim ve aileler tarafından değer görmesi, toplumda saygınlığının ekonomik ve sosyal olarak kazandırılması, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin üst yönetim tarafından takdir edilmesi ve desteklenmesi, ödüllendirilmesi

5.1.4. Tartışma

Bireysel görüşmeler neticesinde okulun kimliğinde olması beklenen ortak temalar akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerde sıklıkla tekrar edilen kodların senteziyle *aile ortamı, arkadaşlık, doğa, dijital yeterlikler, ilgi, farklı/rahat ortam, fiziki kaynak, öğretmen yeterliği, özgürlük hissiyatı, sevgi ve takdir temaları ortaya çıkmıştır.*

Seçici kodların kategorilerde eksensel olarak sıralanması ve karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan ortak kategori ve temalar ışığında alanyazında yer alan benzer konulu araştırmalarla karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Söz gelimi *okulda mutlu ortam için alınan memolara (hatırlatıcı notlar) yönelik alanyazında* “okul mutluluğu, mutlu okul” temalı çalışmalar dikkate değerdir. Şenol ve Ertuğ’un (2020) “Okul mutluluğu: Temellendirilmiş kuram” başlıklı çalışmada öğretmen, okul yöneticisi, veli ve öğrencilerin görüşlerine dayalı bir okul mutluluğu kuramı geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 18 öğretmen, 14 okul yöneticisi, 13 veli ve 20 öğrenci olan araştırmada okul mutluluğu ile fiziksel donanım, okul ortamı, öğrenme ortamı, iletişim ve iş birliği, eğitim politikası, sosyal etkinlikler, okul yönetimi, öğretmen nitelikleri, okul farklılığı, öğrenci merkezlilik, öğrenme etkinlikleri ve öğrenci nitelikleri sıralanmaktadır. Ana niteliklerin öncelik düzeyinin bir katılımcı gruptan diğerine değiştiğinin görüldüğü araştırmada öğretmenlerin okul ortamına, okul yönetimine ve fiziki donanıma, okul yöneticilerinin ise okul mutluluğu için okul ortamına, fiziki donanıma ve eğitim politikası, velilerin fiziksel donanıma, okul ortamına, iş birliğine ve iletişime; öğrencilerin öğrenme ortamına, okul ortamına ve fiziksel donanıma daha fazla öncelik verdiği belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre, etkili bir okul ortamı için okul toplumunun iş birliği ve iletişim içinde olması, yetenek eğitimi için fiziksel donanımın koordine edilmesi, okul mutluluğunun artması için öğrencilerin çok yönlü gelişimi dikkate alınarak öğrenme ortamının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu yönüyle araştırma bulgularının ve literatürün uyumlu olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki araştırmaya benzer şekilde “mutluluğu temel alan” Giản, Bảo, Tâm ve Tặc’ın (2021) çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme başarılarını

iyileştirmede daha fazla motivasyona sahip olabilmeleri için “mutlu okullar” oluşturma nın son yıllarda birçok ülkenin temel endişelerinden biri olduğunun altı çizilmektedir. Bunun için arkadaş canlısı, güvenli ve mutlu bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmayı amaçlayan “mutlu okullar” oluşturma nın ilgili kişi ve kuruluşlara daha fazla mutluluk getireceği ifade edilmiş ve “mutlu okul” kavramının açıklaması detaylandırılarak, Vietnamlı siyasi, kültürel liderlerin, eğitim araştırmacılarının ve organizasyonların eğitim inovasyonu sürecinde uygulanabilmeleri için mutlu okullar inşa etme konusundaki bakış açıları özetlenmektedir.

Eğitim stresi ve okul mutluluk düzeyleri arasında ilişkileri belirlemek ve aile baskısının etkisini incelemeyi amaçlayan Toraman, Aktan ve Korkmaz’ın (2022, s. 98) Düzce ilinde 1051 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmasında okul mutluluğu düzeyinde akademik başarıya desteği de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında okuldaki mutluluğun beklentiye karşı umutsuzluk, iş yükü, iş baskısı arttıkça azaldığını ortaya koymuştur. Öte yandan, akademik başarıya yönelik veli desteği arttıkça okuldaki mutluluğun arttığı, kız öğrencilerin okuldaki erkek öğrencilere göre daha mutlu olduğu görülmüştür. Eğitim stresinin ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları için daha fazla baskı yapmasına neden olmakta, bu da okul mutluluğunu düşürdüğünü, anne-babalar çocuklarının akademik başarıları için destek göstermelerine rağmen stres altında olduklarında okuldaki mutluluk düzeylerinin düşebildiğini, iş baskısı, aile desteğinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini sürdürmekte ve okul mutluluğunu olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Toraman, Aktan ve Korkmaz’ın (2022) araştırmasında okulların, çocukların gelişimi ve mutluluğunda anne-babanın ve okulun rolü konusunda farkındalık yaratmaya yönelik programlar tasarlamalı ve geliştirmesi gerektiği, okul yönetimi, öğrencilerin okulda mutlu olmalarına yardımcı olmak için olumlu bir iklim ve güvenli bir ortam yaratmayı hedeflemesi önerilmiş, bu sayede okul ve aileler, toplumumuza ve geleceğimize daha iyi hizmet edecek bir gençlik yaratmak ve daha da önemlisi sosyal bir refah elde etmek için işbirliği yapabileceği vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmadaki sonuç ve önerilerin tez araştırmasının sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Cheon ve Lim'in (2020) okullarda egzersize katılımın sürdürülebilir mutluluk arayışında önemli bir faktör olabileceği ihtimalini keşfetmek amacıyla Güney Kore'deki ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinde (n=11.132) egzersiz sıklığı, benlik saygısı, stres, depresyon, okul doyumu ve mutluluk derecesi arasındaki nedensel ilişkilere odaklandığı bir çalışma yer almaktadır. Bu çalışma için kullanılan veriler, 2016 yılında Ulusal Gençlik Politikası Enstitüsü (NYPI) tarafından "BM çocuk hakları sözleşmesi" için toplanmıştır. Egzersiz sıklığının benlik saygısı, stres, okul doyumu ve mutluluk ile anlamlı bir nedensel ilişkisi varken depresyonla ilişkisinin olmadığı sonucu görülürken, egzersiz sıklığının stres yoluyla depresyon üzerinde dolaylı etkisi olduğu saptandığı belirtilmiştir. Ayrıntılı olarak, egzersiz sıklığı stresi olumlu yönde azaltabileceği ve daha az stresin depresyonu etkilediği; benlik saygısı, stres, depresyon, mutluluk derecesi ve okul doyumu üzerinde önemli doğrudan veya dolaylı etkilerinin olduğu; sadece depresyon okul doyumunu ve mutluluğunu etkilemediği araştırma sonuçlarında bulunmaktadır. Bu anlamda araştırma bulgularında okul beklentilerine dönük ortaya çıkan okul kimlik özelliklerini detaylandıran *mutluluk temasıyla örtüşmektedir*. Mutlu okul ikliminin sağlanmasında güleryüz, bireysel tercihlere saygı, yeteneklere uygun ortamların sağlanması, psikolojik destek verilmesi bulgularıyla Cheon ve Lim'in (2020) psikolojik desteğin okulda sağlanması için egzersiz sıklığı bulgusunun desteklendiği söylenebilir.

Farklı öğrenme ortamlarının tasarımı ve ilgi çekmeye yönelik alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde Widiastuti, Susilo ve Nurfinaputri'nin (2020) Okul Alanı Seçimi Tercihleri: Örgün Okula Yönelik Mimari Perspektifi çalışmasında okul alanının, zevkli bir öğrenme ortamı yaratmada önemli bir rol oynadığı bulgulanmıştır. Herkesin bir okul alanı seçme eğiliminin değişeceği, bu eğilim modelini bilerek, okullar öğrencilerin öğrenme etkinliğini artırmak için tasarlanabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin hangi okul alanlarını okumayı seçtiklerini, ne tür oda kriterlerine ihtiyaç duyulduğunu ve öğrencilerin tercih tercihlerinin dağılım modellerini bulmak, öğrencilerin sınıftaki öğrenme konforunu ve dağılımını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yola çıkılan araştırmada, öğrencilerin

okulda ders çalışmak için en çok tercih ettikleri alanların kütüphane, cami ve multimedya laboratuvarı olduğunu göstermiştir. Seçimi etkileyen bazı faktörler arasında termal konfor, destekleyici tesislerin eksiksizliği ve akustik konfor yer almaktadır. Veri analizi tekniğinde bu araştırmaya benzer şekilde nitel analizde üç aşamalı kodlama kullanılmıştır. Sonuçlarda sınıftaki öğrencilerin öğrenme konforunu etkileyen faktörlerin; hava sirkülasyonu, sessizlik, temizlik, yeterli ve destekleyici olanaklar ve akran katılımı faktörlerini 1) fiziksel çevreden kaynaklanan faktörler (bina, site temaları ve iç mekan temaları) 2) sakinlerinin içinden gelen faktörler (insan temaları) olarak derlenmiştir. En fazla etkiyi gösteren temanın sınıftaki fiziksel koşullardan yani kapalı alan temalarından geldiği görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında araştırma bulgularındaki farklı ortam tasarımı, dinlenme alanları, dijital erişme kodlarının desteklendiği açıktır.

Ertürk, Avcılar ve Çalık'ın (2020) okulların fiziki ve alt yapı donanımlarının öğrencilerin gelişimi ve başarısı üzerindeki etkilerini nitel analiz yöntemiyle açığa çıkarmayı amaçlayan çalışması yöntem ve konu açısından araştırmayla benzerlik göstermektedir. Çalışma, Türkiye'deki devlet okullarının sorunlarının başında gelen fiziki ve alt yapıya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri temelinde, devlet okullarının fiziki özelliklerinin öğrenci üzerindeki fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik etkisiyle sınırlandırılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı devlet okullarında görevli Ankara, Uşak, Rize illerinden 14 okul müdürü ve 13 müdür yardımcısının katıldığı çalışmada toplanan nitel veriler içerik analiz yöntemiyle anlamlandırılmıştır. "Öğrenciler okul bahçesi düzenlemeleri ve farklı kullanım alanlarıyla okulu sahiplenir ve sever. Estetik, uygun renklerle düzenlenmiş sınıflar ve yeşil alanlarda enerji bulan öğrencilerin sosyalleşmeleri sağlanırken öğrenme motivasyonları artar." Temaları bu araştırma kapsamında ortaya çıkan kategori ve temaların karşılaştırılmasında dikkate değerdir. Araştırmada estetik ve yeşil bahçeli okullar pozitif, huzur veren, motivasyon arttıran çağrışımlara sahip, Okul bahçelerinin yeşil alanlarla, oyun ortamlarıyla düzenlenmesi, farklı tarzda ve renklerde sınıfların oluşturulması önemli bir ihtiyaç olarak

belirtilmiştir. Ertürk vd.'nin (2020) tez araştırma sonuçlarını destekleyen araştırma olduğu söylenebilir.

TEDMEM'in (2019) okullar için en başarılı tasarım öğretime en iyi hizmet eden tasarım olduğunu ifade ettiği raporunda, bunun sağlanmasının bina kullanıcıları ve paydaşların kendi kültürel, pedagojik ve ekonomik bağlamlarını dikkate alarak tasarımı planlamaları ve geliştirmeleri ile mümkün olabileceği belirtilmektedir. Bazen okul binaları toplum merkezlerinin bir parçası örneğini spor tesislerinin bölgedekilerce kullanılabilmesi ile anlatılırken öğrenciler de halk kütüphanesinden yararlanabildiği belirtilmektedir. Söz konusu raporda, yeni öğrenme yaklaşımlarının öğretmenlerin farklı becerilere sahip olması gerektirdiği kadar farklı öğrenme ortamlarını da gerektirdiği ifade edilmektedir. Özellikle eğitim camiasının Finlandiya'nın yeni olan öğretim programı reformunu tartıştığını, bu programın temel farkını da ifade edilmektedir. Şöyle ki konuların çok disiplinli araştırma etkinlikleri yoluyla işlendiği olgu temelli derslerin getirilmesi; sınıf öğrencilerin 40 dakikalık ders boyunca toplandığı bir yer olmaktan çıkıp, farklı öğrenci gruplarının ve öğretmenlerin belirli konularla ilgili paralel çalışmalar yürüttüğü bir ortama dönüşmesi anlamına geldiği belirtilmektedir. Bu ifadenin, aynı anda iki küçük öğrenci grubu iki öğretmenle çalışabilir ve daha büyük bir grup bir öğretmenle çalışabildiği örneği ile somutlaştırarak bu gibi öğrenme ortamlarında öğretmenler için deneyim, iş birliği ve yaratıcılığın önemli hale geldiğinin de altı çizilmektedir.

Anaokulu ve ilkokula devam eden çocukların hayallerindeki okul özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan İnce, Kardaş-İşler, Akhun ve Durmuşoğlu'nun (2022) çalışmasında çocukların öğrenme ortamları tasarlanırken söz sahibi olması ve hayal güçlerinden yararlanılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Çalışma grubu, farklı sosyo-ekonomik duruma sahip üç okuldan 5-10 yaş arası çocuklardan oluşan durum çalışmasında çocuklarla hayallerindeki okulun özellikleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Okulların resimlerini çizmeleri istenmiş ve bu çizimler için ikinci bir görüşme yapılmıştır. Bulgular, çocukların okulların sosyo-duygusal ve fiziksel ortamlarıyla ilgili hayallerinin

yanı sıra fantastik ve yaratıcı rüyalar gördüklerini göstermiştir. 2022 yılında güncel olan bu çalışmanın, Ö2 ile bireysel görüşmede ortaya çıkan yanıtlarla oldukça benzerdir. Öğretmenin ortaokul öğrencilerine hayallerindeki okulu çizmeleri etkinliğinde doğal, yeşil ve fantastik okul ortamları çizdikleri ve tasvir edildiği bulguları da çocukların yaşları değişmesine rağmen hayallerindeki okulların farklı tasarımlarının benzerlik taşıdığını kanıtlamaktadır.

Okul tasarımlarına ilişkin Özdemir ve Çorakçı (2011) tarafından yapılan çalışmada, teneffüs boyunca aktif olan çocukların daha sağlıklı oldukları sonucuna ulaşılırken Titman (1994) dış mekânın olmadığı ya da yoksun oldukları kapalı ortamlarda oyun oynayan çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilediğini çalışmasında ifade etmiştir. FjØrtoft ve Sageie (2000) ise eğimli, geniş çim yüzeye sahip ve bitkinin olduğu doğal alanlarda düzenlenmiş oyun mekanlarında oynamanın çocuklar üzerinde sosyal oyun, konsantrasyon (yoğunlaşma) ve motor kabiliyeti geliştirici olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Karasolak (2009) son yıllarda yapılan çalışmalarda eğitim yapılarının fiziki durumları ile öğrencilerin okuma yazma ve matematik başarıları arasında ilişki olduğu görüşünü savunmaktadır.

Öğretmenlerin desteklenmesi için alınan notlara ilişkin alanyazında; iyi hazırlanmış, takdir edilmiş ve yetkilendirilmiş öğretmenler olmadan öğrenmenin geri dönüşü olmayacağı dikkate değerdir. OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher'in pandemi sürecinden sonraki değerlendirmesinde (2022);

Öğrenme kaybının en önemli belirleyicisi, aldığınız ödev saatleri veya teknolojiye erişim değil, aslında öğrenci-öğretmen ilişkisiydi. Pek çok öğretmen, pandemiyle ilgili sorunlardan dolayı travma yaşamış olabilir ve okulların kapanması sırasında öğrenme sürekliliğini sağlama ve okullar yeniden açıldığında öğrenme kayıplarıyla başa çıkma gibi stresli görevlerden tükenmişlik yaşamış olabilir. Etkili öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için her zamankinden daha fazla tek ve en önemli faktördür. Öğretmenleri desteklemeden iyileşmeyi öğrenmek mümkün değildir.

ifadesinde öğretmenin önemini dikkate değer kelimelerle ifade etmiştir. Aynı görüşleri destekler şekilde Ding, Arias, Mijares ve Molina (2022) “Öğretmenler, öğrencilerin en

büyük kaynaklarıdır. Bina değil, bilgisayarlar değil.” ifadesiyle öğretmenin vazgeçilmez unsur olduğu gerçeğini tekrar vurgulamaktadır.

Öğretmenin hevesi, gayretine ilişkin alanyazın Tabancalı ve Öngel’in (2022) öğretmen gayreti ve iş birlikçi okul iklimi konulu çalışmasında öğretimi geliştirmeye yönelik çabaların temel amacının öğrencinin öğrenmesini ve sosyal gelişimini daha destekleyici koşullar yaratmak olduğunu ve öğretim etkinliklerinin en somut çıktısının, sınıf ortamında yürütülen öğretim etkinlikleri sırasında ortaya çıktığını belirtilmektedir. Çalışmada öğretimi geliştirmek için sınıfta neler olduğuna odaklanmanın önemine istinaden araştırma, destekleyici ve işbirlikçi süreçlerin öğretmenin gayreti, hevesi üzerindeki etkilerini araştırmak için tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi alışverişini kolaylaştıran ve teşvik eden örgütsel değer ve uygulamaların öğretmen coşkusunu artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu açıdan iş birliğini kolaylaştıran ve okul hedeflerine ulaşmayı olumlu yönde etkileyen örgütsel süreçlerin araştırılması okulların etkililiğinin artırılması açısından faydalı olabileceği önerilmiştir. Ertürk ve Koşar’ın (2022) çalışmasında öğretmenin değer ve refah, tükenmişlik ve güdülenme sorununun ve hizmetiçi eğitimde yetersizliğin araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Ancak söz konusu araştırmada CİMER ve BİMER sağlıklı bilgi akışı öğretmenlerin sorunlarından biri olarak ifade edilmiş, tez çalışma bulgularında ise yer almayan bir detay olduğu söylenebilir.

Dijitalleşme, meslekleri ve çalışma biçimlerini değiştiren küresel bir trend olduğu söylenebilir. Avrupa’nın eğitimde önde gelen hatta OECD sıralamalarında iyi konumda görünen Finlandiya’da Mäkinen, Ahola, Syvänen, Heikkilä-Tammi ve Viteli’nin (2017) raporuna göre işin dijitalleşmesi, işyerinde esenlik açısından bir tehdit ya da fırsat olabilmektedir. Eğitim teknolojisinin kullanımı işi zorlaştırıyor ve külfet olarak algılanıyorsa, bir öğretmen teknostres yaşayabilmektedir. Öte yandan, teknoloji kullanımı işi kolaylaştırıcı ve hatta ilham verici olarak algılanırsa, teknoabsorpsiyona yol açabilir. Çalışma, eğitim teknolojisi kullanımının öğretmenlerin işteki refahıyla nasıl ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin birlikte çalışarak okulların dijitalleşmesini ve işyerindeki refahı

nasıl teşvik edebileceğini de detaylandırmaktadır. Rapora benzer şekilde araştırma sonuçlarında dijital araçların eğitimde kullanılmasının faydalı olabileceği tespitleri yer alırken, yüz yüze eğitimin sosyal, psikolojik katma değerlerinden de mahrum bırakacağı yaklaşımı örtüşmektedir.

Ailelerin ilgisinin önemine ilişkin Kapur'un (2018) araştırmasında ebeveynler çocuklarını cesaretlendirip onları desteklediğinde, çocukların öğrenmeye daha fazla motive olduklarını ve bu nedenle daha iyi bir akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde birçok başka araştırma da, çocukların akademik başarısı için ebeveyn katılımının çocukları destekleme açısından çok önemli olduğunu belirtmektedir (Barnard, 2004; Christenson, 2004; Göktürk & Dinçkal, 2018; Newchurch, 2017). Bu yönüyle araştırmada aile desteği bulgularının oldukça fazla tekrar edilmesinden hareketle Kapur (2018), Barnard, (2004), Christenson (2004), Göktürk ve Dinçkal (2018) ve Newchurch'ün (2017) araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve toplum kuruluşları arasındaki etkili ortaklıkların öğrencilerin sosyal, davranışsal ve akademik çıktılarını iyileştirdiğini (Henderson vd., 2007; Jeynes, 2007; Serpell & Mashburn, 2012; Sheldon, 2003), öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve benlik saygısını geliştirdiğini (Fan & Williams, 2010) ifade eden çalışmalarda, araştırma bulgularına benzer okul-aile iş birliğinin ve etkileşimin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Okulların, özellikle azınlık ve düşük gelirli ailelerle iş birliğini teşvik etmek için etkili stratejiler tasarlamak ve uygulamak için genellikle mücadele etmek (Schmitz, 1999; Soutullo vd., 2016) durumunda kalma sebeplerini, öğretmenlerin ailelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayışı (Guo & Kilderry, 2018), yoksulluk ile stres, kalabalık nüfuslu barınma, işsizlik, ulaşım ve kültürel kaynaklara sınırlı erişim, hastalık ve ebeveynliği daha zor ve daha stresli hale getiren izolasyon gibi farklı faktörler arasındaki bağlantı (Schmitz, 1999) şeklinde ifade eden çalışmalar yer almaktadır. Öte yandan ulusal ve uluslararası alanyazında “okul”un varlığının ve özelliklerinin sorgulandığı pek çok çalışmada (Adams vd., 2021; Creemers & Kyriakides, 2008; Heo vd., 2018; Huong, 2020;

Lambert, 2003; Lezotte, 2010; Reynolds & Cuttance, 1992; Sergiovanni, 2005; Sönmez, 2020; Şişman, 2013; Weiner & Higgins, 2017) eğitim-öğretim ortamlarında farklılık arayışının sebepleri üzerinde güven, etkileşim, sevgi gibi psikolojik faktörlerin yanında değerler, toplumsal kriz gibi faktörlerle ilintili kültürel, sosyolojik, ekonomik ve psikolojik pek çok unsurun etkili olduğu ifade edilmektedir.

Araştırma kapsamında bulgulardan anlaşılabileceği üzere okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle incelenen altı devlet ortaokulunda okul kimlik inşası için çabaların olduğu yorumu yapılabilir. Örneğin araştırmacının bizzat şahit olduğu ve incelenen altı farklı ortaokuldan ikisinde fiziki olanakların iyi olmamasına rağmen aidiyet duygusunun yerleşmiş olduğu görülmektedir. Söz konusu Yenimahalle A okulunda aile iş birliğinin oldukça yüksek seviyede olduğu, okulun aileler tarafından yürüyüş yapmak ve oturup sohbet edebileceği alan şeklinde kullanıma açık olmasının okula duyulan güvenin oldukça canlı tutulması ve ailelerin okulun ihtiyaçlarına sorgusuz destek vermesine katkıda bulunduğu bulgulanmıştır. Öte yandan Çankaya B okulunda öğrenci profilinin sosyo-ekonomik düzeyinin yetersiz olması, okulda çalışan çocukların varlığının biliniyor olduğu gözlemlenmiştir. Ancak okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrenci etkileşimini sevgi ve şefkat temelinde şekillendirerek ailelere ve öğrencilere yargısız etkileşimle sunulan psikolojik ve sosyolojik desteğin çalışan öğrencilerin kazanılması adına başarılı sonuçlar yakalandığı tecrübe edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sosyo-ekonomik koşulların öğrencileri olumsuz etkileyeceği merkezi bir konumda bulunan okula devam oranlarında ciddi problemlere yol açacağı öngörülerinin tersine okula bağlılığın arttırıldığına şahit olunmuştur.

Araştırmacının bireysel görüşmelerde aldığı memo notları okul kimliği inşasında nihai temellendirilmiş modelin desteklenmesinde önemli rol oynamıştır. “Okul”un kurum olarak kimlik inşasına yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında kuramsal ya da ampirik araştırmaya rastlanmamış olsa da okul örgütünün kapsamlı şekilde incelenerek, sorunların tanımlandığı, benzer tespitlerin ihtiyaçlar doğrultusunda detaylandırıldığı ve çeşitli

önerilerin yer aldığı çalışmaları görmek mümkündür. Bu tez araştırması kapsamında 21. yy. da okuldan beklentilere dönük verilerle temellendirilen okulların ayırt edici olumlu kimlik özelliklerine göre bir okul modelinin ortaya çıkmasına özen gösterilmiştir. Okul örgütünün temel taşları okul yöneticileri ve öğretmenlerin önemi geçmişten günümüze gündemde yerini muhafaza etmesinin yanında, yakın tarihte deneyimlenen küresel pandemi ile yaşanan kriz durumu okul yöneticilerinin stratejik önemini daha belirgin hale getirmiştir (Vu, 2020). Adams, Cheah, Thien ve Yusoff'un (2021) çalışmasında COVID-19 pandemisinin yarattığı kriz durumunda paydaşların yaşadıkları zorluklar ve belirsizliklerin yönetilmesi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin hayati bir önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ise okul yöneticilerinin pandemi sürecinde okulu yönetmek olgusunu kriz yönetimi olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Özellikle akademisyen katılımcılar tarafından tekrar edilen kriz yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin karar alıcıların, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kriz yönetimi becerisinin edinilmesi gerekliliği bulgusu özel önemdedir. Sezgin'e (2003) göre kriz, örgütün rutin işleyişini ortadan kaldıran, acil müdahale edilmesi gereken ve öncesinde tahmin edilemeyen bir durumdur. Bu sebeple olası krizlere karşın, etkili bir kriz yönetim planı ve güçlü yönetim becerisi zorunlu görünmektedir. Kriz yönetim planı ile olası bir krizden daha az zarar görüleceğinin farkındalığı araştırmada vurgulanmaktadır.

Bireysel görüşme veri analizlerindeki bulgularından biri fiziksel şartların iyileştirilmesi, güven, iş birliği, esnek, özgür, doğayla etkileşim, öğrencide olumlu iz bırakan okul özellikleridir. Bu bulgu ile örtüşen alanyazındaki çalışmalarda (Creemers & Kyriakides, 2008; Heo vd., 2018; Lezotte, 2010; Middlewood vd., 2005; Sergiovanni, 2005; Sönmez, 2020; Şişman, 2013, Weiner & Higgins, 2017) yaratıcı ve farklı okul ortamlarından önce öğrencilerin sağlıklı, güvenli, mutlu, geleceğe ve yaşamın her zorluğuna karşı hazırlayan okul beklentilerine ilişkin sonuçlar dikkate değerdir. Söz gelimi Middlewood vd.'nin (2005) çalışmasında öğrenen okulların yeni öğrenme fırsatlarına ulaşmak için fiziksel şartları iyileştirmesi, öğrenme çağına ayak uydurması gereklidir. İnovasyon ve esneklik ilkesine

göre okul düzenlenmesi, iş birliği ortamları, tasarım atölyeleri, paylaşma ve ilişki kurulacak yaratıcı ortamlar tasarlanmasını ön plana çıkarmaktadır. Heo vd.'nin (2018) çalışmasında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde güvenin vazgeçilmez bir unsur olduğu belirtilmektedir. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki iyiye, birbirlerine güvendikleri, güvenin öğrencilerin öğrenmesini desteklediği bulguları göze çarpmaktadır. Murphy vd.'nin (2006) çalışmasında yüksek performans gösteren okullarda öğrencilerin sorumluluk almasının desteklendiği, liderlik rolü için gerekli becerileri edinmeleri konusunda çeşitli ortamlar sağlanmadığı belirtilmektedir. Lambert'in (2003) çalışmasında bahsettiği okul türlerinde ise ideal olan okulda öğrencilerin ilgi çekici ve destekleyici bir öğrenme ortamına sahip olduğu vurgulanmaktadır. İlgi çekici ve destekleyici öğrenme ortamının bir fırsat olarak görüldüğü çalışmada etkili ortamların öğrenci başarısının arttırdığının altı çizilmektedir.

Araştırmanın veri analizlerinde ortaya çıkan bulgulardan okulda etkileşim, iyi iletişim, güven, iş birliği, saygı gibi okula aidiyeti kuvvetlendiren psikososyal beklentileri destekleyen Weiner ve Higgins'in (2017) araştırmasında güven, iş birliği ve saygı gibi okul özelliklerinin olduğu eğitim ortamlarının öğretmenlerin öz yeterliğini gösteren ve mesleki gelişim etkinliklerine istekli olmasını sağladığı belirtilmektedir. Öte yandan Reynolds ve Cuttance (1992) ise "iyi okul" şeklinde nitelendirilen 10 okulun ortak özellikleri olarak ettikleri çalışmada, etkili iletişim ve güven temelinde ortamı olan okulların, öğretmenlerinin okul politikaları ve faaliyetlerin planlanarak uygulanmasında söz sahibi olarak katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Araştırma kapsamında bireysel görüşme yapılan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerden oluşan katılımcıların okul ortamında genel olarak sağlıklı ve olumlu ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bu okullar arasında sosyo-ekonomik düzeyleri daha alt seviyede, çocukların çalışmak zorunda kaldığı aile profili, coğrafi olarak şehir merkezine uzak okulda bulunmasına rağmen, olumlu öğrenme ortamları, çalışmada verilerine ulaşılan okulların ayırt edici bir özelliği olarak değerlendirilebilir.

Okullardaki ilişkilerin niteliğinin okul çıktılarını etkileme kapasitesine sahip olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu yönüyle son yıllarda etkili okullara ilişkin alanyazında yer alan çalışmalarda (Creemers & Kyriakides, 2008; Lezotte, 2010; Sergiovanni, 2005; Sönmez, 2020; Şişman, 2013) eğitim politikasının uygulayıcısı olan yöneticinin rolü vurgulanmakta, öğrencilerin ve öğretmenlerin psikososyal, sosyo-ekonomik durumları, kişilik özellikleri, çevre, motivasyon, eğlence, düşünme tarzı, öğrenmeye açıklık kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Okulların aile, öğrenci ve çevrede etki uyandırması, geleceğe yönelik olumlu izler ve yönlendirmeler bırakan okul özellikleri düşünüldüğünde yakın tarihten günümüze ilerleyen süreç incelenebilir. 1980’li yıllarda “etkili okul” kavramında daha çok “öğretmen” faktörü yer alırken, 21.yy’a gelindiğinde etkili okul için oluşturulan politikalarda farklı boyutlara odaklanan modellerin dikkate alındığı söylenebilir. Söz gelimi Özdemir ve Sezgin’in (2002) çalışmasında etkili okullarda, okul yöneticilerinin öğretimsel konularda güçlü olduğu ifade edilmektedir. Aynı araştırmada okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturduğu bulgusu dikkate değerdir. Benzer şekilde Creemers ve Kyriakides (2008, s. 150) tarafından etkili okul temelinde oluşturulan dinamik modelde, okullarda sadece akademik öğretim değil, sosyal, duygusal, psikomotor unsurlarında önemle ifade edildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde olumlu izler bırakan etkili okulların genellikle takip ettikleri standartların, öğretme-öğrenme ortamı, müfredat ve tercih edilen pedagojiler açısından farklılık gösterdiği görülmektedir.

İyi okullar için sağlanması gereken öncelikler Sergiovanni’ye (2005, s. 80-81) göre ise büyüklük olarak küçük okul, aile geçmişi önemsenmeden tüm öğrenciler için yüksek beklentide kalması gerekmektedir. Öte yandan öğretmen iş birliği, disiplinler liderlik, sade müfredat, öğrencinin gayreti ve tutarlı davranışları için aile-akran desteği de yönetilebilir ve uygulanabilir olmalıdır. Araştırmanın bireysel görüşme bulgularında okulla ilgili beklentilere yönelik kimlik özelliklerinden *aile, arkadaş, doğa, farklı ortam, kaynak, öğretmen, özgür* kodlarıyla örtüşen söz konusu araştırmalardan yola çıkıldığında iyi

okulların farklı çevrelere hitap ettikleri gibi, farklı amaç çeşitliliği içerdiğinden, hedeflere ulaşmak için kendilerine özgü yollar kullandığı söylenebilir. Böylece iyi okul olarak ifade edilebilen etkili okulların topluma uygun değerlerden oluşarak büyüyebildikleri yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple dışardan dayatmalarla okul kurumunun gerçek bir yaşam dünyası kurabilmesi olası görünmemektedir.

5.2. Metaforlara İlişkin Bulgular ve Tartışma

Kısa yapılardan, daha fazla anlam ortaya çıkararak araştırma bulgularını etkili ve akıllıca iletebilen bir yöntem (Akyol, 2019, s. 80) olan metaforun, araştırmayı yönlendirerek kendi alanını oluşturduğu söylenebilir (Duman, 2019, s. 191). Bu nedenle “okul, pandemide okul ve ideal okul”a ilişkin mecazi imgelerinden psikolojik, sosyolojik uzantıların elde edileceği göz önünde bulundurularak, veriler geçerli ve güvenilir titizlikte yorumlanmaya çalışılmıştır. Kısa yapılardan, daha fazla anlam ortaya çıkaran metaforların, araştırma bulgularını etkili ve akıllıca iletebilen bir yöntem (Akyol, 2019, s. 80) olmasından hareketle, öğretmenlerin ve öğrencilerin “okul, pandemide okul ve ideal okul” ilişkin mecazi imgelerinden psikolojik, sosyolojik ya da derin uzantıların da elde edilebileceği düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu “Okul Kimliği” metafor formları ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve metaforlar aşağıdaki tablolarda (Tablo 15, 16, 17, 18, 19, 20) özet olarak sunulmaktadır.

5.2.1. Okul Kavramına İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt amacı “Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin “Okul”, ”Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar nelerdir?” sorusuna yönelik 202 öğretmenin mevcut “okul”a ilişkin mecazi imgeleri genel perspektiften pozitif, negatif ve nötr olarak %100 oranında pozitif anlamlandırıldığı görülmektedir. Tablo 15’te öğretmen katılımcıların

“Okul”a ilişkin kavramsal metaforları *aile okul, bilgi okul, esnek okul, hayata bağlayan okul, şekillendiren okul ve yaşam okul* şeklinde 6 kategori altında derlendiğinde 109 kavramsal metafor bulunmaktadır. Ancak aynı metafor katılımcının açıklamasına göre farklı kategori altında sınıflandırıldığından aslında 85 farklı kavramın ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 16’da Ankara’da 3 farklı ilçeden 244 ortaokul öğrencisinin “okul” a ilişkin algılarına ait mecazi imgeleri genel perspektiften pozitif, negatif ve nötr olmak üzere incelendiğinde 199 katılımcının pozitif ifade etmesi sebebiyle %81,55 oranında pozitif, 23 negatif (%9,4) ve 22 nötr (%9,1) mecazi imge olarak anlamlandırıldığı anlaşılmaktadır. 10 kategoride “Arkadaş, Belirsiz, Bilge, Eğlenceli, Kısıtlayan, Tabiat, Yaşam, Yönlendiren, Yuva, Zorlayan Okul” olarak “mevcut okul” çoğunlukla öğrenciler tarafından olumlu ve sevilen kodlarla ifade edilmektedir. Olumsuz olarak belirlenen kategorilerin (kısıtlayan, zorlayan, belirsiz) daha çok özgürlüğü kısıtlayan, fikir sorulmadan dayatılan, sorumlulukların ağır geldiğine işaret eden kodlarla anlamlandırıldığı söylenebilir. Yukarıda ifade edildiği üzere 124 kavramsal metaforun farklı kategoriler altında sınıflandırılması katılımcı açıklamalarına yöneliktir. Buna göre öğrencilerin verilerine göre 97 farklı mecazi imge ortaya çıkmıştır.

Mevcut “okul”a dönük öğretmenlerin ve öğrencilerin kavramsal metafor ortak bulgulara aile, yuva, sevgi gibi psikolojik aidiyet; yaşamın içinden mutluluk, üzüntü, eğlence, arkadaş gibi sosyal öğrenmeye ve çevreye olan duyarlılığa ilişkin işaretlerin ortak algıların yer aldığı yorumu yapılabilir. Bu sebeple netleşen temalarda öğretmenlerin 1. *Okul aile ortamı gibi samimi, güvenli, koruyucudur.* 2. *Okul emekle şekillendirir.* 3. *Okul bilgi yayarak hayata hazırlar,* ifadeleri yer alırken, öğrenciler için benzer nitelikte 1. *Okul bilge gibi tüm bilgilere erişip, geliştirir.* 2. *Okul hayatın kendisi gibi mutluluk üzüntü, eğlence, arkadaş herşeyi içinde barındırır.* 3. *Okul yuva gibi güven, aile sevgisi içerir,* temaları oluşturulmuştur.

Tablo 15

“Okul” Kavramına İlişkin Öğretmen Metaforları ve Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	N (kişi %)	Kavramsal Metaforlar	N (farklı imge %)
1.Aile Okul	51 (25,2)	Ağaç (1), Aile (8), Ana (2), Bahçe (1), Ev (24), Hayat (1), Kardeş (1), Kitap (1), Yuva (12),	9 (8,3)
2.Bilgi Okul	16 (7,9)	Bellek (1), Bilgi (3), Gökyüzü (1), Hayat (1), İbadethane (1), Kitap (6), Kutu (1), Kütüphane (1), Sandık (1)	9 (8,3)
3.Emek Okul	18 (8,9)	Ağaç (2), Arı kovanı (1), Atlas (1), Bahçe (1), Beste (1), Çiçek (2), Çuval (1), Denklem (1), Everest (1), Kitap (1), Maraton (1), Tarla (3), Tezgâh (1), Tırmık (1)	14 (12,8)
4.Hayata Bağlayan Okul	17 (8,4)	Çocuk (1), Ekmek (1), Ev (2), Hayat (1), Işık (1), Kalp (1), Kamp (1), Mum (1), Nefes (1), Oyun Hamuru (1), Priz (1), Su (4), Toprak (1)	13 (11,9)
5.Şekillendiren Okul	40 (19,8)	Ağaç (4), Akvaryum (1), Anahtar (1), Atölye (2), Ayna (1), Bal (1), Çiçek (1), Çocuk (1), Defter (1), Fabrika (2), Fare (1), Geometri (1), Güneş (1), Hayat (1), Hazine (1), Heykeltraş (1), Kâğıt (1), Laboratuvar (1), Lamba (1), Lego (1), Maden (2), Mimar (1), Orman (1), Oyun (1), Resim (1), Sanat (1), Sergi (1), Silah (1), Televizyon (1), Tiyatro (1), Yapboz (1), Yol (1), Yuva (2)	(30,3)
6.Yaşam Okul	60 (29,7)	Ağaç (1), Apartman (1), Cicek bahçesi (1), Cümbüş (1), Çiftlik (1), Denklem (1), Doga (1), Dört duvar (1), Duman (1), Dünya (1), Ev (3), Fabrika (2), Gökkuşağı (3), Gökyüzü (1), Güneş (2), Güvercin (1), Hayat (17), Işık (2), İlkbahar (1), Kağıt (1), Kapı (1), Kar küresi (1), Kitap (3), Mikrokozmoz (1), Nefes (1), Park (2), Su (2), Ufuk (1), Yaşam (1), Yemek (1), Yuva (3)	31 (28,4)

Tablo 16

“Okul” Kavramına İlişkin Öğrenci Metaforları ve Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	N (kişi %)	Kavramsal Metaforlar	N (farklı imge %)
1. Arkadaş Okul	8 (3,3)	Arkadaş (1), Arkadaş buluşma yeri (1), Cennet (1), Ev (3), Kâğıt (1), Oyun Parkı (1)	6 (4,8)
2. Belirsiz Okul	12 (4,9)	Çıkmaz Yol (1), Hem iyi hem kötü (1), Kalem (1), Kutu (1), Silgi (1), Karışık Yer (1), Patates (1), Sabun (1), Saç örgüsü (1), Sıkıcı ders; eğlenceli teneffüs (1), Siyah nokta (1), Yıllanmış tablo (1)	12 (9,7)
3. Bilge Okul	64 (26,2)	Aile (1), Arı Kovanı (1), Benzin istasyonu (1), Bilgi (5), Bilgi Evi (6), Defter (1), Dolu Bardak (1), Google (1), Hayat (1), Hazine (1), İlim yuvası (1), İnternet (1), Kalem (2), Kitap (26), Kütüphane (2), Lego (1), Modern Okul (1), Öğrenme Yeri (5), Öğretmen (1), Sözlük (2), Tarih (1), Yaşam (1), Yemek (1)	23 (18,5)
4. Eğlenceli Okul	9 (3,7)	Cennet (1), Eğlence merkezi (2), FIFA Oyunu (1), Kitap (1), Lunapark (1), Nefes (1), Neşe (1), Silgi (1)	8 (6,5)
5. Kısıtlayan Okul	14 (5,7)	Adaletsiz (1), Cehennem (1), Cezaevi (1), Hapishane (4), Kafes (1), Kısıtlayıcı (1), Kutu (1), Mezar (1), Sıkıcı (2), Yasak (1)	10 (8,1)
6. Tabiat Okul	11 (4,5)	Ağaç (4), Çiçek (3), Ev (1), Gökmar Ağacı (1), Güneş (1), Doğal (1)	6 (4,8)
7. Yaşam Okul	47 (19,3)	Ağaç (1), Cennet (2), Çadır (1), Defter (3), Ev (2), Filmlerdeki sessiz sahne (1), Güneş (1), Hayat (8), İnternet (1), İş (1), İş yeri (1), Kâğıt (2), Kalem (1), Kalın Kitap (1), Kitap (4), Laboratuvar (1), Öğrenme Yeri (1), Pota (1), Roman (2), Sakız (1), Sıra (1), Su Şişesi (1), Survivor (1), Tablo (1), Telefon (1), Yemek (1), Yenilik (1), Çekirdek çitlerken ağza gelen acı çekirdek (1), Öğrenirken eğlenme (1), Kalem kutusu (1), Eğlenceli Kitap (1)	31 (25)
8. Yönlendiren Okul	13 (5,3)	Çiçek (1), Defter (1), Hayat (1), Işık (1), Karınca (1), Kitap (2), Navigasyon (1), Rehber (1), Şekil Almamış Kâğıt (1), Yön tabelası (1), Umut Işığı (1), Kader (1)	12 (9,7)
9. Yuva Okul	58 (23,8)	Aile (1), Ana Kucağı (1), Anne (3), Bağ Kurma (1), Ev (44), Güven Dolu Ev (1), Sevgi (1), Yemek (1), Yuva (5)	9 (7,3)
10. Zorlayan Okul	8 (3,3)	Eziyet (1), Hayat (2), Kalem (1), Kapatılabilir Yer (1), Merdiven (1), Omzumda bir yük (1), Silgi (1)	7 (5,6)

Tablo 18’de 244 öğrencinin “pandemide okul”a ilişkin mecazi imgelerinin bilgisayar, bilinmez, boş, bunaltan, kimsesiz, kural, serbest, yok olan okul şeklinde 8 kategoride 178 kavramsal metaforun öğrenciler tarafından kullanıldığı ancak aynı metaforun farklı anlama işaret edecek şekilde farklı kategoriler altında sınıflandırılması sebebiyle aslında 146 farklı kavram olduğu görülmektedir. Öğrencilerde 189 negatif (%77,4), 40 nötr (%16,9) ve 15 (%6,1) pozitif mecazi imgenin yer alması ile “pandemide okul”un %77,4 oranında negatif düşünceler bulgulanmıştır. Bu bağlamda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin mecazi imgelerine göre *“okul” un yüz yüze anlam kazanan sosyal bir ortam olduğu* görülmektedir. Öte yandan *uzaktan eğitimin mecburi ve teknolojinin derslere entegrasyonunun gerekli ve ihtiyaç durumunda* kullanabilen bir kolaylık şeklinde tercih edilebilir olduğu, *bilgiye erişimin okuldan uzakta belirli ölçüde sağlanabildiği ancak okulun bilgidan öte yaşamın her alanından öğrenilecek becerilerin, yeteneklerin, psikolojik iyilik halinin ve sosyal yaşamın kendisi olduğunu* ve “okul” kurumunun vazgeçilmez şekilde anlamlandırıldığını pekiştiren ifadelerin çoğunlukta olduğu yorumu yapılabilir.

5.2.2. “Pandemide Okul”a İlişkin Bulgular

202 öğretmenin metafor verilerinin analiz edildiği Tablo 16’da “pandemide okul” için 174 negatif (%86), 20 nötr (%9,9) ve 8 pozitif (%3,9) mecazi imgenin yer alması ile pandemide okul kavramının %86 oranında negatif olarak ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin “pandemide okul”a ilişkin metaforları *anlamsız, bilinmeyen, boş, eksik, kıymeti anlaşılan, nefesi kesilen ve temassız okul* olmak üzere yedi kategori altında derlenmiştir. 169 kavramsal metaforun olduğu ancak aynı metaforun farklı kategoriler altında sınıflandırılması sebebiyle 149 farklı kavramın ortaya çıktığı görülmektedir (Tablo 17).

Tablo 17

“Pandemide Okul” Öğretmen Metaforları ve Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	N (kişi %)	Kavramsal Metaforlar	N (farklı imge %)
1.Anlamsız Okul	18 (8,9)	Beton (1), Boş akvaryum (1), Boş Ev (1), Boş Kağıt (2), Boş Oyun Parkı (1), Boşluk (2), Kaktüs (1), Kar (1), Kuru Yaprak (1), Robot (1), Sanal Kitap (1), Sanal Tarla (1), Terk Edilmiş Maden Rezervi (1), Terkedilmiş Kasaba (1), Yemek yemeden doymak (1), Zorunluluk Merkezi (1),	16 (9,5)
2.Bilinmeyen Okul	27 (13,4)	Balon (1), Boş Kağıt (1), Boşluk (1), Bulut (1), Etkisiz Eleman (1), Etüt Merkezi (1), Ev (5), Film (1), Hayalet (1), Huzursuz Ortam (1), İki Bilinmeyenli Denklem (1), İstanbul Trafik (1), Kahvehane (1), Karanlık sokak (1), Kış (1), Komik Skeç (1), Korku Filmi (1), Mektup (1), Mevsimler (1), Sinema (1), Sisli hava (1), Televizyon (1), Yulaf (1),	23 (13,6)
3.Boş Okul	33 (16,3)	Boş Arı Kovanı (1), Boş balon (1), Boş Bina (1), Boş Ders (1), Boş Ev (3), Boş Kağıt (2), Boş Kutu (1), Boş Yuva (1), Boşluk (10), Buzdolabı (1), Ev (1), Fanus (1), Hiçlik (1), İssiz (1), İçerik Boş Kitap (1), Kağıt (2), Kova (2), Sinema Perdesi (1), Terk Edilmiş Bina (1),	19 (11,2)
4.Eksik Okul	51 (25,2)	Akademik Dil (1), Belgesel (1), Bina (1), Boş Ev (2), Boş Kasa (1), Boşluk (5), Bozkır (1), Broşür (1), Bulanık Su (1), Cam (1), Çiçek (1), Çiçeksiz Bahçe (1), Çocuklarından Ayrı Kalmış Anne (1), Çocuksuz Park (1), Eksik (1), Fidansız Tarla (1), Günebakan Çekirdeği (1), Harabe (1), Hayalet (2), Hayat (1), Kağıt (1), Kara bulut (1), Karakalem Tual (1), Karanlık (1), Kurşunsuz Silah (1), Kurumuş Ağaç (2), Kurumuş Orman (1), Mat Görsel (1), Meyvesiz Ağaç (1), Öksüz (2), Pilot Kalem (1), Ruhsuz (1), Sanal ortam (1), Sessiz Gemi (1), Silgi (1), Teli kopmuş Saz (1), Terk Edilmiş Şehir (1), Terkedilmiş Ev (1), Terkedilmiş Hayvanat Bahçesi (1), Tuzsuz Omlet (1), Yalnızlık (1), Yokluk (1), Yorgun Köpek (1),	43 (25,4)
5.Kıymeti Anlaşılan Okul	28 (13,9)	Boş Kağıt (1), Boşluk (2), Can (1), Cankurtaran (1), Cansız (1), Ceza (1), Distopya (1), Ekmek (1), Evladından Mahrum Anne (1), Gökyüzü (1), Güneşin doğmasını bekleyen Ay (1), Hapishane (1), Hasret (1), Hayal (1), Hiç yoktan iyi (1), İlaç (1), Kalem (1), Karanlık Gökyüzü (1), Kış (1), Park (1), Rüya (1), Seyircisiz futbol maçı (1), Sönmeğe üzere olan yıldız (1), Su (1), Tadilatla Girmiş Ev (1), Uzaktaki Akraba (1), Yuva (1),	27 (16)
6. Nefesi Kesilen Okul	14 (6,9)	112 acil (1), Aile (1), Ayı İstilasına Uğramış Kovan (1), Bitkisel hayat (1), Boş Kasa (1), Boşluk (2), Oksijensiz orman (1), Pencere (1), Pili Bitmiş saat (1), Silgi (1), Terk Edilmiş Bina (1), Yok oluş (1), Zorlu Yokuş (1),	13 (7,7)
7. Temassız Okul	31 (15,3)	Baba (1), Bağ Evi (1), Boşluk (2), Buğu (1), Cam (1), Çocukların Eksikliği (1), Duvar (1), Ekran (1), Görmeyen göz (1), Gurbet (1), Hastane (1), Kafes (1), Kafesteki Kuş (1), Kasetçalar (1), Laboratuvar (1), Parmağınızın Ucunda (1), Priz Fiş (1), Sanal (2), Sessizlik (1), Soğuk (1), Sosyal Medya (1), Televizyon (2), Temassız İnsan (1), Uzaktaki Köy (1), Uzay Boşluğu (1), Web Sayfası (1), Yazı tahtası (1), Yeni Temizlenmiş Ev (1),	28 (16,6)

Tablo 18

“Pandemide Okul” Öğrenci Metaforları ve Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	N (kişi %)	Kavramsal Metaforlar	N (farklı imge %)
1.Bilgisayar Okul	26 (10,7)	Aplikasyon (1), Bilgisayar (2), Bos Kutu (1), Boşluk (2), Cehennem (1), Dizi/Film (1), Ev (2), Ev Ofisi (1), Flash Bellek (1), Haber (1), İnternet Bağlantısı (1), Laptop (1), Mobil Ağ (1), Sanal Eğitim (1), Sanal Okul (1), Sıkıcı (1), Telefon (1), Televizyon (1), Trafik (1), Uzaklık (1), Youtube Videosu (1), Asosyal (1), Dilsiz İnsan (1)	23 (12,9)
2.Bilinmez Okul	56 (23)	Üstü Açık Araba (1), 365 Gün Tatil (1), Aklımdaki Boşluk (1), Aynı (2), Balon (1), Belirsiz (3), Boş Kağıt (2), Boş Zaman (1), Boşluk (2), Dağınık Saç (1), Ev (3), Garip (1), Görünmez (1), Gösterime Girmiş Sinema (1), Hava Olayı (1), Hayal (1), Kağıt (4), Kapalı Kutu (1), Kara Delik (2), Karmaşa (1), Kilitlenmiş Kalemlik (1), Kuru Dal (1), Küçük Cetvel (1), Labirent (1), Mermisiz Silah (1), Muz Kabuğu (1), Orman Yangını (1), Kalemtraş (1), Reklam (1), Sesli Sinema (1), Sınavda Cevaplayamadığım Soru (1), Silgi (5), Sudan Çıkmış Balık (1), Şapka (1), Tatil (2), Tehlike (1), Virüs (1), Soru İşareti (1), Ucu Biten Kalem (1), Zaman Kaybı (1)	40 (22,5)
3.Boş Okul	61 (25)	Bomboş Duvara Bakmak (1), Bomboş Yer (1), Boş Bardak (2), Boş Benzin İstasyonu (1), Boş Defter (1), Boş Ev (1), Boş Futbol Sahası (1), Boş Kâğıt (3), Boş Kavanoz (1), Boş Kurs (1), Boş Kutu (3), Boş Teneke (1), Boşa Geçen Zor Gün (1), Boşluk (24), Çöp Kovası (1), Eksiklik (1), Hasta (1), Hiç (1), İçi Çürük Ceviz (1), Kâğıt (3), Karmaşa (1), Kutu (1), Oyun (1), Sıkıcı (1), Silgi (3), Ucu Bitmiş Kalem (1), Ucu Olmayan Kalem (1), Yazılı Kâğıt (1), Yokluk (1)	29 (16,3)
4.Bunaltan Okul	24 (9,8)	Bembeyaz Kağıt (1), Boşluk (1), Dopdolu Otobüs (1), Ev (1), Hapishane (2), Hastane (1), Hüsrân (1), Kâbus (1), Kalem (1), Korku Evi (1), Kötü Hayal (1), Kötü Rüya (1), Kutu (1), Pes (1), Rezillik (1), Sıkıcı (2), Sıkıcı Roman (1), Tatil (1), Var Yok (1), Karanlık soğuk mekan (1), Park (1), Boş Hayat (1)	22 (12,4)
5.Kimsesiz Okul	25 (10,2)	Anne Vitrini (1), Bomboş Spor Sahası (1), Boş Bina (1), Boş Ev (1), Boş Kağıt (1), Boş Yer (1), Çevresizlik (1), İssiz Ada (1), Kağıt (1), Karton (1), Kimsesiz Kasaba (1), Korunaksız (1), Kurumuş Ağaç (1), Melek (1), Sevgili (1), Ufuk Çizgisi (1), Yalnızlık (4), Yokluk (1), Maskeli İnsanlar İstilas (1), Meyvesiz Ağaç (1), Çocuksuz Yuva (1), Terkedilmiş Ev (1)	22 (12,4)
6. Kural Okul	10 (4,1)	Boş Kağıt (1), Ev (1), İtici Kuvvet (1), Kafes (1), Kalemlik (1), Kötü Yemek (1), Maske Kutusu (1), Pandemi (1), Yasak (1), Yurt (1)	10 (5,6)
7. Serbest Okul	17 (7,0)	Cennet (1), Çiçek Bahçesi Gibidir. (1), Ev (2), Kitap Cennet (1), Ev (2), Kitap (1), Oyun (1), Özgürlük (1), Rahatlık (2), Rüya (1), Sıkıcı (1), Televizyon (1), Yatak (1), Tatlı (1), Çiçek Bahçesi (1), Rengarenk (1), Mutluluk (2), (1), Mutlu (1), Oyun (1), Özgürlük (1), Rahatlık (2), Rüya (1), Sıkıcı (1), Televizyon (1), Verimli Değildi (1), Yatak (1), Rengarenkti (1), Tatlı (1)	14 (7,9)
8. Yok Olan Okul	25 (10,2)	Bitmiş Kitap (1), Boşluk (4), Ev (1), Hastane (1), Hayal (2), Hiçlik (2), İçine Hiçbir Şey Girmeyen Valiz (1), Kapalı Kapı (1), Kitap (1), Kurumuş Göl (1), Özlem (1), Sıkıcı Zaman (1), Sınav (1), Toplantı (1), Uçurum (1), Verimsiz (1), Yazılı Kağıt (1), Yokluk (3)	18 (10,1)

5.2.3. “İdeal Okul” a İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 19’den anlaşılacağı üzere *öğretmen katılımcıların* “ideal okul” a ilişkin metaforları *aile, deneyen, farklı, hayat, ilgilenen, konforlu, mutlu, özgür ve tabiat okul* olmak üzere 9 kategori altında derlendiğinde 144 kavramsal metaforun olduğu ancak aynı metaforun farklı kategoriler altında sınıflandırılması sebebiyle aslında 102 farklı kavramın ortaya çıktığı bulgulanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 20’de *öğrenci katılımcıların* “ideal okul” a ilişkin metaforları *aile okul, arkadaş okul, enerjik okul, geliştiren okul, hayat okul, huzur okul, ilgilenen okul, ilginç okul, konforlu okul, özgür okul, tabiat okul, mutlu okul* olmak üzere 12 kategori altında 173 mecazi imgeden 124 farklı kavram olduğu söylenebilir. Buna göre metafor analizlerinin neticesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin mecazi imgelerinin mevcut okul kavramında “okul” un yüz yüze anlam kazanan sosyal bir ortam olduğu görülmektedir. Öte yandan uzaktan eğitimin mecburi ve teknolojinin derslere entegresinin gerekli ve ihtiyaç olduğu durumlarda kullanabilen bir kolaylık olması sebebiyle tercih edilebilir olduğu, bilgiye erişimin okuldan uzakta belirli ölçüde sağlanabildiği ancak okulun bilgidan öte yaşamın her alanından öğrenilecek becerilerin, yeteneklerin, psikolojik iyilik halinin ve sosyal yaşamın kendisi olduğunu ve “okul” kurumunun vazgeçilmez şekilde anlamlandırıldığını pekiştiren ifadelerin çoğunlukta olduğu yorumu yapılabilir.

Nitel veri çözümlemesinde kodlardan oluşan kategoriler bazı kaynaklarda temalandırma (Creswell, 2017, s. 316; Maxwell, 2018, s. 108) olarak kullanılmaktadır. Ancak benzer türdeki kategorilerden genel tema oluşturulması gerekliliğini savunan araştırmacılar da mevcuttur (Corbin & Strauss, 1990; Merriam & Grenier, 2019; Saldana, 2019). Bu iki yaklaşımdan Maxwell’in (2018, s. 107) görüşüne göre öncelikle katılımcı kodlarının özetlerine işaret edecek şekilde kategoriler geliştirilmiştir. Bunun yanında, mecazi imgeler için oluşturulan veri tabanını daha genel açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların belirlenmesi gerekliliği (Baltacı, 2019, s. 378) görüşü dikkate alınmıştır.

Tablo 19

“İdeal Okul” Kavramına İlişkin Öğretmen Metaforları ve İdeal Kategoriler

İdeal Kategoriler	N (kişi %)	İdeal Metaforlar	N (farklı imge %)
1.Aile Okul	16 (7,9)	Aile (2), Anasınıfı (1), Çam Ağacı (1), Çiçek Bahçesi (1), Ev (3), Güneş (1), Orman (2), Sahne (1), Sıcak Yuva (2), Şiir (1), Toprak (1)	11 (7,6)
2.Deneyen Okul	25 (12,4)	Açık Hava Müzesi (1), Amaca uygun (1), AR-GE Merkezi (1), Atölye (2), Flüt (1), Kampüs (1), Kütüphane (1), Laboratuvar (6), Lego dünyası (1), Realite (1), Resim (1), Sanal gerçeklik gözlüğü (1), Tablo (1), Tatil köyü (1), Teknolojik (2), Tual (1), Yaşam (1), Yaşam Merkezi (1)	18 (12,5)
3.Farklı Okul	19 (9,4)	Arı Kovanı (1), Ayraç (1), Bahçe (1), Gökkuşluğu (2), Göküzü (1), Gül bahçesi (1), İklim (1), Karavan (1), Karnaval (1), Kitap (1), Kütüphane (1), Masal (1), Nuh'un Gemisi (1), Orman (1), Panayır (1), Saray (1), Tablo (1), Umut (1)	18 (12,5)
4.Hayat Okul	48 (23,8)	Ağaç (1), Aşure (1), Bahçe (1), Bakkal (1), Binbir Gece Masalları (1), Çam (1), Çiçek Bahçesi (1), Deniz (3), Dünya (1), Ev (1), Fidan (1), Gastronomi bilimi (1), Gençlik Dönemi (1), Geniş (1), Google (1), Gökkuşluğu (5), Göküzü (1), Hayat (3), Kelam (1), Kitap (1), Kompleks Tesis (1), Kütüphane (4), Mevsim (1), Meyve bahçesi (2), Okyanus (2), Orman (6), Renkli (1), Sonsuzluk (1), Tiyatro (1), Yaz (1)	30 (20,8)
5.İlgilenen Okul	22 (10,9)	Ağaç (1), Akordu sağlam gitar (1), Alaaddin'in sihirli lambası (1), Ansiklopedi (1), Çocuk Parkı (1), Çocuklarla Neşelenmiş Yuva (1), Ev (1), Fabrika (1), Fidan (2), Gökkuşluğu (1), Güneş (1), Kütüphane (2), Makine (2), Meyve ağacı (1), Orman (2), Tarla (1), Toprak (1), Verimli Bahçe (1)	18 (12,5)
6. Konforlu Okul	11 (5,4)	Büyük Konak (1), Cennet (1), Çiftlik Evi (1), Fidan (1), Hayat (1), Huzur dolu ev (1), Külliye (1), Özel Okul (1), Saray (2), Şehir (1)	10 (6,9)
7. Mutlu Okul	26 (12,9)	Ağaç (1), Çiçek Bahçesi (1), Çocuk Parkı (1), Deniz (2), Deniz Kenarı (1), Ev (1), Fener (1), Gökkuşluğu (1), Göküzü (1), Güneş (1), Işık (1), Karnaval (1), Kumbara (1), Lunapark (4), Masal (1), Müzik (1), Orman (2), Oyun Salonu (1), Pınar (1), Sığınak (1), Ücretsiz Lunapark (1)	21 (14,6)
8. Özgür Okul	22 (10,9)	Avrupa okulu (1), Deniz (2), Doğa (1), Esnek saatler (1), Göküzü (7), Kalabalık Orkestra (1), Kütüphane (1), Mekânsız (1), Orman (3), Ormandaki Ev (1), Özgür (2), Sesli Koro (1)	12 (8,3)
9. Tabiat Okul	13 (6,4)	Açık hava Eğitim (1), Çiçek Bahçesi (1), Doğa (1), Karavan (1), Kuşların Uçuştığı Yemyeşil Park (1), Orman (8)	6 (4,2)

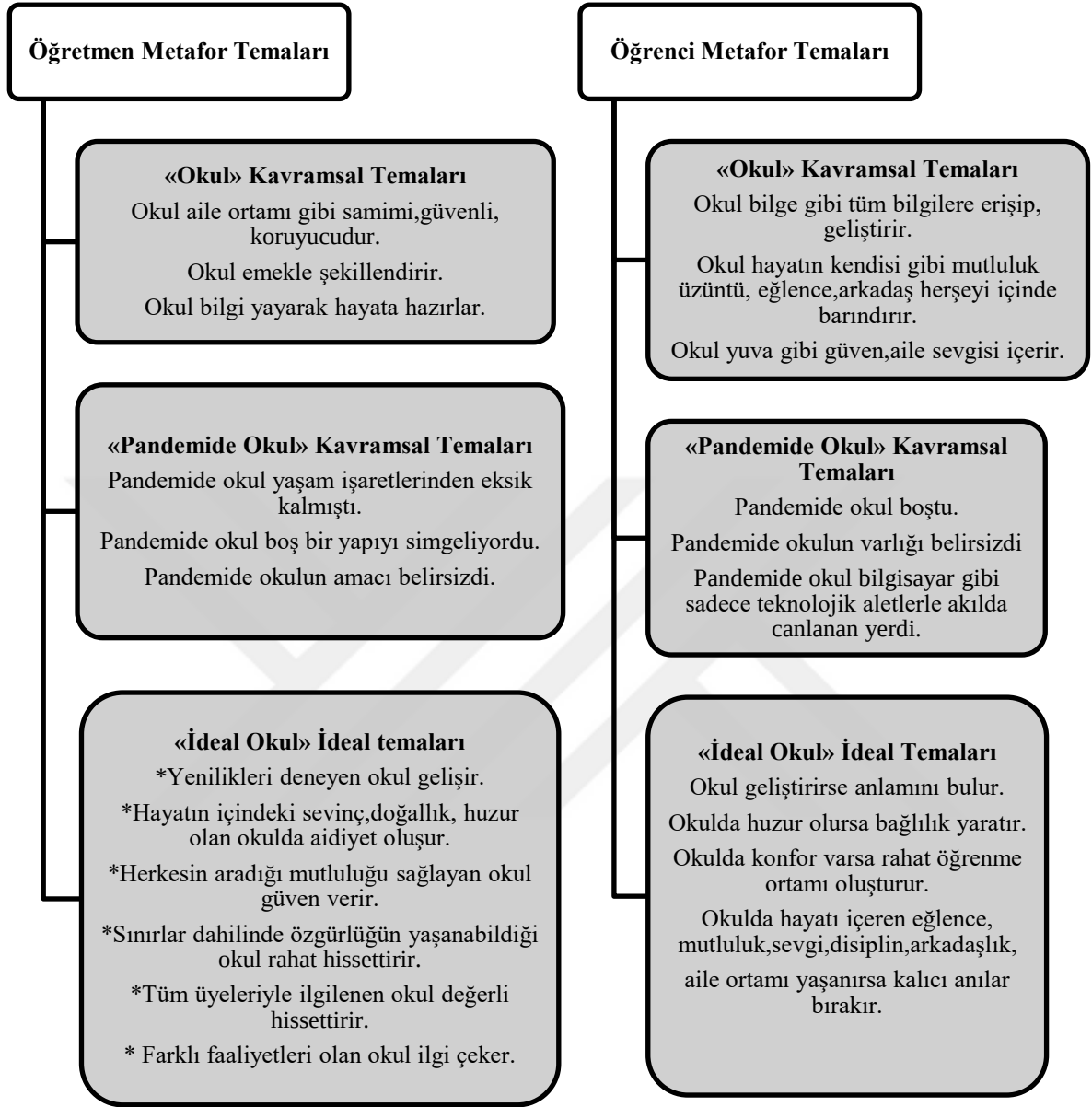
Tablo 20

“İdeal Okul” Kavramına İlişkin Öğrenci Metaforları ve İdeal Kategoriler

İdeal Kategoriler	N (kişi %)	İdeal Metaforlar	N (farklı imge %)
1.Aile Okul	11 (4,5)	Aile (2), Çalışma Odası (1), Ev (5), Fidan (2), Kâğıt (1)	5 (2,9)
2.Arkadaş Okul	7 (2,9)	Cennet (1), Gökyüzü (1), Kalın Kitap (1), Sahil (1), Anlayan (1), Kalabalık (1), Arkadaş (1)	7 (4)
3. Enerjik Okul	14 (5,7)	Afiş (1), Eğlenceli (1), Futbol Sahası (1), Gezi (2), Korku Evi (1), Kütüphane (1), Orman (1), Saha (1), Sesli Kitap (1), Tiyatro Sahnesi (1), Tükenmez Kalem (1), Konser (1), Enerji Dolu (1)	13 (7,5)
4. Geliştiren Okul	42 (17,2)	Ağaç (1), Araştırmacı (1), Aynı (1), Banka (1), Bilimsel (1), Bilim Merkezi (1), Disiplin (1), Benzin İstasyonu (1), Fen Lisesi (1), Geliştiren (1), Gereklî (1), Gökyüzü (4), Günlük (1), Kaliteli (1), Kilitli Kutu (1), Kitap (4), Kumbara (5), Kütüphane (10), Orman (3), Satranç (1), Seviyesi Yüksek (1)	21 (12,1)
5. Hayat Okul	26 (10,7)	Ağaç (2), Aynı (5), Baba (1), Çiçek (1), Dünya (1), Güneş (1), Eğlenceli (1), Gökkuşluğu (1), Gökyüzü (1), Hayat (3), Kitaplık (1), Kütüphane (1), Mahalle (1), Orman (1), Park (1), Yağmur (1), Yeni Futbol Sahası (1), Yüz yüze (1), Sağlıklı (1)	19 (11)
6. Huzur Okul	29 (11,9)	Bulut (2), Edebiyat (1), Fidan (1), Gökkuşluğu (3), Gökyüzü (6), Güneş (2), Huzurlu (1), İlaç (1), Kütüphane (4), Müzik (1), Nefes (1), Orman (1), Rehberlik Odası (1), Sahil (1), Yastık (1), Yeteneğe Göre (1), İyi İnsanlarla Dolu (1)	17 (9,8)
7. İlgilenen Okul	16 (6,6)	Açık Büfe (1), Adaletli (4), Ağaç (2), Aile (1), Bahçeli Ev (1), Fidan (2), Kaygısız (1), Orman (1), Voleybol Sahası (1), Keşfeden (1), Güven Veren Anne (1)	11 (6,4)
8. İlginç Okul	12 (4,9)	Buruşturulmuş Kağıt (1), Çalışkan Öğrenci (1), Deniz (2), Ekmek, Su (1), Farklı (1), Gezen Okul (1), Gökkuşluğu (1), Görsel (1), Lunapark (1), Okyanus (1), Orman (1)	11 (6,4)
9. Konforlu Okul	28 (11,5)	Benzer (1), Bilgisayar (1), Büyük (1), Dijital (1), Düşünülmüş Binalı (1), Ev (2), Evren (1), Gökyüzü (4), Hayal (1), İnternet (1), Kantin (1), Kitap (1), Kolej (1), Kumbara (1), Kütüphane (2), Orman (1), Rahat (3), Serbest Kıyafet (1), Teknolojik (1), Yabancı Okul (1), Yatak (1)	21 (12,1)
10. Özgür Okul	21 (8,6)	Bilgisayar (1), Ev (1), Finlandiya (1), Gökkuşluğu (1), Gökyüzü (1), Kart Destesi (1), Kâğıt (1), Kuş (1), Kişiyi Uygun (1), Kütüphane (1), Olmayan (2), Orman (1), Özgür (3), Özgürce Çıkan Merdiven (1), Rahat (1), Serbest Kıyafet (1), Lunapark (1), Uykuyu Aldığımız (1)	20 (11,6)
11. Tabiat Okul	21 (8,6)	Açık Bahçe (1), Ağaçlarla Çevrili (1), Farklı Ortam (1), El Değmemiş Orman (1), Kâinat (1), Kamp (1), Orman (8), Yeşil (1), Yüzme Havuzu (1), Mis Kokulu (1)	18 (10,4)
12. Mutlu Okul	17 (7,0)	Afiş (1), Ağaç (1), Akademi (1), Anadolu (1), Arkadaş (1), Cennet (2), Eğlence Merkezi (1), Eğlenceli (1), Eğlenceli Kütüphane (1), Ev (1), Futbol Sahası (1), Gökkuşluğu (1), Gülümseme (1), Güneş (1), Karavan (1), Kumbara (1), Lunapark (1), Meyve Suyu (1), Nefes (1), Orman (1), Sevgi (1), Rahat (1), Stat Locası (1), Su (1), Tiyatro Sahnesi (1), Tükenmez Kalem (1)	10 (5,8)

Okul, Pandemide Okul ve İdeal Okul'a ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin nitel verilerin analizleri kodlamanın, kategorizasyonun ve analitik düşünmenin sonucu olarak verilerin çıktıları temalandırılmıştır (Saldana, 2019, s. 198-202). Temaları anlamlandıran ifadeler Şekil 13'te görülmektedir. Buna göre metaforların analiziyle okul'un katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okulun aile ortamı gibi samimi, güvenli, koruyucu olduğu kadar öğretmenlerin ve eğitim paydaşlarının büyük emekleriyle öğrencileri şekillendirdiği, bilgi yayarak, aynı zamanda yaşam becerilerini yakın gelişim alanı sunarak öğrettiği yorumu yapılabilir. Uzaktan sunulmaya çalışılan okulun ise yaşam işaretlerinden *eksik* kaldığı, belirsiz ve amacının akıllarda boşluk yarattığı, bilgisayar gibi teknolojik cihazlarla anlam ifade etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler için "ideal okul" temalarında *geliştiren* okulun önemi ortak olarak ifade edilirken, *huzur, sevinç, mutluluk, bağlılık, ilgi* gibi *psikososyal ihtiyaçlara* cevap veren okul gereksinimi göze çarpmaktadır.

Şekil 13'te görüleceği üzere öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan beklentilere dönük ideal okul ideal temalarında görüleceği üzere öğretmenin ve öğrencinin doğal olarak okul örgütündeki konum, öğrenci ve öğretmenin şahsi, sosyo-ekonomik, kültürel, psikolojik özelliklerine göre bakış açılarından kaynaklanan beklentilerle ortaya çıkan temaların farklılaşmasının normal olduğu görülmektedir. Söz konusu tüm farklılıklara rağmen sık tekrarlanan kod ve kategorilere göre şekillenen temalarda öğretmenlerin 1. *Yenilikleri deneyen okul gelişir*, 2. *Hayatın içindeki sevinç,doğallık, huzur olan okulda aidiyet oluşur*. 3. *Herkesin aradığı mutluluğu sağlayan okul güven verir*. 4. *Sınırlar dahilinde özgürlüğün yaşanabildiği okul rahat hissettirir*. 5. *Tüm üyeleriyle ilgilenen okul değerli hissettirir*. 6. *Farklı faaliyetleri olan okul ilgi çeker*. İfadelerinden öğretmenlerin okulla ilgili beklentilerinde yenilik, mutluluk, güven, sevinç, doğallık, özgürlük, değer, ilgi arayışı yadsınamaz beklentiler olarak yorumlanabilir.



Şekil 13. Kavramsal ve ideal metafor temaları

Öğrencilerin kod ve kategorilerinden ortaya çıkan temalarda 1. *Okul geliştirirse anlamını bulur.* 2. *Okulda huzur olursa bağlılık yaratır.* 3. *Okulda konfor varsa rahat öğrenme ortamı oluşturur.* 4. *Okulda hayatı içeren eğlence, mutluluk, sevgi, disiplin, arkadaşlık, aile ortamı yaşanırsa kalıcı anılar bırakır,* ifadelerinden öğrencilerin okulla ilgili beklentilerinde huzur, konfor, eğlence, sevgi, disiplin, arkadaşlık, aile gibi hayatın içinden doğallık ve aidiyet arayışı olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre metaforların, her dilde derin anlamlar içeren

mecazi yapılar olduğu ve yorumlanma aşamasında hassas noktaların açığa çıktığı düşünülmektedir.

5.2.4. Tartışma

Bu araştırma kapsamında derin ve hassas anlamların elde edilmesini sağlayan metaforlarda, yukarıdaki bulgulardan anlaşılabileceği üzere Ankara’da resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 202 öğretmenin “okul” mecazi imgeleri genel perspektiften pozitif, negatif ve nötr olmak üzere incelendiğinde %100 oranında pozitif olarak anlamlandırıldığı, “pandemide okul” için 174 negatif (%86), 20 nötr (%9,9) ve 8 pozitif (%3,9) mecazi imgenin yer alması ile pandemide okul kavramının %86 oranında negatif olarak ifade edildiği görülmüştür. 244 ortaokul öğrencisinin “okul” mecazi imgeleri genel perspektiften pozitif, negatif ve nötr olmak üzere incelendiğinde 199 katılımcının pozitif ifade etmesi sebebiyle %81,55 oranında pozitif, 23 negatif (%9,4) ve 22 nötr (%9,1) mecazi imge olarak anlamlandırıldığı, “pandemide okul” için 189 negatif (%77,4), 40 nötr (%16,9) ve 15 (%6,1) pozitif mecazi imgenin yer alması ile pandemide okul kavramının çoğunlukla %77,4 oranında negatif olarak ifade ettiği ortaya çıkmıştır.

Yeni okul kavramına ilişkin Akkaş Baysal ve Ocak’ın (2020) değişen paradigma ve okulların yeniden açılmasının çeşitli boyutlarının yer aldığı çalışma incelendiğinde, bu çalışmada olduğu gibi nitel araştırmayı benimseyen durum çalışmasında salgın öncesi ve sonrasında öğretmenlerin sahip oldukları okul algısının değiştiği bulgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenler okulların yeniden açılmasının sadece zaman olarak değil, çeşitli yönlerden değerlendirilmesi gerektiğini, çalışmanın genel sonucu olarak COVID-19 salgını sonrasında eğitim ortamlarındaki paradigmaların köklü değişimlere uğradığı ifade edilmektedir. Salgın sürecindeki kısıtlamaların, katılımcı verilerine benzer şekilde ortaya çıkardığı düşünceler alanyazında OECD’nin (2022) eğitimi şekillendiren raporuna işaret etmektedir. Raporda salgında sokağa çıkma kısıtlamaları ve sosyal mesafenin toplumları başkalarıyla, doğayla ve

bireylerin kendileriyle olan ilişkileri hakkında düşünmeye ittiğini belirten ifadeler yer almaktadır. Pandemi süreci için küresel farklı bir tespitin yer aldığı Eurydice (2022) raporunda ifade edildiği üzere okulların tamamen kapanması oldukça nadir ve nispeten kısa süreli olsa da, uzaktan veya harmanlanmış öğrenime hızlı geçiş, ülkeler arasındaki dijitalleşme düzeylerinde olduğu kadar okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital kapasitelerinde de büyük farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

“İdeal okul”a ilişkin ortaya çıkan bulgulara göre alanyazın gözden geçirildiğinde yukarıda söz edilen OECD’nin (2022) raporunda eğitimden ve okullardan geleceğe dönük beklentiler dikkate değerdir. Raporda eğitimin geleceğini küresel trendler bağlamında incelemek hedefiyle 1. Eğitimin ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda yaşanan dönüşümlere daha iyi hazırlanması gerektiği, 2. Devam eden eğilimleri gözlemlemek, eğitimin bunları şekillendirme potansiyeli hakkında düşünmemize yardımcı olacağı vurgulanmaktadır. Raporda toplumlarda artan parçalanmaya dikkat çekilmiş ve eğitimin modern dünyada en dezavantajlı bireylerin dahi yaşam sonuçlarını etkileme gücünün göz önünde bulundurulması gereği detaylandırılmıştır.

Metafor verilerine ilişkin bulgulara, benzerlik ve tezatlık açısından alanyazına nitel araştırmalar özelinde bakıldığında, eğitim ve okulla ilişkilendirilmiş pek çok kavramın metaforlar aracılığı ile incelendiği söylenebilir. Ancak sosyal yapılandırmacılık, okul kuramı, okul modeli, okul kimliğine ilişkin temellendirilmiş bir kuram çalışmasıyla ilintili metaforik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple tez araştırmasına yöntem olarak ve okul kavramı, ideal okul, eğitimi çağrıştıran çalışmalarla benzerlik yönüyle tartışma yoluna gidilmiştir. Örneklendirmek gerekirse; metaforun eğitimdeki rolü ve kullanımı (Ahmady, Maliheh, Arab & Monajemi, 2016; Botha, 2009), çok kültürlü metafor kullanımları (Chung & Miller, 2011), metafor çalışmalarını meta-sentez yaklaşımıyla değerlendirme (Yıldızlı, Erdol, Baştuğ & Bayram, 2018), eğitimsel söylem bağlamında metafor araştırmalarını eleştirel olarak inceleme (Hong-bo & Wen-juan, 2010), metaforların pedagojik kullanımına yönelik yapılan vaka çalışması (Mouraz, Pereira & Monteiro, 2013), öğrencilerin beyin ve

zihin metaforlarının epistemolojik ve pedagojik önem varsayımıyla incelenmesi (Rodgers, 2016), metafor analizi kullanan eğitim araştırmalarının analizi (Jensen, 2016), okula ilişkin metafor çalışmalarının incelenmesi (Arslan, 2020) gibi kuramsal çalışmalar göze çarpmaktadır.

Ulusal ve uluslararası eğitim alanyazınında metaforlarla ilişkilendirilen ampirik araştırmalarda; okul ve ideal okul (Güçlü & Duran, 2017; Özdemir & Akkaya, 2013), okul, öğrenci velisi (Özdemir & Orhan, 2019), eğitim (Akbaba Altun & Apaydın, 2013), okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi (Kasapoğlu, 2016; Özücü, 2014), teknolojinin eğitimde kullanımı (InaBlau, Grinberg & Inbal, 2018) gibi araştırmanın konusuna ilişkin mecazi algıların araştırıldığı görülmektedir. Eğitim, öğretmen ve öğretmen rolü (Akbaba Altun & Apaydın, 2013; Kasoutas & Katerina, 2009), okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemi (Kasapoğlu, 2016; Özücü, 2014), okul algısı ile okul terk eğilimleri (Yüner & Özdemir, 2017), gelecek, istihdam ve eğitim politikası (Sezgin-Nartgun & Gokcer, 2014), okul müdürü (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2014; Cerit, 2008; Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2018; Linn, Sherman & Gill, 2007; Özdemir & Orhan, 2019; Yalçın & Erginer, 2012), okul, öğrenci velisi (Özdemir & Orhan, 2019), okul sınıfında ekoloji (MacKenzie, 2013), profesyonel öğretmen (Maxwell, 2015), öğretmen-öğrenci merkezli öğretmen (Duru, 2015), öğretmen-öğrenci rolü (Vidović & Domović, 2019), üniversite ve akademisyen (Koşar, 2016) gibi araştırmalarda derin anlama sahip yüzlerce mecazi imge ortaya çıktığı görülmektedir. Söz gelimi eğitime ilişkin kavramları tam anlamıyla açıklayabilmenin yeterli ve fazla sayıda metaforun oluşmasıyla mümkün olabileceğini ifade eden Özdemir ve Akkaya'nın (2013) çalışmasında benzer şekilde okul kavramı için 10 kategoride 197 metafor, ideal okula ilişkin sekiz kategoride 152 adet geçerli metafor ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Sezgin, Koşar, Koşar ve Er'in (2017) çalışmasında 290 öğretmenden öğrenciye ilişkin dokuz kavramsal kategoride 94 adet metafor listelenmiştir.

Kavramsal ve ideal kategori oluşturulan çoğu metafor çalışmasında mecazi imgelerin sadece kategoriler kapsamında derlendiği ve tema oluşturulmadığı görülmektedir. Özücü (2014)

alışmasında kategori yerine “tema” ifadesi kullanılarak okul, okul yöneticisi, Türk Eēitim Sistemine ilişkin 186 metafor kavramsal tema kapsamında derlemiştir. Bu araştırma ile yöntemsel olarak benzerlik gösteren Ertürk, Koşar ve Ertürk’n (2022) Türk Eēitim Sistemi’nde uygulanan ara tatil ve ideal ara tatile ilişkin çalışmasında kodlar, kategoriler ve temalar şeklinde sınıflandırma yapıldıēı görülmektedir. Tema, kategori ve ortaya çıkan metaforların sayısının çalışmanın ieriēi ve katılımcıların verilere baēlı olduēunun kanıtı olan çalışmada Türkiye’nin farklı illerinden 412 katılımcı ēretmene ait birbirinden ayrı anlamda kullanılan 310 adet mecazi imge 9 ideal kategori ve 4 ideal temada sınırlandırılmıştır. Bu araştırmada ise 202 ēretmenden toplanan verilerden 6 ideal temanın oluşmasından yola çıkılarak katılımcı sayısı, kategori ve tema orantısının araştırmada katılımcılar tarafından sunulan verilerle ilintili olduēu yorumu yapılabilir.

5.3. Memo Notlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

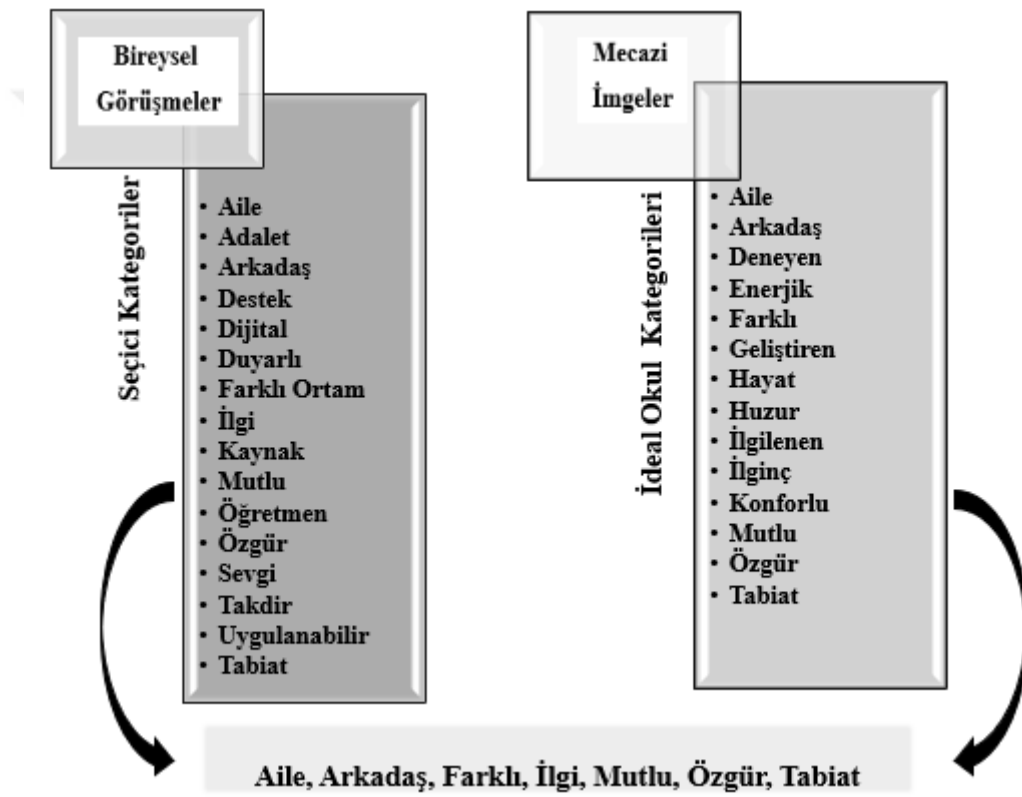
Araştırmanın başlangıcından son aşamasına kadar araştırmacının düzenli tuttuēu kuramsal notlar sıralanıp, araştırma kapsamındaki verilerle ve baēlantılı araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Sonraki adımda veri analizlerine yönelik bulguların sentezinde ortaya çıkan “Ekosistem Olarak Okul Modeli” kök kuram örneklemesinin alanyazınla desteklenmesini saēlamıřtır.

5.3.1. Bulgular

Araştırmanın tüm alt amaçlarına göre araştırmanın her aşamasında araştırmacının tuttuēu notlar, şekil 15, 16 ve 17’de grleceēi üzere okul kimliēi inşasında ve kök kuram örneklemesine giden yolda araştırmacıya yol göstermiştir. Memo notlarının analizinde ortaya çıkan bulguların, bireysel görüşme ses kayıtları ve metafor formlarındaki verilerden bulgulanan kimlik özelliklerinin memo notlarıyla senteziyle alanyazında yer alan okul

modelleri, yaklaşımları, öğrenme kuramlarını destekleyen benzerliklere işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Bireysel görüşme veri analizlerinde ortaya çıkan seçici kod kategorileri, ideal okul metafor kategorileri bağlantılarına ilişkin şema (Şekil 14) aşağıda görülmektedir. Buna göre veri toplama sürecinden veri analizlerinin tamamlanmasına kadar geçen süreçte araştırmacı tarafından gerçekleştirilen seçici kod kategorilerinin ve ideal okul kategorilerinin sıralama örneği Şekil 14'te özetlenmektedir.



Şekil 14. Bireysel görüşme ve metafor verileri bağlantılarına ait şema

Veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacı tarafından tutulan memo notlarının bireysel görüşmeler, metafor analizleri ve kuramsal literatür ile birlikte karşılaştırma örnekleri aşağıdaki Şekil 15'te görülmektedir.

Memo Notları#8

A7

Ek Soru: Öğretmenin mesleği olduğu için öğretmek zaten işi örneğin. Peki başka bir şey var mıdır, varsa nedir motive eden öğretmeni sizin fikrinize göre?

Cevap: Burada tabii Hijyen ve motivasyon faktörlerine bakmak lazım. Eğer öğretmen yani X öğretmenin, çok hijyen arayıcısı, motivasyon arayıcısı mı olduğu önemli. Hijyen Motivasyon Teorisi. Üç faktör kuramı var: Bazen insanlar hijyen faktörleriyle dış faktörlerle motive olur. Bazıları kişisel motivasyon arayıcısıdır. Bir akademisyen niye akademisyen? Biz çok mu para kazanıyoruz yani? Bu işten zengin olan var mı? Hiç yok ben görmedim. Yani Michael Apple, Gardner zengin mi?

A4,A7,A8, Y3,Y9,Y11,Y12 içinde kişisel motivasyon arayıcısı olarak mesleklerini, çocukları sevmeleriyle, Ö4,Ö7 özgürlük esnekliğin yer aldığı ideal ortamlar, C1 ve C7 sevgi dolu okul ortamı, C4,C5,C6,C7,C12 özgürlük ve esnekliğin varlığıyla ilişkili benzer açıklama mevcuttur.

Hijyen-Motivasyon Kuramı'ndan: Herzberg, insanın en büyük tatmininin, toplumun ihtiyaçlarıyla olduğu kadar kendi ihtiyaçlarıyla da anlamlı bir şekilde ilişkili faaliyetlerde bulunabileceğini ifade etmektedir.

Sonuç: Buradaki açıklama akademisyenler örneğinden ilerleyen katılımcının kuramsal yaklaşımla söylediği gibi hijyen ve motivasyon faktörleri kişiye göre farklılaşsa da, eğitim alanında çalışan herkesin içsel ya da dışsal faktörlerinin *kişiye özgü* etkisi yinelenmektedir.

Akademisyen, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenci bireysel görüşmeleri veri analizlerinde “Aile, yuva, arkadaş, sevgi, özgürlük, esneklik, takdir edilme” açık kodlarının ortak işaretleri İdeal metafor kodlarında yer alan “sevgi, mutluluk, aile, yuva, ikinci ev, güven veren anne”

Metafor# Öğretmen: MÖ7,MÖ33,MÖ38,MÖ53,MÖ60,MÖ65,MÖ71,MÖ77,MÖ79,MÖ88, MÖ100,MÖ107,MÖ112,MÖ124,MÖ127,MÖ137,MÖ139,MÖ157,MÖ166,MÖ169, MÖ177,MÖ181.

Metafor# Öğrenci: MC16, MC21, MC22,MC27, MC32, MC41, MC46, MC57, MC64, MC66, MC75,MC86, MC107,MC135,MC150,MC152,MC154,MC166,MC216,MC228 MC231

Şekil 15. Kuramsal kategorilerin ortaya çıkışını vurgulayan not

Yukarıda kuramsal kategorilerin ortaya çıkarken memo notlarının kullanım şekli görülmektedir. Aşağıda yer alan Şekil 16'da ise memo notlarıyla karşılaştırma örnekleri görülmektedir. Memo notlarıyla birlikte bireysel görüşmelerin ortak temalar netleştğinde; araştırmada dört farklı katılımcı türünden en az üç katılımcı türünün ortak kategorilerinden bir araya gelen temalar aile, arkadaş, doğa, dijital, ilgi, farklı ortam, kaynak, öğretmen, özgür, sevgi, takdir olarak bulgulanmıştır.

Memo Notları #18

Y9 “İlk bu okulda yönetici olduğumda bu velilerin okulun içinde ne işi var. Oturuyorlar, yürüyüş yapıyorlar diyordum. Aidiyet var okulda. Fiziksel ortamımız müsait olmamasına rağmen, başarı yüksek. Ailelerin desteği büyük. Okulu yürüyüş için kullanıyorlar hafta sonu”

Ailenin Okulu Kullanımı → Aidiyet

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları (2016)’na göre, “Okul, olanaklarını çevrenin kullanımına sunarak okul ve çevre bütünleşmesini sağlayıp, çevrenin eğitimini destekler.” Buna göre, okul kitaplıkları, işlikler ve kapalı spor salonları gibi mekanların yöre halkının kullanımına açık olması beklenmektedir (Akar Vural & Sadık, 2003).

Konuya ilişkin Gürol ve Gök (2002) tarafından yapılan çalışma, okulların % 92.5’inin sadece örgün eğitim için kullanılmakta olduğunu, başka bir deyişle okulların öğrenciler dışında toplumun diğer kesimleri tarafından kullanılmadığını göstermiştir.

Söz konusu bilgiyi destekler nitelikte araştırma kapsamında gerçekleştirilen

***44 bireysel görüşmede, 244 öğrenci ve 202 öğretmen mecazi imgelerinin analizinde okulun çevre tarafından kullanımına, özellikle velilere açık olduğu ve olması konusuna değinen *sadece bir katılımcı* (Y9) bulunmaktadır.

Şekil 16. Karşılaştırmalı memo notu

Araştırmanın memo notları analiz edilirken sıralama aşamasını takiben 1. literatürde yer alan teoriler ve yaklaşımlarla çalışma kapsamında bireysel görüşmelerin analizinde ortaya çıkan kategori ve temalar, 2. metafor analizlerinde belirlenen kategori ve temaların karşılaştırılması ve 3. araştırmada temellendirilen okul kimliğine ilişkin kavram ve kategorilerle benzerlik bulunan alanyazında yer alan araştırma bulguları karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında okul örgütünün tüm üyelerinin okula aidiyetinin oluşması ve mutlu ortamın sağlanması beklentiler ve çevre temelinde şekillendiği ifadelerini destekler şekilde Libbey’nin (2004) çalışmasında belirttiği gibi, bir yazarın okul bağlılığı tanımı diğerinden farklı olabilir. Pek çok kavramı tanımlamak için üzerinde anlaşmaya varılmış bir terminoloji yoktur. Hangi faktörlerin aidiyeti etkilediğine dair daha net bir bakış açısı sağlamak için bir araştırma sentezine ihtiyaç vardır.

Araştırma bulgularında yer alan farklı ortam tasarımı ve rahatlama alanlarına ilişkin beklentilerle mutluluğun örtüştüğü çalışmalardan biri olan Nielsen vd. (2016) araştırmasında Danimarkalı okul çocuklarının öğrenmeye, fiziksel aktivitelere, sosyal ilişkilerin gelişmesi, motivasyon ve huzura “bütünsel” odaklanmasıyla okul sağlığının teşviki ve özellikle ilköğretimde sınıf dışı öğrenmenin potansiyel faydalarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde

Sezer ve Can'ın (2020) araştırmasında mutlu okul ortamı için fiziksel ekipman, okul ortamı, öğrenme ortamı, iletişim ve iş birliği, eğitim politikası, sosyal etkinlikler, okul yönetimi, öğretmen nitelikleri, okul ortamı, öğrenci merkezli olma, öğrenme etkinlikleri ve öğrenci niteliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel donanım, okul ortamı ve öğrenme ortamı tüm katılımcılar tarafından okul mutluluğu için en gerekli nitelikler olarak kabul edildiği görülmüştür.

OECD'nin (2022) eğitimi şekillendiren trendleri konu alan yayınında eğitimi etkileyen başlıca ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik eğilimleri inceleyen üç yıllık bir rapor olarak dikkate değerdir. Eğilimler sağlam olsa da, bu kitapta ortaya atılan soruların oldukça düşündürücü ve stratejik düşünmeyi bilgilendirmeyi ve eğitimin karşı karşıya olduğu zorluklar üzerine düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Rapora göre kimlik ve aidiyet konusuna değinerek kim olduğumuzu ve nereye ait olduğumuzu anlamamanın önemini araştırıldığının altını çizmektedir. Küresel ve dijital bir dünyada, bireyselleşme ve seçim, yaşamları giderek daha fazla tanımladığı ve birçok ülkede din ve ulus olma gibi geleneksel bağlayıcı güçler azaldığını ifade eden raporda sanal dünyanın kimliklerin tamamen yeni yollarla keşfedilmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bunun yanında raporda sanal dünyada ortaya çıkan kimliklerin bireylere ve gruplara daha fazla ses ve yeni aidiyet biçimlerine izin verdiği ifadesi yer almaktadır. Ekonomik büyüme, yaşama ve çalışma, bilgi ve güç, kimlik ve aidiyet ve fiziksel dünyamız, insan bedenlerimiz ve etkileşimlerimiz ile ilgili zengin bir dizi konuya değinen raporun, tez araştırmasında verilerle doyuma ulaşan pek çok sorun ve çözüm önerileriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Eğitimin geleceğine ilişkin OECD'nin (2020) güncellediği senaryolar düşünüldüğünde (Bknz Başlık: Eğitimin Geleceği) “öğrenme merkezi olarak okullar” başlığı araştırma bulgularına göre Türk Eğitim Sistemi'nin yapısına ve Türkiye'nin sosyo-kültürel özelliklerine uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bu senaryonun gelecekteki okullara daha yakın durduğu fikri üzerine yoğunlaşıldığı yorumu yapılabilir.

Aşağıdaki Şekil 17’de memo notlarının örneklerinde olduğu gibi güncel literatürün araştırma verileriyle yorumlanması ve kavramsal çerçevenin sürekli güncellenerek tamamlanması ile sonuçlanmıştır.

Memo Notları#21	07.10.2022
Kuramsal Örneklemeye Örnek	
Övgü ve Suçlama:	
Hiçbir şey başarı kadar başarılı olamaz. Thorndike’in etki yasası en yaygın olarak geçerlidir. Deneysel kanıtlar, övgünün küçük çocukları çalışmaya ve öğrenmeye teşvik ettiğini, ancak üstün ve büyük çocuklar üzerinde fazla bir etki yaratmadığını göstermektedir. Daha büyük çocuklar, küçük çocuklara göre azarlama ve suçlamaya karşı daha duyarlıdır. <i>Gelecekle İlgili Tahminlerden;</i> Kişiselleştirme ve Özelleştirme Bugünün öğrenenleri dijital yerliler. Kullanıcı dostu, kişisel ve özelleştirilebilir bir şekilde bir düğmeyi tıklatarak bilgi almaya ve ihtiyaçlarını karşılamaya alışkındırlar. Geleceğin eğitimcileri, öğrencilerin esnek, kişiselleştirilmiş bir formatta öğrenmeye ihtiyaç duyacağı (ve isteyeceği) gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalacak — bazıları için bu, daha teknoloji odaklı bir sınıfa sahip olmak anlamına gelebilir. Öğrenciler öğrenme deneyimlerinin ilgi alanlarını, zaman kısıtlamalarını ve akademik ihtiyaçlarını karşılamasını isteyeceklerdir. Education Week’in son makalesi “‘Kişiselleştirilmiş Öğrenme’ Nedir? Eğitimciler Netlik Arıyor. 2008’de X Lisesi adında bir 21. Yüzyıl lisesi açma şansına erişen ve burada bir kütüphane yerine bir Medya Salonu oluşturulmuş. Hâlâ kitaplarla dolu raflar vardı ama alanda kablosuz internet, düz ekran TV’ler, kahve, yiyecek, topluluk etkinlikleri, bir kanepe ve yumuşak sandalyeler de vardı. Sınıflar bu şekilde daha esnek, sosyal, rahat ve etkileşimli olabilir mi? Thornburg Kamp Ateşinden Sanal Güverte’ye: İlgi Çekici ve Güçlü 21. Yüzyıl Öğrenme Ortamları Oluşturma adlı kitabı. Not: 1-Araştırmada herkesin unvanı, eğitim alanı, hayata bakışı, yaşam alanı, çevresine göre okuldan beklentisinin ve motivasyon kaynağı çeşitleniyor. 2- Ortak beklentiler ve motivasyon kaynakları alanyazında yer alan pek kaynaktaki olduğu görülmektedir. O zaman nedir değişmesi gereken? Öyleyse okulun kimliği habitata uygun ise, o okulun kimliği “habitattır”.	
Memo Notları # 23	11.10.2022
Geleceğin okulunun nasıl görüneceğini hayal etmek ilginç. Okulların, teknoloji ve müfredattaki yeniliklerin öğretmenlerin rolünü temelden değiştireceği ve öğrenme ortamını yeniden şekillendireceği etkileşimli ortamlar haline gelmesiyle, eğitim sistemlerinin önemli değişikliklere uğrayacağı tahmin edilmektedir. Kaliteli eğitim, kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitimi sağlamayı ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlayan Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi’nin temel direklerinden biridir. (BM Genel Kurulu, 2015). Bu büyük yeniliklerden bazıları ve bunların eğitimi nasıl değiştirdiği aşağıdaki yönlerde özetlenebilir: 1) Eğitim amaçlarımız ve hedeflerimiz; 2) Eğitim ekolojileri ve öğrenme bağlamları; 3) Öğrenme süreçleri; 4) Öğretim süreçleri; ve 5) Eğitim yönetişimi ve politikası. Küresel ekonominin ve toplumun dijital dönüşümü, artan bağlanabilirlik ve dünya çapında daha iyi eğitilmiş bireylerin sayısındaki artış nedeniyle modern dünyanın karmaşıklığının yanı sıra değişimin hızını da artırıyor. Bu iki unsur, yani karmaşıklık ve değişim hızı, eğitim ile içinde yaşadığımız dünyayı şekillendiren trendler arasında bağlantı kurmanın hiç bu kadar acil olmadığı anlamına geliyor (OECD, 2022). Kodlar: Dijital entegrasyon, özgürlük, seçim hakkı, esneklik, güven, kültürel çevresel faktörlere uyarılma, Duyarlık, Psikososyal ihtiyaçlar	

Şekil 17. Birleştirmeli memo notu

Kök kuram örnekleme sürecinin ortaya çıkmasına kadar geçen süreçte bireysel görüşme verilerinin üç aşamada kodlanması, metafor temalarıyla ilişkilendirilmesi ve memo notlarıyla karşılaştırma aşamalarından geçilmiştir. Aşağıda Şekil 18’den anlaşılabileceği üzere kuramsal tema örüntüsüne ulaşmayı kolaylaştıran bu adımların, araştırmada kullanılan *analizin yinelemeli doğasını vurgulayan* iyi bir örnek olduğu düşünülmektedir. Memo notlarının araştırma verileri ve alanyazınla karşılaştırmalı incelenmesi sonucunda sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun kimlik özellikleri Şekil 18’de yer alan temalarla sınırlandırılmıştır.

Şekil 18. Kuramsal tema örüntüsü

bulgular bireysel görüşmelerde okulun kimlik özelliklerine ilişkin ortaya çıkan 20 seçici koddan 11 ortak kategori, birbirinden farklı anlamda kullanılan 317 ideal okul mecazi imgesinin sıralanması, karşılıklı ve sürekli incelemesiyle memo notlarının sentezi olmuştur. Kuramsal tema örüntüsünde yer alan 20 ideal temanın ortaya çıkmasını sağlayan kodlar aşağıda özetlenmektedir. Şöyle ki;

- *Aile* temasını oluşturan seçici kodlar: Şevkat, huzur, neşe, arkadaş, disiplin, güven, koruma, etkileşim, yuva, duyarlılık, alışkanlık, öğrenme, kızgınlık, uzun zaman geçirme, barınma, beslenme,
- *Aidiyet* temasını oluşturan kodlar: Bağlılık, okula istekli gelmek, sorumluluk almaya gönüllü olmak, huzur
- *Cesaret* temasını oluşturan kodlar: İnisiyatif kullanan yönetici, esneyebilen kurallar, yetki kullanan yönetici, girişimci öğretmen ve öğrenci
- *Dijital* temasını oluşturan kodlar: Teknolojik araç, eğitimde teknoloji, fırsat eşitliği
- *Dinlenme* temasını oluşturan kodlar: rahat ortam düzenlemeleri, yorgunluk ve hastalık durumlarında kullanılabilir güvenli ortam, sakinlik
- *Doğa* temasını oluşturan kodlar: Tabiatla etkileşim, açık hava kullanım alanları, ders dışı etkinlik, coğrafya
- *Doğal Disiplin* temasını oluşturan kodlar: kurallar belirlendikten sonra oluşan örgüt iklimi, zorlamadan kuralları benimsetme, iş birliği ile belirlenen kurallar
- *Eğlence* temasını oluşturan kodlar: Eğitim ortamlarında eğlendirici etkinlik fırsatı, öğretmen ve yöneticiler için masrafsız faaliyetler, ailelerin okul ortamında eğlenmesi
- *Etkileşim* temasını oluşturan kodlar: İş birliği, destek, iletişim, esinlenme, birlikte öğrenme
- *Farklı* temasını oluşturan kodlar: İlgi uyandıran renk, ışık, düzen, ilginç materyal kullanımı, deneyen

- *Güven* temasını oluşturan kodlar: Rahat hissetme, okula güven oluşması, okul örgütü üyelerine duyulan güven, ailenin öğretmene olan güveni, eğitim örgütünde dürüst yaklaşım, güvenlik tedbirleri
- *İlgi* temasını oluşturan kodlar: Örgüt üyelerinin problemlerini dinleme, yardım, destek, haberleşme, öğrencilerle ilgilenen öğretmen, çalışanlarla ilgilenen yönetici, aile-okul bağı, mesleğe ilgi, motive eden
- *İnsani* temasını oluşturan kodlar: Saygı, hoşgörü, duyarlılık, eşitlik, şevkat
- *Kaynak* temasını oluşturan kodlar: Fiziki kaynak erişimi, farklı kurumların kaynak desteği, fırsat eşitliği, uygulanabilir düzenleme
- *Kültüre Uygun* temasını oluşturan kodlar: Aile profilinin dikkate alınması, okul çevresinin beklentileri, riskler ve fırsatlar, sosyo-ekonomik koşullar
- *Mutlu* temasını oluşturan kodlar: Çevreye göre uygun mutluluğu sağlayacak uygulamalar, mutluluğun felsefi farkındalığı, sevinç, enerji
- *Öğretmen* temasını oluşturan kodlar: Mesleği sevmek, alan bilgisi yeterliği, kişisel ve mesleki gelişim,
- *Özgür* temasını oluşturan kodlar: Esnek çalışma, ders saatleri seçim imkanı, ilgiye-yeteneğe göre seçim hakkı, kontrollü esnek kullanım alanları
- *Sevgi* temasını oluşturan kodlar: Çalışmaya ve mesleğe sevgi, insanı sevmek, psikososyal ihtiyaçlara duyarlılık, şevkat, duyarlılık, etkileşim
- *Takdir* temasını oluşturan kodlar: Üst yönetimin desteği, çalışanlara hakkaniyetli ödüllendirme, öğrencilerin başarısının sertifikalandırılması, başarıların duyurulması, yetki-görev paylaşımı, aile desteği

Yukarıda özetlenmeye çalışılan bulgulara göre okul kimlik özelliklerinin geçmişten günümüze ortaya konulan kuram/yaklaşım ve modellerin 21. yy. becerilerine uygun olarak güncellenmesi için kapsayıcı şekilde reddetmeden, her kuramın günümüze uygun ve geçerli

pedagojisinden faydalanılarak, ertelenmeyen cesaretin gerekliliğini pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

5.3.2. Tartışma

Eğitim yönetimi alanyazınında pozitivist geleneğin baskınlığı, Türkiye için geçerli olmaya devam etmekle birlikte uluslararası alanyazında geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Bu durum eğitim yönetimi ve liderliği kapsamında 2012 yılında yayınlanmış makaleleri yöntem açısından inceleyen Gülmez ve Yavuz (2016), eğitim yönetimi alanının önemli 3 dergisinde basılmış 79 makalenin 51 tanesinin nitel yöntemler ile desenlediğini bulguladığı çalışmada, 51 nitel araştırmanın 2 tanesinin temellendirilmiş kuramla ilgilendiği ve sosyal yapılandırmacılık ya da okul kimliğine ilişkin hiçbir ibare görülmediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde TK ile desenlenmiş çalışmaların da uluslararası alanyazında Türkiye'ye kıyasla daha fazla olduğu ve özellikle 2010'lu yıllardan itibaren sayılarının artış gösterdiği dikkate değerdir. Öte yandan Balcı (2008), eğitim yönetimi araştırmalarının “yaratıcılık ve özgünlükten uzak olması” ile ilişkilendirmektedir. Aynı zamanda kuram üretmeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olmasının, alanın bilimleşme düzeyinin düşük olması üzerindeki etkilerine de değinmektedir. Balcı (2008) ve Özdemir (2017), bu sorunun çözümünü, kuramsal veya temel araştırmaların yaygınlaştırılmasında görmektedirler. Ancak bu durumun, alanın felsefi arka planını güçlendirirken uygulamadan kopuşun artmasına neden olması da muhtemeldir. Bu nedenle yalnızca uygulamadaki sorunları çözmeye veya başka alanlardan transfer edilen kavram ve kuramları test etmek yerine, alanın kuramsal bilgi birikimini uygulamadaki örneklerle zenginleştirecek ve özgünleştirecek çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir (Oplatka, 2009; Takmak, 2019).

Bulgular bölümünden anlaşılacağı üzere seçici kodlama sürecinde okula ilişkin beklentiler kapsamında akademisyen, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin verilerinden eksensel olarak ortaya çıkan kategorilere göre araştırmacı okulla ilişkilendirilen çeşitli kuram ve

yaklaşımlarla memo notları karşılaştırıldığında *özgürlük, farklı ortam, doğa ve ilgi* temaları yapılandırmacılıkla ilgili araştırmacının notlarını desteklediği anlaşılmaktadır. Ders dışı etkinlik, sevgi, takdir edilme, ailenin desteği temalarının ortaya çıktığı seçici kodlama sürecinde, araştırmacının sosyal yapılandırmacılığı çağrıştıran kuramsal notları karşılaştırılmıştır. Söz gelimi araştırma bulgusunda ilgi temasında yer alan iş birliği ve destek kodlarına benzer şekilde Nisar vd.'nin (2022) güncel çalışmasında okullarda davranışı teşvik etmeye yönelik uygulamaların uygulanması, eğitimci, okul, bölge düzeylerinde birbirine bağlı bir dizi faktörden etkilendiği görülmektedir.

Okul düzeyinde uygulamanın, ilçe veya il düzeyinde desteklendiğinde başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğunun sebepleri olarak ilçe, il ya da bölgesel uygulamaların gerçekleştirilmesi için ortak bir vizyon, dil ve deneyim oluşturmaya yardımcı olurken aynı zamanda kaynak verimliliğini, uygulama çabalarını ve okullarda organizasyon yönetimini de başarılı kılmaktadır. Buna göre araştırmada okullar/ kurumlar tarafından gereksinimlere eşit vurgu yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul düzeyinde uygulamaların doğru ve sürekli olarak uygulanması için gerekli olan ilçe, il, bölge düzeyinde örgütsel destek sağlanması okul kimliği inşasında ve okuldan beklentilere dönük uygulamaların hızlandırılmasında etkili olacaktır. Osterman (2000) ve Juvenen (2006) araştırmalarında okula aidiyet konusunun öğrencilerin okul ortamında sorumluluk üstlenmeleri ve başarılı olmaları için önem arz ettiği ifade edilmektedir. Araştırmanın bulgularında yer alan bağlılık, okula istekli gelmek, sorumluluk almaya gönüllü olmak temalarının Osterman (2000) ve Juvenen'in (2006) araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmenin sosyal bağlamlarının etkilerini teşvik ederken, öğretmenler, diğer öğrenciler ve öğrenen tarafından paylaşılan kolektif eylemlilik, öğrenmenin sosyal etkileşim ve fikir ve becerilerin paylaşılmasıyla geliştirildiği yolları ifade etmesi “öğretmen” in yeterliği ve mesleğine sevgisi ve yeniliğe açık olması seçici kodlarının pekiştirildiği söylenebilir. Sosyal yapılandırmacılığın (Holstein & Gubrium, 2008, 2013),

sosyal durumlarda bilgi ve anlayışın nasıl inşa edildiğini ve bunun çok çeşitli çalışma alanları için sonuçlarını ayrıntılı olarak dikkate alarak küçük grupların veya sınıfın ötesine baktığı düşünüldüğünde, ortaya çıkan seçici kod ve kategorilerde sosyal yapılandırmacılığın izleri tekrar kendini göstermiştir.

Bireysel görüşme bulguları açıkça gösteriyor ki artık okullarda oluşum ve fayda arasında bir denge bulunmamaktadır. Katılımcıların çoğunda (öğrenciler dahil) öğrencilerin insan olarak potansiyellerini geliştirmeye vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, insan özelliklerinin yaşam boyu bir bakış açısıyla geliştirilmesinin önemli olduğu eğitim geleneğiyle örtüşmektedir (Riese, Hilt & Søreide, 2020; Straume, 2016). Yine de, "öğrenme koşulları" ve "geleceğe yönelik yeterlilikler" gibi ifadelerin merkezi olan okula bakarsak, arada bir uçurum olduğu da bulgulanmıştır. Okulun konfor, yapı gibi değişiminden önce öğretilmeye çalışılan müfredat, öğretmenin yaşama sevincini aşılama, şevkat, güven, ailenin okula verdiği değer gibi psikososyal süreçlerin yenilemesinin öğrencilerin potansiyelini geliştireceğine ve bunun da geleceğe yönelik yeterlikleri geliştireceğine dair bağlantıyı araştırmanın bireysel görüşmeleri ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki çalışmalara benzer şekilde McPhail'in (2017) araştırmasında çocukların bilgiyi kendileri keşfetmeleri için yönlendirilmesi gerektiğine dair yapılandırmacı inanç, öğretim içeriğine yapılan vurgunun azalmasına yol açabileceği bilinmektedir. Bu durumda öğrencilerin dikkate alınması gereken önemli sosyal bilgileri kaçırabildiği önemsenmelidir. Özetle öğretmenlerin, öğrencilerin kendi şemalarına yerleştirebilecek şekilde dünya bilgisi sağlamaları göz önünde bulundurulmalıdır (McPhail, 2017).

Davranışçılığın pedagojik çıkarımları, davranışın şekillendirilebileceği alanlar olan sınıf yönetimi ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde kendini göstermektedir. Davranışçılık, öğrencilerin belirli konulara odaklanacağı beklentisini işaret eden düzenli ipuçlarını kullanarak motivasyon ve katılım için bir sınıf ortamı tasarlamaya da yardımcı olabilir. Öğretmenin seçimleri ve tarzı, öğrenciler tarafından algılanan sınıf anlatılarında büyük bir fark yaratmaktadır (Jarvis & Parker, 2005). Burada seçici kodlarda görülen öğretmen

yeterliliği, mesleki gelişimi, yeniliğe açıklığı, okulda farklı öğrenme alanlarının tasarımı, ilgi çeken öğretim detayları davranışçılığın pedagojik çıkarımları ile örtüşmektedir.

Bilişsel anlatı, bilgisayar benzeri insan eylemlerine benzer şekilde bilgi işleme olarak ifade edilmektedir. Beyinde dünyayı ve deneyimleri anlamlandırmak için kavramların oluşması, hatırlanması ve daha sonra gerçekler ve becerilerle birlikte kullanılması söz konusudur. Anılar, düşünce veya tepkiler için gerektiğinde saklandığı yerden erişilmektedir. Çocuğun çevresinde gelişen ortak olayların topluluklar oluşturduğu ve bu olaylar birlikte gerçekleştiğinde toplulukların birbirine bağlandığını akla getirmektedir. Çünkü ortak olaylarda birlikte aktiflik söz konusudur (Hebb, 1972, s. 67). Eğitim alanının bilgi temeli sorununa eleştirel gözle bakan English (2006), durağan bir bilgi temeli fikrine karşı çıkarak; bilginin, sosyal olarak yapılandırıldığını ve eğitim yönetimi gibi uygulamalı alanlarda sürekli olarak yeni bilgi üretildiğini savunmaktadır. Özellikle toplumda sürekli gerçekleşen çeşitli sosyal olayların zamanla nasıl değiştiğine yönelik sorunların çözümü için temellendirilmiş kuram deseninin (Merriam, 2009), eğitim yönetimi alanında okul kimliğinin inşasında kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda eğitim alanında kendini tekrar etme (Turan, Bektaş, Yalçın & Armağan, 2016) sorunun önüne geçilebileceği yorumu yapılabilir.

Eğitim alanında okul kimliğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmaması sebebiyle temellendirilmiş kuram deseni aracılığıyla yöntem, analiz yönleriyle tamamlanan çalışmalara bakıldığında, resmi olmayan çalışma ortamlarında karar vermeye dair temellendirilmiş kuram çalışması (Abdellah, 2016); öğrencilerin iş yerinde öğrenmeye ilişkin bakış açılarını keşfetmek için temellendirilmiş kuram kullanımı (Bytheway, 2018), yeni kimlik inşasında oyunun rolü (Işık, 2020), yerel üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitmen varlığı algıları (Feeler, 2012), öğretim elemanlarının sosyalleşme sürecini (Köybaşı & Uğurlu, 2019) konu alan araştırmaların kök kuram örnekleme basamakları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Söz gelimi Abdellah'ın (2016) İngiltere'de gerçekleştirdiği tez çalışmasında sosyal olarak inşa edilmiş çevrenin yorumlayıcı doğası nedeniyle karar

vermenin önündeki sürekli engelleri konu edinerek bilgiye yönelik seçici önyargı temel olgusunu açıklayan ve yakalayan temel bir seçici algı kategorisi ortaya çıkmıştır. Önergelerle açıklanan teorik bir model kuran söz konusu tez, karar verme verimliliğinin seçici algı, iletişim etkinliği, güven düzeyi ve mevcut kaynaklardan etkilendiğini göstermektedir. Ortaya çıkan teori literatürle bütünleştirilerek, kısa vadeli eylem stratejileri ve uzun vadeli eylem, uyarlanabilirlik ve proaktiflik kavramlarına dayalı öneriler formüle edilmiştir. Işık'ın (2020) yüksek lisans tezinde damgalanma ve kimlik değişimi süreçlerini ele alması ve ele aldığı konuyu mikro ölçekte incelemesi yönüyle uygun hareket noktası olarak Sembolik Etkileşim yaklaşımı seçilmiştir. Bir temellendirilmiş kuramın; açık, eksenel, seçici kodlama ve hikaye oluşturma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Feeler'ın (2012) doktora çalışmasında yerel üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimci varlığı algılarına ilişkin somut bir teori oluşturmak için Teksas'taki bir yerel kolejdeki deneyimli bireysel çevrim içi öğrencilerin algılarını araştırılmıştır. Bu nitel çalışmada aktif görüşmeyi kullanılmış ve yeni ortaya çıkan kategorileri belirlemek ve anlamlı bir teori oluşturarak görüşme verilerinin toplanmasına ve kodlanmasına rehberlik etmesi için Straussçu bir temelli teori tasarımı izlenmiştir. Araştırmada, tümü bir yerel kolejde en az dört çevrim içi ders almış 16 çevrim içi öğrenciyle yapılan görüşmeler yoluyla veri toplanarak, sürekli karşılaştırmalı analizle Öğrenci Öğrenmesini Sağlamak için Eğitimci Varlığını Kurma ve Sürdürme Teorisi üretilmiştir. Ortaya çıkan bu teori, eğitimci varlığı algısının öğrenci-eğitmen ilişkisinden kaynaklandığını ileri sürdüğü söylenebilir.

Temellendirilmiş kuram, veriyi peşin hükümlü çözümsel çerçevelere sığdırmak yerine veri çözümlemesinin önerdiklerine sadık kalmaktır (Urquart, 2018, s. 31). Glaser'e (2005) ait 20'yi aşkın kodlama şablonu dikkate alındığında kategorilerin bağlantılarını ve açıklamalarını araştırmacıya esneklik alan sunduğunu söylemek yerinde olacaktır. Öte yandan Charmaz'ın (2014, s. 233) belirttiği gibi başlangıç kodlarının kısa, doğal ve analitik tutulmasıyla ilerleyen modelin temellendirme sürecinde, her şey kendiliğinden ilerlemiş,

teorik hassasiyetle yaşamın köklerine inen kodlar, “Ekosistem olarak Okul” modelinin analitik gücünü arttırmıştır.

II. Bölümde detaylandırılan kimlik teorisinin sembolik etkileşimciliğin bir perspektifi olarak memo notlarında yer aldığı söylenebilir. Sembolik etkileşimciliğin “sosyal yapısal” versiyonunu öneren Stryker (1987, s. 89), sembolik etkileşimci ifadeyi “toplumun bir ürünü olarak benliğin sosyal davranışın belirleyicisi” şeklinde nitelendirmektedir. Sembolik etkileşim yaklaşımını da ampirik olarak test etmek için kimlik teorisini en temel haliyle geliştirdiğinin altını çizmektedir. Stryker, geleneksel sembolik etkileşimcilikteki başlıca kavramların ve ilişkilerinin doğrulanabilir önermelere dönüştürülmesi gerektiğini de savunmaktadır. Bu nedenle Stryker, geleneksel sembolik etkileşimcilikte ‘benlik’, ‘toplum’ ya da ‘sosyal davranış’ yerine ‘kimlik’, ‘rol’ ve ‘rol seçim davranışı’ gibi operasyonel hale getirdiği kavramların kullanımını önermiştir.

Araştırmanın memo notları analizinde sembolik etkileşimci fikirlerin kullanıldığı araştırmalardan Britt ve Heise (2000) kimlik teorisine ilişkin sembolik etkileşimciliğin nasıl kullanıldığını incelemiştir. Söz konusu çalışmada katılımcıların ezene karşı net kategorilerini nasıl oluşturduklarını ve önceden olumsuz duygulara neden olan bir kimliğin tanınan ve pozitif duygular uyandıran bir kimliğe nasıl dönüştüğünü anlamak için kimlik teorisini toplumsal hareketlere uygulandığı görülmüştür. Buna göre toplumun içinde dinamik bir süreç olan eğitim-öğretimin sürekli aktif bireyler tarafından tekrar inşa edilmesi ve toplumda yavaş ilerlemesine rağmen değişiminde yer aldığı sosyal süreçler dikkate alındığında (Kuwabara & Yamaguchi, 2007) bu araştırma kapsamında benzer şekilde okul kimliğinin inşası için katılımcıların öznel verilerinden temellendirilmiş bir kurama ilerlerken, anlamlı semboller ve ortak tanımların özel öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan araştırmacı özellikle online (ZOOM) ve telefon görüşmeleri ile desteklediği veri toplama sürecinde farklı şehirlerde bulunan sesli ve görüntülü konuşmalar gerçekleştirirken sembolik etkileşim yaklaşımını kapsayan etkileşim şeklini de analizlerde dikkate almıştır. Dört akademisyen, aynı şehirde olunmasına rağmen pandemi tedbirleri ve

zamanlama sorunu ile beş okul yöneticisi, üç öğretmen ve altı öğrenci ile uzaktan görüşme sağlanmıştır. Burada görüşmeler esnasında katılımcıların sunduğu verilerden ortaya çıkan ortak kodlar, tanımlamalar, işaretler, semboller dikkatle not edilmiş ve görüntü/ses kayıtlarının deşifresinde dikkate alınmıştır.

Son yıllarda sosyal medyanın ortaya çıkışı, cep telefonları ve internetin varlığı teknolojik yeniliklerin, etkileşimlerin ve ortak anlamın ortaya çıkma biçimini yeniden tanımladığı yadsınamaz. Sanal iletişim teknolojileri giderek çok daha fazla geleneksel yüz yüze etkileşimlerin yerini aldığına dikkat edildiğinde, teknolojik karmaşa sembolik etkileşim için ileriye dönük bir odak noktası olarak görülmektedir. Sembolik etkileşimcilerin gelecekteki çalışmalarında nörososyolojiye dikkatlerini çevirmeleri gereken bir alan olabilir. Carter ve Fullar’a (2015) göre son yıllarda nörobilimdeki gelişmeler kişilerarası davranışlar için dikkate değerdir. Mikro düzeydeki süreçleri inceleyen bazı sosyologların araştırmalarında kişilerarası davranışın temel unsurları olan sosyal biliş ve zihin alanlarını anlamada sinir bilim uygulandığı görülmektedir (Humphreys & Bedford, 2011). Özellikle saldırganlık (Bufkin & Luttrell, 2005; Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013; Siever, 2008), benlik ve kimlik süreçlerinin (Arzy, Molnar-Szakacs & Blanke, 2008; Gillihan & Farah, 2005) sosyolojik süreçleri anlamak için sinir bilimin araştırmalarda kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bourdieu (1977), Habermas (1984) ve Giddens’in (1984) çalışmalarında bireysel davranışı hem mümkün kılan hem de kısıtlayan yapıları üretmede etkileşim ve anlamın önemini gösterecek şekilde köprü kurduğu görülmektedir. Robinson’ın (2007) çalışmasında çevrim içi ortamlarda benliğin nasıl inşa edildiğini anlamak için sembolik etkileşimci fikirlerin uygulandığı görülmektedir. Öte yandan etkileşimin bir ürünü olarak “siber benliğin” ortaya çıkışını, çevrimdışı yaratılan benliği de aynı sosyalleşme sürecine benzetmiştir. Robinson’un öne sürdüğü gibi bireyin yeni bir karaktere odaklanmış olması ve fiziksel bir bedenle çevrimdışı olarak tek bir kimlik kısıtlaması tartışılmaya değerdir. Sosyal etkileşimin yüz yüze ve duyularla gerçekleştiği gerçeği, sembolik etkileşimciler tarafından önemle dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında seçilen altı devlet ortaokulundaki katılımcıların sorulara benzer yanıtlar verdiği görülmesi sembolik etkileşimdeki sembol ve dilsel öğelerin kültürden etkilendiği gerçeğini desteklemiş olsa da, araştırmacı bireysel görüşmelerde ek sorularla (sondalar) ve yarı yapılandırılmış açık uçlu metafor formundaki sorularla ulaşılan farklı katılımcılardan derin ve hassas anlamların çıkarılmasına özen göstererek sembolik etkileşim yaklaşımını yüksek seviyede kullandığı söylenebilir. Temellendirilmiş kuramın sonuca ulaşma aşamasında büyük destek sağlayan sembolik etkileşim yaklaşımı, araştırmacı tarafından özellikle veri toplama sürecinde memo notlarında ve analizlerde kullanılmıştır. Çeşitli ve kapsamlı verilerin analizinde ortaya çıkan her sembol, dilsel öğeler, kavram ve mecazi imgenin kuram örnekleme aşamalarında araştırmacının kök kuram örneklemesini temellendirmesine katkı sunduğu yorumu yapılabilir. İnternetin varlığı ve teknolojinin kolaylaştırıcı etkisinin veri toplama sürecinde araştırmacıya sunduğu destekle *sembolik etkileşim yaklaşımı sadece temellendirilmiş kuram değil nitel ve nicel araştırma desenlerinin tamamının geleceği için vazgeçilmez görünmektedir.*

5.4. Araştırmacının Temellendirilmiş Kuramla İlgili Kaygıları

Yaklaşık 50 yıldır farklı alanlarda nitel araştırma deseni olarak kullanılan Temellendirilmiş kurama yönelik araştırmacılar tarafından kaygıya sebep olabilecek alanyazında bazı yanlışlar ve mitler olduğu söylenebilir. TK ile ilgili bazı mitlerden söz eden Urquart (2018, s. 37-38) bu yaklaşımda alanyazının göz ardı edildiği, esnek olmadığı, pozitivistliği (yorumsamacı), uzun zaman aldığı yorumlarının aksi açıklamaları bulunmaktadır. Mitlerin nitelik olarak kötü niyetli olmasa da, son derece etkili ve yararlı bir yöntem olan TK'nın araştırmacıları korkutarak kullanılmasının önüne engel oluşturabileceği söylenebilir. Temellendirilmiş kuram nitel araştırma yöntemi, araştırmacının deneyimli olmasını gerektirmektedir. Veri toplama ve analizlerinde zamanlamanın planlandığı şekilde mümkün olmaması, sürekli karşılaştırmalı analizlerin gerekliliği ve sonuca ulaşmadan çalışmanın kök kuram örneklemesine ilerleyememe ihtimali pek çok araştırmacının gözünü

korkutabilmektedir. Aldağ'a (2015) göre harcanan tüm zamana ve emeğe rağmen olgunlaşmaması, güçsüz ya da önemsiz bir modelin ortaya çıkma olasılığının yüksek; TK çalışmalarının doğasındaki belirsizliklerin ve araştırma izinlerinin alınmasında sıkıntılara rağmen TK'nın ekonomi, sosyal psikoloji, din, sağlık gibi alanlarda kuram oluşturabilme amacıyla kullanılıyor olduğu görülmektedir. Araştırmacı alanyazında yer alan bazı yanılgıları yine alanyazında yer alan başarılı çalışmalarla aşarak, tez izleme komitesi üyelerinin uzmanlığı ve destekleriyle TK basamaklarını tamamlamıştır.

Araştırmacı Charmaz (2014) ve Urquart'ın (2018) TK ile başarılı kuram oluşturulduğunu, kök kuram örneklemesi ise temellere ulaşıldığını, soyutlamalara varıldığını ve tecrübelerin incelendiğini detaylı şekilde anlattıkları kitap bilgileri ile memo notlarını zenginleştirmiştir. Charmaz (2014), kuram oluşturma içeriğinin hayatın çekirdeğine inmeyi amaçladığını ve onun hakkında yeni sorular ortaya koyduğunun altını çizmektedir. Buna göre, kuram oluşturmak durmak, düşünmek, yeniden düşünmekten yola çıkarak var olan teorileri empoze etmekten öte teorik boşluklar sunmaya devam ettiği söylenebilir.

Hangi alan teorileştirilirse teorileştirilsin; temel .kaygıların ve tartışmaların veriyi kodlarken notlar yazarken, sonrasında ortaya çıkan kuramın verilerimize nasıl atıfta bulunduğunu düşünmeye yönlendirir (Charmaz, 2014, s. 344). Özellikle Charmaz kendi teori oluşturma aşamasındaki kaygıları Şekil 19'daki gibi sıralamaktadır. Böylece kaygıların gerçekte bağlantıları farkederek kuram oluşturma ihtimallerine yol çizmektedir.



Şekil 19. Kuram oluşturmaya dönük araştırmacı kaygıları. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage kaynağından uyarlanmıştır.

Yukarıda sözü geçen kaygıların yanı sıra alanyazında temellendirilmiş kuramın altından kalkılamayacak kadar zorlayan bir veri analizinin ve bu yola çıkıp yöntemi değiştirmek zorunda kalan araştırmacıların çok fazla olduğu yorumları da araştırmacıyı korkutan sebepler olmuştur. Yürütülen çalışmaların diğer nitel yöntemlere kıyasla oldukça sınırlı bir orana karşılık geldiği görülmüştür. 1800’lü yıllara dayanan eğitim yönetimi alanında kuram-uygulama bütünlüğünü sağlamaya katkı sağlayacak TK çalışmalarının Türkiye’de 2010’lu yıllardan itibaren alanyazında görülmeye başlanması, önemli bir eksiklik olarak kabul edilmektedir (Can & Himmetoğlu, 2022). Türkiye’de yalnızca eğitim yönetimi alanı için değil, temellendirilmiş kuram deseni ile gerçekleştirilen çalışmalar az sayıdadır (Akcan, 2016; Aydın, Selvitoplu & Kaya, 2018; Can & Himmetoğlu, 2022; Şener, 2019). Araştırmacı tarafından özellikle veri analizine başlarken az sayıda olsa da, başarılı grounded theory çalışmalarının (Abdellah, 2016) incelenmesi kuramsal örnekleme yolunda araştırmaya büyük katkı sunmuştur.

5.5. Kök Kuram Örneklemesi: “Ekosistem olarak Okul”

Temellendirilmiş kuram, kuram oluşturmacı desen olarak çalışma sonunda oluşabilecek kuramları kök kuram ve biçimlenmiş kuram olarak iki farklı şekilde sınıflandırmaktadır. Sadece verinin geldiği alanı ilgilendiren küçük ölçekli kuramlar kök kuram olarak isimlendirilirken, kapsamı genişletilmiş kuramlar biçimlendirilmiş kuram olarak ifade edilmektedir (Glaser, 1978; Urquart, 2018). Bu noktada yöntem bölümünde detaylı şekilde açıklanan kuramsal örnekleme ilkesi özellikle bu araştırmada da dikkate alınmıştır. Buna göre araştırma kapsamında “Ekosistem olarak okul modeli” eğitim alanyazını ilgilendiren küçük ölçekli bir kök kuram örnekleme olarak ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreçte geliştirilerek, biçimlendirilmiş kuram olarak kapsamının detaylandırılması mümkün görünmektedir.

Fransızca (écosystème) dilinden Türkçeye geçen “Ekosistem” Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü’nde anlamı “belirli bir alanda bulunan canlılar ve onları saran çevrenin karşılıklı ilişkileri sonucunda oluşan ve süreklilik gösteren ekolojik sistem” olarak tanımlanmaktadır. Ekosistem terimi, Fransız Larousse kaynağına göre 20. yüzyılda, canlıların birbirleriyle ve habitatlarıyla etkileşime girdiği doğanın temel birimini belirtmek için türetilmiştir. Ekosistem kavramının Dünya’dan basit çakıl taşına, su birikintisine, çayıra, ormana ve yaşayan organizmaların kendilerine kadar tüm ölçekleri kapsadığı ifade edilir. Her biri kendi başına bir ekosistem oluşturur. Bir ekosistem, çevreleriyle etkileşime giren canlılar topluluğu tarafından oluşturulan bir küme olarak detaylandırılmaktadır. Ekosistemin bileşenlerinin yaşamın sürdürülmesine ve gelişmesine izin veren yoğun bir bağımlılık ağı, enerji, bilgi ve madde alışverişi geliştirdiği belirtilmektedir. Collins Almanca Sözlükte ise ekosistem terimi, “Ökosystem” Lebensraum-doğal ortam, canlı bir organizma topluluğu ve bunların yaşam alanı, habitat veya cansız ortam olarak ifade edilmektedir. Ekosistem terimi, doğa bilimlerinde yargılayıcı olmayan bir anlamda kullanılmaktadır. Araştırmada “ekosistem” metaforunu temellendirmenin nedeni veri analiziyle anlaşılan okul organizasyonunda yer alan tüm üyelerin mutlu, huzurlu olacakları ortamda güvenli ve

sağlıklı öğrenme, çalışma, eğlenme temelinde rahatlığı ve disiplini de barındıran özelliklerin kültürel değerlerden yadsınamayacağı veri doygunluğuna ulaşılan kadar toplanan katılımcı yanıtlarının kendisidir.

Bir mecazın çok ileri götürülmesinden veya teorinin pratiğe uygulanmasında ısrar etmekten kaynaklanabilecek aşırı pedagojik coşkuyu önlemek için, yerleşik her anlatının/kuramın varsayımlarını ve pedagojik tavsiyelerini test etmenin net ve sonsuza dek geçerli bir yolu olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Tek başına kural, teori, kuram olarak sınırlı bir değere sahip veya aslında öğrencinin öğrenmesine zarar verdiği dair kanıtlar da bulmak mümkün olabilir. *“Ekosistem olarak Okul” modeli, tek bir teorinin veya felsefenin, özellikle aşırı veya özel versiyonların her zaman yardımcı olmadığını öne sürmektedir.* Kuramların ve anlatılarının, kullandıkları metaforlar gibi sınırları olduğu görülmektedir.

Verilerden yola çıkarak temellendirilen “Ekosistem olarak Okul” modeli diğer *kuram ve modelleri kapsayarak uygun öğrenme öğretme ortamlarının her koşulda sağlanabileceğini ileri sürmektedir.* Söz gelimi sadece davranış teorisi ile davranışın şekillendirilmesi ve pekiştirilmesine başvurulmadan sınıf yönetimi çok zor olacaktır. Bununla birlikte, bu güçlü tekniklerin nasıl uygulanacağını seçerken etik, sosyal ve kültürel konuların dikkate alınması önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin farklı sosyo-kültürel ortamlarda yaşayan ve tecrübelerini paylaşarak okulla ilgili beklentilerini dile getiren katılımcıların hepsinin ayrı ya da ortak olsa da pekiştirilen beklentiler önem arz etmektedir. Okul organizasyonunda yer alan tüm üyelerin mutlu, huzurlu olacakları ortamda güvenli ve sağlıklı öğrenme, çalışma, eğlenme temelinde rahatlığı ve disiplini de barındıran özelliklerin kültürel değerlerden yadsınamayacağı veri doygunluğuna ulaşılan kadar sorularla pekiştirilmiştir. Dolayısıyla *ekosistem olarak okul modeli, sosyal yapılandırmacılığın büyük ölçüde karar alıcıların, okul yöneticilerinin, öğretmenin seçimlerini etkilemesi gerektiğine işaret etmektedir.*

Yukarıdaki açıklamalardan sonra sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının motivasyon, katılım ve öğretmenin bunlar için sunabileceği koşullardan bahsetmesinin önemi dikkate değerdir.

Diğer taraftan hümanizm, kişisel failliğe ve öz-değere yaptığı vurguyla içeriğe aşırı dikkati yumuşatmaktadır. Böylece öğretmene, teşvik ettikleri bilgi ve anlayışın öğrencinin gelecekteki yaşamında hem sosyal hem de kişisel amaçlar için kullanılacağını söyleyerek bireyselliğin hayattaki tek şey olmadığına işaret etmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık ve hümanizm öğrencilerin kendilerini sınıf dışındaki alanlarda aktörler olarak görmeleri için teşvik edilmesi, öğrencileri motive etmek ve meşgul etmek için gelecekteki eylemlere ve mesleklere ilişkin vizyonların sunulması, toplum katılımı ve sosyal sorumluluğun teşvik edilmesi olarak yorumlanabilir. Çoğu kuramlar, teoriler, yaklaşımlar öğretme ve öğrenme dünyasında kullanılan yaklaşımlardır. Öte yandan ekosistem okulun ilkelerini tanıtmak ve açıklamak için mutlaka kullanılması gereken bakış açılarıdır.

“Ekosistem Olarak Okul” modeli okulla ilişkilendirilen kuramların her birinin faydalı içgörülerini ve bireylerin nasıl öğrendiklerini anlamak için bir bakış açısı sunmaktadır. *Farklı kuramlardan, model ve yaklaşımlardan hiçbirini fazla ileri götürmeden, her yaklaşımın altında yatan metaforları eğitim alanında çalışan herkes için mantıklı veya yararlı olanın ötesine taşıyarak geliştirilebileceğinin altını çizmektedir.* Bununla birlikte, 21.yy’da kriz yönetiminin öneminin arttığı pek çok ani gelişmeyle birlikte, her bir kuram, yaklaşımla birlikte öğretme ve öğrenme için daha eksiksiz bir vizyon ortaya koyan pedagojik resimlerin yararlı bölümlerinin kabul edilmeleri gerekir. Aşağıda Şekil 20’den anlaşılabileceği üzere araştırma verilerinden sentezlenerek ortaya çıkan “Ekosistem Olarak Okul Modeli”nde yer alan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve okulda olması beklenen kimlik özellikleri yer almaktadır.

Okul Modeli'ndeki pedagojinin amacı, öğrencilere nasıl öğreneceklerini ve nasıl eleştirel düşüneceklerini öğretmek onların daha iyi öğrenenler olmalarına yardımcı olacaktır. Modele ilişkin verilerle temellendirilen 16 ilke şöyle özetlenebilir:

1. Öğrenci profiline göre düzenlenen okulun fiziki yapısı ve müfredatı ortak ve bireysel alanlardan oluşur.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler etkili yönetim, iletişim ve psikolojik eğitimlerden geçirilerek seçilir.
3. Okulun öğretmen seçimleri okul yöneticilerinin kararlarıyla belirlenebilir.
4. Gelişmiş öğretim ortamları, planlı yerleşimler ve ev rahatlığında ortamlar sağlanır.
5. Çevreye uygun bilimsel, teknolojik, kırsal alana uygun tasarım etkinlikleri uygulanır.
6. Öğrencilerin tamamen yakın çevresinden alınan gerçek problemlere dayanan projeleri okulda müfredata dahil edilerek uygulanır.
7. Okulda geliştirilen tasarım becerileri, okulun çoğunluğunu etkileyen saha durumlarıyla doğrudan ilgili olur.
8. Okul giriş çıkış saatlerinin ve günlerinin bölgesel, sosyo-ekonomik, coğrafi özelliklere göre ailelerin taleplerine göre belirlendiği takvim okul yönetimi kararına göre uygulanır.
9. Uzaktan ve yüz yüze dersler okulun kaynaklarına ve planlamasına göre hibrit olarak kullanılır.
10. Öğrencinin yeteneklerine göre yönlendirmenin yapılarak, temel eğitimden itibaren aile-okul iş birliği ile okulda öğrencilerin sanatsal, kültürel, sportif faaliyetler müfredat içerisinde yer alır.

11. Öğretmenler psikolojik denetimi ve mesleğe karşı tutkusu düzenli aralıklarla değerlendirilir. Gerektiğinde farklı kurumlara geçisin sağlanması konusunda talepleri okul yönetimi tarafından dikkate alınır ve gerekli resmi yazışmaları yapar.
12. Her okul eğitim-öğretim döneminin başında oryantasyon günleri düzenler
13. Ders içerikleri teorik olarak sadeleştirilerek, uygulamaya dönük saatlerin ayarlanması okul yönetimi tarafından taleplere göre belirlenir.
14. Temel Eğitimde zorunlu derslerin yanında seçmeli derslerin aileler tarafından okul yönlendirmesiyle belirlenmesi sağlanır.
15. Ortaöğretimde az zorunlu ders ve öğrenci-aile talebine göre çoğunlukla ilgi ve yeteneğe göre seçmeli dersler alınır.
16. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretime ilişkin karar verme yetkileri demokratik ilkelere göre çevreye göre düzenlenir.

5.5.2. “Ekosistem olarak Okul” Modeli Alt Boyutları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, Türk Eğitim Sisteminin yetiştirmek istediği bireylerin özellikleri; (1) Atatürk ilkelerine, inkılâplarına ve milliyetçiliğine bağlı insan (2) İyi yurttaş ve insan (3) Milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi insan (4) Meslek sahibi insan (5) Yapıcı, yaratıcı ve verimli insan olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bu yasada, bütün eğitim öğretim etkinliklerinde uyulması gereken 14 temel ilke yer almaktadır. Öte yandan “Türk Milli Eğitiminin genel amaçları beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 2.) maddesinde belirtilen hedeflerin tamamı günümüzde Türk toplumunun olduğu kadar hümanist, pragmatist,

bilişsel, sosyal yapılandırmacı yaklaşımlara göre tüm dünya halkları için eğitimin temel felsefelerinde yer alan ilkelere. Buna göre ekosistem olarak okul modelinde Türk Eğitim Sisteminin ve Türk Milli Eğitim Temel Kanununa uygun olarak okul örgütünü 21.yy'ın ihtiyaçlarına göre düşünecek özelliklerin tanımlandığı söylenebilir. Bunun yanında çok çeşitli ve kapsamlı verinin araştırmacıya yol gösterdiği çalışmada okulun kimlik özelliklerinin sadece bilgi veren yapıdan çıkararak aidiyet duygusunun pekiştiği, sevgiden beslenen sosyal bir yaşam alanına dönüştüren bir modele yöneldiği söylenebilir. Ekosistem olarak okul modelinin alt boyutlarında sosyal çevre ve kültürün önemi temel alınarak insan emeğiyle ve ilgisiyle oluşturulacak okulların özerkliği vurgulanmaktadır.



Şekil 21. Ekosistem Olarak Okul Modeli alt boyutları

Şekil 21 incelendiğinde okulun kimlik özelliklerini tek çatıda toplayan boyutlar yer almaktadır. Bu boyutların detaylı açıklaması aşağıda üç başlıkta özetlenmektedir.

5.5.2.1. Özgün Öğrenme Alanları

Ekosistem olarak okul modeli'nde okul kurumunun vazgeçilmez hedefi öğretim, modelin birinci alt boyut özgün öğrenme alanlarında yer almaktadır. Okulların amacının eğitim,

öğretim, sosyal ortam, güvenlik, sağlık, boş zaman geçirme olarak pek çok amacı varken, toplumsal olarak günümüze kadar üstünde durulan konu öğretimin kendisi olmuştur. Bu boyut öğretimi farklı öğrenme ortamlarında sunarak, günümüzde ihtiyaç duyulan ve gelecek için öngörülen temel beceri, yetkinlik, kişisel niteliklere odaklanmaktadır. Bunlar:

1. Temel beceriler: Okuma Becerileri, hesaplama becerileri, bilimsel beceriler, BT becerileri, finansal beceriler, kültürel beceriler
2. Karmaşık sorunları çözmek için yetkinlikler: Kritik düşünce, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştiriyle başa çıkabilme, yaşam enerjisi, iyi ruh hali
3. Kişisel nitelikler: Merak, girişim, sebat, uyarlanabilirlik, liderlik, sosyal anlayış, kültürel anlayış

Alanyazında yıllardır süregelen okulla ilgili sorunlara ek olarak araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere klasik okul konularının artık yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Hâlâ önemli bir temeli temsil etmelerine rağmen devam eden dijitalleşme nedeniyle, medya becerilerine ve mesleki farklılaşmalara ilişkin tespitler giderek artmaktadır. Okulun ana görevi öğrencileri gelecekteki mesleklerine hazırlamak ve gelecek hayatları için birikim sağlayan genel eğitim-öğretimi sağlamaktır. Ancak günümüzde bunun yapılma şekli değişmektedir. Çünkü bugün okuldan ayrılanların işlerinde başarılı olmaları ve hatta iş piyasasında şans edinmeleri için talepler de önemli ölçüde değişmektedir. Çeşitli sosyo-kültürel, coğrafi, ekonomik çevrelerde yaşayan bireyler arasında daha iyi ilişkilerin nasıl kurulduğu, yetenekleri farklı öğrenciler için daha etkili öğrenme ortamlarının nasıl sağlanacağına ilişkin okul içinde kulüpler, atölyeler, farklı dizayn edilmiş sınıflar için “lüks” savunmasını ekosistem olarak okul modeli reddetmektedir. İş birliği, iyi iletişim ve yerel kuruluşların desteği ile okul ortamında özgün öğrenme ortamlarının sağlanması mümkündür. Özgün öğrenme alanlarının kaynak sorununa takılmaması için üst yönetimlerin okul örgütünün ve çalışanların haklarını sahiplenmesi ve adaletli yaklaşım sergilemesi gerektiğine inanmaktadır.

Sosyal bir örgüt olan okulun çalışanlarının imkanlar, merak, ilgi ve iş birliği dahilinde özgün öğrenme alanlarını oluşturması ekosistem olarak okul modelinde beklenmektedir. Buna göre okullarda esnek yönetim anlayışı ve yetkinin, inisiyatifin kullanımı ile sözden çok eylemi gerçekleştirilmesi Ekosistem Olarak Okul Modelini uygulamaya geçirecektir. Bunu gerçekleştirmek için özgün öğrenme alanlarının oluşturulması yeterli olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle gerekli okul örgütünde çalışan yönetici, öğretmen ve görevli tüm personel için ısrarla sağlanması gereken özellikler aranacaktır. Var olmayanı ortaya çıkarmanın zaman alacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede eğitim örgütünde yer alan yönetici ve öğretmenlerde bulunması beklenen özellikler şöyle özetlenebilir:

Azim: Zorlu hedefler belirleyerek ve kullanılması. Tüm çocuklar ve gençler, önkoşullar ne olursa olsun, mümkün olduğu kadar çok şey öğrenebilmeleri için zorluklarla karşı karşıya kalmalıdır.

Sağlamlık: Metodolojik ve psikolojik olarak sağlamlık olduğu takdirde pedagojik uygulamaları ve öğretimi yürütmek ve değerlendirmek mümkün olacaktır.

Araştırmacılık: Sistematiik olarak araştırmacı ve değişime açık olmayı tanımlamaktadır.

Risk almaya istekli ve cesaretli olmak: Meraklı, araştırmacı, yenilikçi ve bireyin potansiyelini gerçekleştirmek için risk almaya istekli olabilmeyi kapsamaktadır. Dünyayı değiştirmek için bir şeylerin farklı olabileceğini keşfetmeli ve çalışma şekillerinin, saatlerin ve koşulların sağlıklı değişimine açık olmak önemlidir.

Yaygınlaştırma: Hedefleri, yöntemleri ve sonuçları duyurmak ve anlatmayı dış dünyayı, ebeveynleri, çocukları ve gençleri okula, yaşama ve yapılan işe dahil etmeyi içermektedir.

Kararlı, özverili ve ısrarcı: Herkes birbirini daha iyi hale getirmek için çalışmalıdır. Rekabet duygusunu kıskançlık ve uzmanlığın tehlikeli tarafı olan psikolojik gizlenmelerle örtmemek gerekir.

Liderlik: Öğretim ve pedagojik uygulamaya odaklanarak açık bir liderlik ve yardımcı liderlik yürütmeyi içermektedir.

5.5.2.2 Yapılandırılmış İşlevsel Fiziki Mekan

Ekosistem olarak okul modeli'nde ikinci alt boyutu okulun fiziki donanımı, otantik tasarımları ve tek tip olmayan esnek yapılar oluşturmaktadır. Kültürel farklılıklara rağmen, her toplumda ev kavramının ortak özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Coğrafi olarak sakinlik ve az nüfuslu bölgelerin okul beklentisi ve okuldaki farklı alan yaratım fikri ile trafiğin yoğun ve bozkırın hakim olduğu doğadan uzak çevrelerin okuldan beklentilerinin farklı olacağı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde deniz kenarında bulunan bir bölgede kurulan iklim, coğrafya, kültürel değerlerin; karasal iklimde, dağlık coğrafyada ya da bozkır özelliklerinin bulunduğu yerlerde kültürel özelliklerin farklılaştığı açıktır. Buradan hareketle okuldan fiziki beklenti ve öğrencilerin hayal dünyası ile karasal iklimde yer alan bölgedeki fiziki beklenti ve öğrenciler için ideal okul özelliklerinin farklılaşması kaçınılmazdır. Bu çerçevede her toplumda, her bölgede ya da her küçük yaşam biriminde okul örgütü üyelerinin motivasyonu ve konsantrasyonu için gerekli faktörlerin aynı olması ya da tek tip okul yaklaşımının mutlu edeceği ve başarıyı yükselteceği bir ütopyik görüş olduğu anlaşılmaktadır.

Okulun yer aldığı çevrenin avantaj ve risklerine, gereksinim ve mesleki yönelimlere göre söz gelimi *spor, rahatlama alanları, bahçe düzenlemesi, doğayla etkileşim, okulun koridor ve bahçesini kullanma alanı, sinema odası, müzik dinleme ve internete erişim mekanları, ebeveynlere açık kullanım alanları* gibi işlevsel düzenlemeler ekosistem olarak okul modelinin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin okulda bulundukları zaman diliminin büyük bir bölümü öğretmeni ile birlikte sınıfta, teneffüs aralarında ise okul iç ve dış mekanını kullanmasından hareketle, okulların öğrenci ve öğretmenlerin yaşam alanı gibi eğitim öğretim alanıdır. Yeterli fiziki donanım içerisinde araç gereç, hijyen, ısınma, havalandırma, rahat hareket edebileceği alanların gerekliliği Türk Eğitim Sisteminin amaçlarına uygun olarak eğitim öğretim sürekliliğinin temelidir. Yapılandırılmış işlevsel fiziki mekanların öğrenme ve eğitim geleneklerine uygun şekilde Türk toplumunun gelişimi

ve dünyadaki eğitim sistemleriyle rekabet edebilmesi için ilham pedagojik uygulamanın en iyisine dayalı olarak bireye ve topluma saygıyı içermesi beklenmektedir.

5.5.2.3. Sosyal Öğrenme Çevresi

Ekosistem olarak okul modelinin üçüncü boyutunu oluşturan sosyal öğrenme çevresi Vygotsky'nin (Bknz 3.5.2. Yakınsal Gelişim Alanı) bilişsel gelişim üzerinde çevre, kültür ve dilin etkisinden söz ettiği yakınsal gelişim alanının okul örgütüne mensup tüm üyelerinin etkileşimi içermesini ifade etmektedir. Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında, çevre ile etkileşimle birlikte çocuklarda bilişsel gelişim süreklilik göstermektedir. Sınıf ortamında, çocuk etkileşim neticesinde yeni araçlar,semboller kullanarak,üst düzey zihinsel yapılar ortaya çıkarmaktadır. Buna göre Bölüm II'de sosyal yapılandırmacılığın detaylarında bahsedilen yakınsal gelişim alanının farkındalığı ekosistem olarak okul modelinde önemsenmektedir.

Küçük yaştan yetişkinlik dönemine kadar öğrenen tüm bireylerin yardım alsa da yapamayacağı görevler olduğu yadsınamaz. Bu nedenle öğretimin odak noktası, öğrencinin kendi başına yapamayacağı ancak başkalarının rehberliğinde başarıma potansiyeline sahip olduğu yakınsal gelişim alanı içindeki görevler olduğu açıktır. Öte yandan öğrenci kendisine ait görevi yerine getirirken, yakınsal gelişim alanında yapacağı veya kendi başına yapabileceği görev, etkinlik vb. sorumlulukta yardım alarak başaracağı sonuçlar arasındaki fark küçülmektedir. Bu sadece öğrencilerin öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşim ile değil, aynı zamanda ebeveynlerin birbiriyle farklı faaliyet etkileşiminden öğrenmesi, aile birliklerinin okulun gereksinimlerinin farkında olarak planlı çalışmaları, sivil toplum kuruluşlarının ve yerel yönetimlerle olan sosyal öğrenme sürecinin eğitim-öğretim sürecine faydası ekosistem okul modelinin üçüncü boyutunu içermektedir.

Akran öğrenimi, kubaşık öğrenme, okulun öğretim dışında kullanım alanlarının yer alması, geziler, aile birliklerinin çevreyle iletişimi ile okul çapındaki girişimlerin etkisinin bilinçli

olarak dikkate alınması beklenmektedir. Evler ve ebeveynlerle nasıl ve ne zaman temas kurulacağı, etkileşimin devam ettirileceği; okul dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve duygusal yaşamlarını nasıl etkileyebileceği göz önünde bulundurulduğunda burada pedagojik bir kavram gereksinimi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlikten mezun olmuş ve eğitim-öğretime başlamış öğretmenlerin sonradan pedagojik olarak farkındalık kazanması mümkün olduğu gibi ekosistem olarak okul modelinde yükseköğretim aşamasında pedagojik yeterliğin uygulamaya dönük yer almasının daha etkin ve etkili olacağı iddia edilmektedir. Özetle öğretmenler bu anlayışa göre eğitilmeli ya da eğitmelidir. Okul yöneticilerine verilen eğitimde bu üç boyut dikkate alarak düzenleme yapılmalıdır.

5.5.3. Okul Modelini Alanyazınla İlişkilendirme

Araştırmanın örneklem, yöntem, analiz ve bulgularına benzer ya da zıt yönleri bulunan çalışmaları karşılaştırmak üzere alanyazın incelendiğinde, okul kimliğine ilişkin sosyal yapılandırma araştırmalarının bulunmadığı ve temellendirilmiş kuram desenin alanyazında sınırlı alanlarda kullanıldığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle temellendirilmiş kuram deseniyle sosyal yapılandırmacılığı temel alan okul kimliğine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çoğu araştırmada “Yeni” kelimesiyle ilişkilendirilen eğitimsel değişim beklentileri, her dönemde var olan eğitim sistemi eleştirilerini gündemde tuttuğu söylenebilir. Bazen halkın istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir talep olarak bazen de yetkililerin gelecek hedeflerini çağrıştıran bir kavram olarak sıkça dillendirildiği anlaşılmıştır (Erdoğan, 2021).

Yerleşik eğitim teorilerinin her biri, okulların karmaşık manzarasının yalnızca bazı kısımlarını ele alır. Akademisyenlerin, yöneticilerin, öğretmenlerin okullarda karar verme, yönetme, öğrenme ve öğretme konusunda küresel teknolojilerle artık her yerde var olan tüm bilgi zenginliğinden yararlanabilmesi için yeni bir okul teorisini sunmanın kapsayıcı ve farklı yollarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca cevap vermeye bir katkı olarak, Ekosistem Olarak

Okul Modeli, birbirinden ayrı yaklaşım ve teorilerin hiçbirinin tam olmadığını kabul ederek, her birinin güçlü yanlarını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle her model ve yaklaşım 21. yüzyılda okul kimliklerinin doğasına ilişkin önemli tahminlere katkıda bulunmaktadır. Buradan hareketle araştırma bulgularından temellendirilen okuldan beklentilere dönük kimlik özelliklerini ve Bölüm IV ve V’de verilerin, bulguların ve modelin ortaya çıkış aşamalarının detaylandırıldığı Ekosistem Olarak Okul Modeli’ni bağlamsal olarak anlamak için Bölüm IV’de ifade edilen temellendirilmiş kuram metodolojisinin veri toplama ve analiz prosedürleri önem arz etmektedir. Özünde "*okul çevresinin ve toplumun habitatu*" olgusuna yönelik sosyal olarak inşa edilmiş fikirlere ve bakış açılarına dayanan ve çekirdek kategorilerde seçici algıların çerçevesi olarak sosyal yapılandırmacılıkla okulun kimlik özelliklerinin netleştiği ve bir kök kuram örneklemesinin ortaya çıktığı söylenebilir (Şekil 20).

Okul kimlik özelliklerinin netleşmesi konusunda Whetten’ın (1989) *neyin, nasıl ve niçin* teorik çerçevesini kullanarak, teoriyi ve birbiriyle ilişkili kavramları açıklayabilmekle son aşamaya erişme mümkün olmuştur. Etkileşimin seçici algılarda okul örgütü içinde kalıcı bir kavram olmasının nedeninin kuramsal tema örüntüsüyle sürekli karşılaştırmalarda pekişmiş olmasıdır. Okulun kimlik inşasını temellendirilmiş kuram ile gerçekleştirmek amacıyla yola çıkılan eğitim araştırması ilerledikçe, alanyazında yer alan modellerin ve teorilerin her birinde değerli içgörüler bulunduğu tekrar anlaşılmıştır. Öte yandan öğrenmenin ne olduğuna ilişkin varsayımlarda, öğretim uygulamalarının sonuçlarına bakıldığında çatışan noktaların varlığı da yadsınamaz. Bu sebeple tüm öğrenme yaklaşımlarının, okul kimliğinin inşasında tamamen doğru veya evrensel olarak yararlı olamayacakları söylenebilir. Temellendirilmiş kuram gerçekte, belirli bir hakikat paradigmasının neden seçildiğine dair pragmatik bir duruş sergilendiği sürece, diğerleri arasında pozitivizm, post-pozitivizm, yapılandırmacılık dahil olmak üzere çok sayıda paradigmayı barındırabilmektedir (Glaser, 1978). Araştırmacı ortaya çıkan verileri analiz ederken ve kodlarken genel tutarlılığı ve

yönlü netliği korumak için temellendirilmiş kuram felsefi duruşunu benimsemenin faydalı olduğuna inanarak araştırmayı tamamlamıştır.

Başlıca eğitim geleneklerini temsil eden yaklaşımlara baktığımızda çoğu araştırma sonuçları ve literatür verilerine göre temellendirilmiş ve içinde metaforlar barındıran anlatılar olarak kabul edilebilir. İnsanlar öğrendikçe ne olduğuna inandığımız şeyi anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olan birçok teori ve ilgili öğrenme modelinin olduğu görülmektedir. Yeni kuramlar, yaklaşımlar genellikle öncekilerde algılanan yetersizliklere veya hatalara karşı çıkmaktadır (Pritchard, 2018). Örneğin, davranışçılık zihinsel aktiviteyi önemsiz görürken bilişselcilik, zihinsel aktivite farkındalığının öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğini anlamaya büyük katkı sağladığı konusunda ısrar etmektedir (Feldman & McPhee, 2008; Lefrançois, 2012).

Davranışçılığın sunduğu metaforlar, insanları, öğrendikleri davranışları gerçekleştiren ve arzu edilen eylemlere devam etmek için uyaran uygulandığında düzenli takviyelere ihtiyaç duyan canlı makineler olarak göstermektedir. Her gün, diğer insanlara ve çevreye verilen tepkilerin, kapsayıcı davranış şekillendirme kavramı ile sıklıkla yaşandığı görülmektedir (Skinner, 1953, s. 107). Buna göre öğrenmenin, davranıştaki değişikliklerde görüldüğü açıktır. Okuldaki öğrenmenin davranışlardaki değişiklikleri için öğretmenlerin caydırıcı veya olumlu kontrol veya aralıklı pekiştirme kullanma durumu, farklı öğrencileri motive edebilecek farklı ödül türlerine dikkat etmesi, istenen davranışlara dikkat edip diğerlerini görmezden mi gelmesi gibi seçimlerin çoğunun doğası gereği etik olduğu kabul edilir. Ancak davranışçılığın etik konusunda herhangi bir pozisyon almadığı da bilinmektedir. Davranışçılığın modern uygulamalarında, hem öğretmenin hem de öğrencinin failliği olduğunu ifade eden Jarvis ve Parker'a (2005) göre gerçekte her ikisi de birbirinin öğrenmesini ve davranışını etkilemektedir. Her ikisinin de eylemleri kasıtlı veya otomatik olarak davranışlarıyla şekillenebilmektedir. Diğer taraftan sosyal medya, pazarlama gibi alanların öğrencilerin ve öğretmenlerin inançları ve değerleri üzerinde etkisi olduğu için davranışçılığın burada da söz sahibi olduğu söylenebilir. Öğrenciler genellikle medya,

politika ve iş dünyası tarafından nasıl manipüle edilebileceklerinin farkına varamadıkları önemle dikkate alınmalıdır. Sözde bahsi geçen tüm alanlar tarafından eleştirel olmayan bir şekilde okuldan yararlanılmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile görev yaptıkları çevreye göre sosyal temelde şekillenen sorumlu bir yaklaşım, öğrenme mekaniğine odaklı teorilerin savunduğu daha eksiksiz bir eğitime katkıda bulunabilir.

Bilişselcilik, öğrenmeden çok bir bilgi ve anlayış teorisi olarak öğrencinin içinde olanlarla ilgilendiği ve dış etkiler hakkında çok az şey söylediği bilinmektedir. Bilişsel teori öğrenmeye katkıda bulunan zihinsel ve fiziksel beyin süreçlerini (sinir bilimi, psikoloji) dikkate almak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır (Pritchard, 2018). Pedagojik olarak bilişselcilik, öğrenmenin mekaniğini anlamak için çok faydalıdır. Birçok öğretmen, öğrenme gerçekleşirken beyinde neler olduğunu anlamayı güçlendirici buluyor. Bununla birlikte, davranış hakkında çok az şey söylemesi ve öğrenmenin sosyal çevresi hakkında daha az şey söylemesi bakımından teorinin sınırlamaları vardır. Duygular bilişsel teoride sadece küçük bir rol oynar ve kültürel meseleler daha da azdır. Bu nedenle, öğretime yönelik çıkarımlar en iyi şekilde öğrenme içeriğine yönelik pedagojilerle sınırlıdır. Nörobilim ve eğitim psikolojisindeki son gelişmeler, bütüncül bir yaklaşımın parçaları olarak ele alındığında, öğretmenlerin sınıfta öğrenmeyi geliştirmek için bilişsel ilkeleri iyi bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. *Ekosistem Olarak Okul Modeli* ilkelerinden duyguları anlamlandıran sevgi, cesaret, mutluluk, huzur, takdir ve değer görme gibi tüm okul sosyal örgütünün üyelerinin psikolojik ihtiyaçlarının dikkate alınması bilişselciliğe katkı sunması açısından önem arz etmektedir.

Yapılandırmacılığın merkezi metaforları, bilgi inşa etmenin yanı sıra öğrenmeyi destekleyen ilişkiler inşa etmektir. Vygotsky (1978), yapılandırmacılığın merkezinde yer alan çok etkili iki metafor olan yakınsal gelişim ve yapı iskelesi alanına katkıda bulunmuştur. Pedagojik olarak, yapılandırmacı anlatıların hem dikkate almadıkları şeylerde hem de yüzeyin altında taşıdıkları felsefi varsayımlarda sınırlamaları vardır. Bir öğrenme kuramı olarak

yapılandırmacılık, algılanan dünyaya ilişkin güçlü bir anlayış geliştirmeye yönelik yararlı fikirlere katkıda bulunur, ancak ne öğretilmesi gerektiğine ilişkin bir kuram olarak yetersiz kaldığı iddia edilmektedir (McPhail, 2016, 2017). *Ekosistem Olarak Okul* ilkelerinin şekillenmesinde araştırmacıya yol gösteren *öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre ders seçim hakkı ve öğrenme ortamının sağlanması, kontrollü özgürlük anlayışı, geliştiren, motive eden metaforlarının* kök kuram örneklemesine de katkı sunduğu söylenebilir.

Ekosistem Olarak Okul Modeli'nin özellikleriyle ilişkilendirilebilen pek çok metaforun *sosyal yapılandırmacılık* yaklaşımının duygulanım görüşüne katkıda bulunduğu söylenebilir. Sosyal yapılandırmacılıkta duygular, bir öğrencinin öğrenme fırsatlarına erişip erişemeyeceğini güçlü bir şekilde etkilemesinin yanında kültürel, fiziksel ve duygusal güvenlik hakkındaki duyguları da öğrenmeye aracılık etmektedir. Burada hümanizm bireyin kendi yaşamı üzerindeki etkin rolünde ısrar ettiğini ifade eden Feldman ve McPhee'ye (2008, s. 64-65) göre öğrencinin kültürel, ekonomik ve sosyal çevresi içinde nasıl konumlandırılması gerektiğine humanizm sinyaller vermektedir. Böylece akıl, *kimliğin yeri* olarak nitelendirilmektedir. Hümanist anlatıların, öğrenmenin başkalarıyla ve dünyayla etkileşimin sonucu olduğu söylene de, herhangi bir içsel öğrenme mekanizması hakkında çok az şey açıkladığı görülmektedir. Hümanizm özünde bireysel olduğu için sosyal veya kültürel konularda az açıklaması olduğu için Batılı olmayan kültürlerde çok bir anlam ifade etmeyebileceği söylenebilir. Kişisel sorumluluğun gelişmesi için gerekli koşullar üzerinde yoğunlaşması, öğrenmeyi ideal olarak kendi kendini keşfetme olarak kabul etmekte ve yalnızca böyle bir öğrenmenin kişinin inançlarını ve değerlerini büyük ölçüde değiştirebileceğini iddia etmektedir (Feldman & McPhee, 2008, s. 64-65).

Hümanizmde müfredatın çocuk merkezli olması sebebiyle öğrencinin kendi deneyimlerini düşünmesi, kendini gerçekleştirmek için gelişmesi anlayışı ile müfredatın önemli bir araç olduğu kabul edilmektedir. Buna göre okul türü kurumların tamamı doğrudan öğrencinin yanında yer almaktadır. Öğretmenler ise kaynak ve fırsatların sağlayıcısı olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan günümüzde bu görüşle ters düşen yaklaşımların yaygın olduğu

söylenir. Şöyle ki, ailelerin çoğunda çocuklarının birçok şeyi televizyon, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlardan öğrendiğine şahittir. Küçük yaştan itibaren bireylerin öfke ve yaşama bağlılığı sorgulanır düzeyde olduğu kadar öğrenme motivasyonunun genellenecek düzeyde az olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

“Ekosistem olarak okul” kimlik özelliklerindeki *ilgi, sevgi, ders seçim hakkı* ile örtüşen hümanizmde bahsedilmeyen birkaç öğrenme alanı olduğu yorumu yapılabilir. Özellikle motivasyonun içsel ve öğrencinin sorumluluğunda olduğu varsayımına sahip hümanizmde ekosistem olarak okul özelliklerinde yer alan öğretmenin, öğrenme fırsatlarını yeterince sağlaması için çocuğun ilgi ve yeteneğini dikkate alarak uygun koşullar yaratması, özellikle öğrenme zorluklarını, kültürel tecrübeleri ve sosyal ekonomik farklılıklarını da ele almadığı söylenebilir. Ekosistem olarak okul özelliklerinde yer alan sınıf ortamına ve öğretmenin mesleki sevgisine ve gelişimine olan ilgi, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlamada yararlı görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenin bu şekilde öğrenmeyi teşvik ettiği ve değerlendirmenin biçimlendirici özelliğinin olması, öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre ders ve öğrenme ortamlarının seçimine rehberlik etmesi de *sosyal yapılandırmacılığın hümanizm, pragmatizmle birleşerek ekosistem okul kimlik özelliklerine katkı sunduğu* söylenebilir.

Yeni bir öğrenme kuramı olan *bağlantıcılık (connectivism)* küresel olarak dijital çağa hızlıca geçişin gözlemlendiği günümüzde dijital ağlar üzerinde bireysel ve örgütsel öğrenmeyi açıklamaktadır. Davranışçılık, bilişselcilik, yapılandırmacılık ve hümanizmin yanında son yıllarda teknolojiden güçlü bir şekilde etkilenen bağlantıcılık (connectivism) bilgideki boşlukları belirleyerek ve düzelterek yapılandırmacılıktan ayrıldığı söylenebilir (Pritchard, 2018). 21. yy’da teknolojinin, çevrim içi bilgiye erişimdeki yerini dikkate alan bağlantıcılık teorisi, bilginin ağlar üzerinde dağıtılmış olarak öğrenme ağları oluşturabilme ve ağlar arasında gezinebilme becerisine yönelik geliştirilmiştir (Downes, 2012). Teknolojiden güçlü bir şekilde etkilenen bağlantıcılık, bir öğrencinin doğru bilgileri sık sık kaynak göstermesine ve güncelleme becerisine odaklanmaktadır. Siemens’in (2004) bu konuda gerçekleştirdiği

metaforik örneklemeye göre, bilgiye dayalı bir ekonomide, bilginin akışının sağlandığı kanallar, endüstriye dayalı bir ekonomide önem arz eden *petrol boruları* gibidir. Burada petrol boruları, içindeki petrolden (içerikten) daha önemlidir. Aynı zamanda bilgiye erişebilmeyi sağlayan kanallar güncel ve doğru bilgiye ulaşabilmeyi sağlayan araçlar olarak bilginin kendisinden daha ön plandadır. Buna göre yakın gelecekte neye ihtiyacın olacağını bilme becerisi bugün bilinenden daha önemli olarak görülmektedir.

Bağlantıcılık düşüncesinin yansımaları öğrenme üzerine odaklı olmasına ve ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklamasına karşın, bağlantıcı düşünce hayatın birçok farklı alanında görülebilir. Ekosistem okul özelliklerinden *dijital dönüşüm ve kaynaklara erişim, ağların arkadaş ve aile ortamını pekiştirmesi bağlantıcılık yaklaşımını desteklerken, ekosistem okul modelinde bahsedilen okulda sosyalleşme, yüz yüze etkileşim, ders dışı etkinlikler, eğlendiren, huzur veren ve farklı tasarım ortamları için bağlantıcılığın yetersiz kaldığı* söylenebilir.

Yukarıda sözü geçen öğrenme teorilerinin yanında öğrenme süreciyle ilişkilendirilen dönüştürücü öğrenme teorisi, sosyal öğrenme teorisi, deneyimsel öğrenme teorisi (Pritchard, 2018) gibi daha fazla seçenek bulunmaktadır. Aşağıda araştırma sonucunda ortaya çıkan okul kimlik özellikleriyle bütünleşen farklı yaklaşımlar kısaca ifade edilmektedir.

Dönüştürücü öğrenme teorisi özellikle yetişkin öğrencilerle ilgili olarak şekillenmektedir. Yaşam deneyimi ve bilgi eleştirel yansıma ile eşleştirildiğinde, yeni bilgilerin bireylerin dünya görüşlerini esasen değiştirebileceğini varsaymaktadır. Ekosistem olarak okul modeli ilkelerinde ise çevreye ve kültüre göre ihtiyaçların belirlendiği okul ortamında bireylerin dünya görüşlerini değiştirmenin bilinçli bir dönüşüm değil, ilgi ve yeteneğine göre kontrollü, değerler ve kültüre uygun olarak gelişimin ve değişimin mümkün olacağı öngörülmektedir.

Sosyal öğrenme teorisi, Albert Bandura ile bilinen kişinin pasiflikten çıkarak etkileşimci kimliğe büründüğü yaklaşım, akran baskısının da bazı ilkelerini içermektedir. Spesifik olarak öğrencilerin diğer öğrencileri gözlemlemesi ile kendi davranışlarını modellediği

açıklanmaktadır. Bazı durumlarda akranlar taklit edilirken, diğer zamanlarda bireylerin kendilerini akranlarından farklı olmak için davranış geliştirdiği görülmektedir. Bu teorinin gücünden yararlanmak, öğrencilerin dikkatini çekmeyi, öğrencilerin bilgileri nasıl saklayabileceklerine odaklanmayı, önceki bir davranışı yeniden üretmenin ne zaman uygun olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu belirlemeyi içermektedir. Bu çerçevede ekosistem olarak okul modeli ilkelerine göre tasarım detaylarına uygun şekilde düzenleneceğinden çevreden ve kültürden bağımsız bir okul olmayacağı iddiası bu yaklaşımla örtüşmektedir. Ancak ekosistem okulun ortamı, deneyen, gelişime açık, adil, ilginin yoğun, mutluluğun bulunduğu, yenilikçi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre tasarlanacağı için ekosistem okul ilkelerindeki farklı, ilginç, deneyen, geliştiren, özgürlük, disiplin gibi kavramların da sosyal öğrenme yaklaşımına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Deneyimsel öğrenme teorisi bir şeyi yaparak kişiye öğretmekle ilgili her zaman rastlanılan söylemler ve benzetmeler yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi gerçek dünya durumlarında uygulayabilmeleri için hem bir şey hakkında öğrenmeyi hem de onu deneyimlemeyi vurgulamaktadır. Ekosistem olarak okul modeli ilkelerindeki deneyen, geliştiren ve yeniliğe açık kavramlarının bu teorinin bazı ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan ekosistem okul ilkelerinde zorunlu derslerin, doğal disiplinli bir ortamın ve çevre koşullarına göre farklı konfor alanlarının mecburiyeti de her ekosistem okulda deneyimsel uygulamanın sınırlandırılabilmesine dikkat edilmelidir. *Deneyimsel öğrenme teorisinin bu anlamda sınırlı yönünün kültürel, sosyo-ekonomik ve inanç vb. koşullardan öğrencilerin gerçek dünya durumlarında uygulama sınırlaması olduğu* söylenebilir.

Temellendirilmiş kuramın dinamikleri gözden geçirilirse, gerçekliğin doğasına ilişkin *sembolik etkileşimciliğe ve pragmatizme* doğru güçlü bir yönsel güç olduğunu savunulabilir. Buna göre, sosyal ve doğal alanların gerçekleri farklı gördüğü hipotezini destekleyen, temellendirilmiş kuram içinde gizli bir inanç olduğu imasını hatırlatmaktadır (Annells, 1996; Glaser, 1992). Glaser (1992) araştırmacıların araştırma sahasında gerçeği aramaları

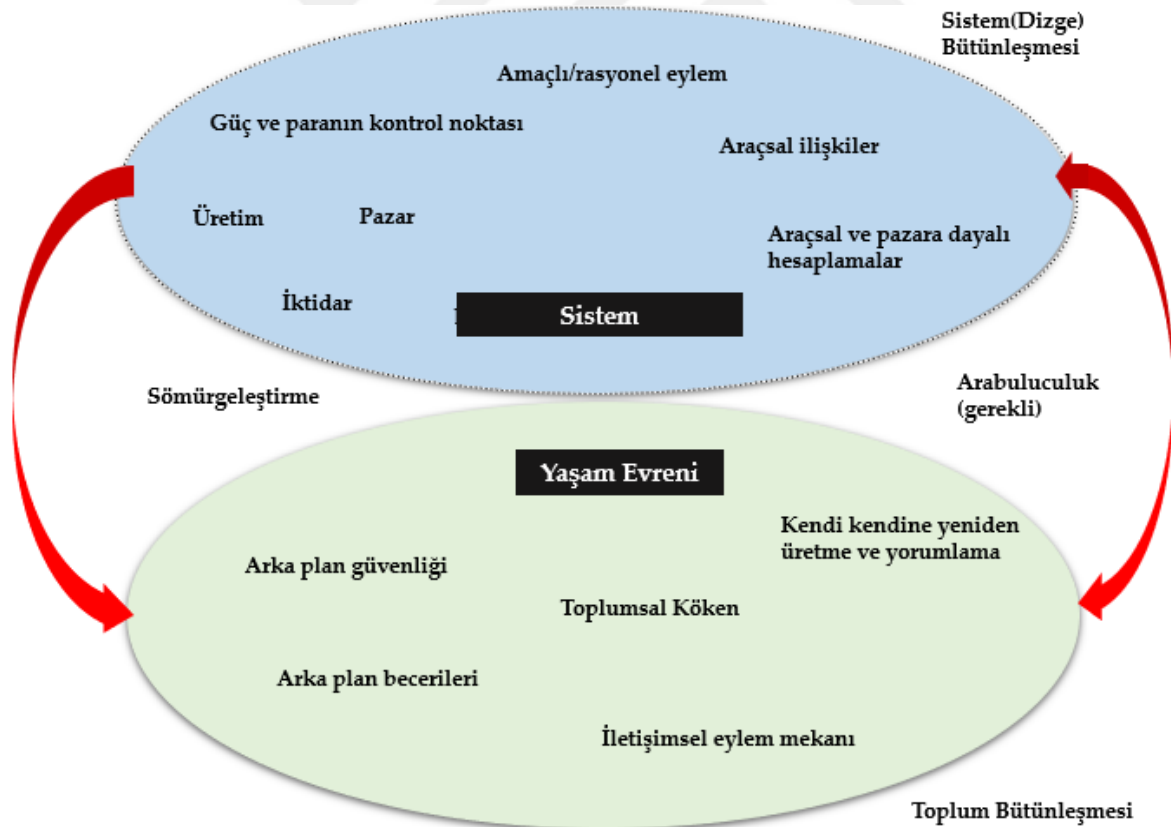
gerektiği, dolayısıyla katılımcıların, araştırmacı gözlem, not ve etkileşimlerin analizinin topluca pragmatik bir hakikat görünüşünü oluşturduğu iddia etmektedir.

Yukarıda ifade edilen çoğu yaklaşım, öğrenme teorisi ve pedagojik bakış açılarından yola çıkarak basit bir ifadeyle, yeni pedagojinin öğrencilere öğretmeye ya da değerlendirmeye odaklanmayan yeni öğrenme yöntemleri kümesi olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan geçmişte günümüze dile getirilen; öğrencilerin daha aktif öğrenenler olunmasının önemsendiği ve eğitimlerinde aktif rol üstlenme gereksinimi anlamına gelen bir öğrenme şekli beklentisinin varlığı da anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Ekosistem olarak Okul Modeli'ndeki pedagojinin amacı, öğrencilere nasıl öğreneceklerini ve nasıl eleştirel düşüneceklerini öğretmek onların daha iyi ve mutlu öğrenenler olmalarına yardımcı olacaktır. Burbules, Fan ve Repp'in (2020, s. 95) ifade ettiği üzere teknolojiler çağında, öğrenmenin desteklenebileceği ve geliştirilebileceği süreçlere daha fazla odaklanılmaktadır. Bu süreçlerin sadece bir kısmı tam olarak "öğretmeyi" içermektedir. Okuma, hafıza ve ev ödevi ile karakterize edilen geleneksel ders öğretimi kademeli olarak öğrenci gelişimini, işbirlikli öğrenmeyi, sosyal-duygusal öğrenmeyi ve sorgulamayı teşvik etmeye daha elverişli olan daha özerk öğrenme görüşlerine doğru ilerleyerek günümüze gelinmiştir.

Bu araştırmada sosyal yapılandırmacılık bağlamında inşa edilen *ekosistem olarak okul modelinde* verilerin, bağlamsal bir ortamda katılımcıların dünya görüşlerinden ve etkileşimlerinden türetildiği söylenebilir. Buradan hareketle, araştırmacı ortaya çıkan verileri bir kök kuram örneklemede soyutlanmasına ve okul kimliğinin inşasına izin verecek şekilde yorumlamaya gayret etmiştir. Veriler yorumlanırken doğal olarak öznellik izleriyle araştırma sürecine entegre etmeye çalışmıştır. Buna göre verilerin doygunluğa ulaşarak ekosistem olarak okul modelinin inşası sürecinde sembolik etkileşim ve pragmatizm unsurları ile verilerin sosyal yapılandırılmasına dair yorumlayıcı epistemolojinin benimsendiği söylenebilir.

Ekosistem olarak okul modeliyle ilişkilendirilebilecek diğer bir yaklaşım, Weberci rasyonelleşme ve pragmatist olarak alanyazında yer alan Habermas İletişimsel Eylem

kuramı olabilir. Burada bir okulun neyi temsil ettiği ve okula duyulan benzersiz bağlılığın neden önemli olduğu düşünüldüğünde bir okulun yaşam dünyasını korumaya ve büyütme yardımcı olduğunu hatırlamakta fayda vardır. Yaşam dünyası bir okulun yerel değerleri, gelenekleri, anlamları ve amaçları olarak ele alındığında (Habermas, 1987, s. 153), okullar tarafından kendi kaderlerine ulaşmak için hangi yerel stratejilerin ve girişimlerin kullanılacağını yaşam dünyası belirleyebilir (Sergiovanni, 2005, s. 80). Aşağıdaki Şekil 22’de yaşam evreni, öznelerin kendilerini biçimlendirdiği alan olarak, toplumun, kültürün ve kişiliğin yerleştiği alandır. İletişimsel eylem mekanı, etkileşime katılanların yaşama evreninden kesitler ortaya koyan durumsal bağlamlarla ilişkilidir. Buradan hareketle yaşam evreni ve sistem incelendiğinde toplumsal köken, iletişimsel mekan, arka plan becerileri ve kendi kendine yeniden üretme unsurlarının çevredeki yaşama duyarlı olarak ortaya çıkan ekosistem olarak okulun kimlik özelliklerini desteklediğini söylenebilir.



Şekil 22. Jürgen Habermas'ın iki katmanlı toplum modeli. Hillebrandt, F. (2018). *Soziologisch denken Grundlagen und Theorien* (pp. 87) Springer VS, Deutschland kaynağından uyarlanmıştır.

Okul uygulamalarındaki ğretim araştırmaları ve reformları, temel sorunun öğretmenlerin daha etkili bir şekilde ğretmelerine nasıl yardımcı olunacağıdır. Bu "etkililik" kavramında, bilgi aktarımına dayalı ğretim, araştırma ve pratik reformun odak noktası olmuştur. Diğer bir ifadeyle, Habermas'ın (1987, s. 153-156) ifade ettiği yaşam dünyası, bir okulun kültürünü tanımlayan gelenekleri, ritüelleri ve normları içermektedir. Okuldan okula geçerken yaşam dünyaları farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bir okulun benzersiz karakterini geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Karakter geliştikçe, bir okulun ğrencilerinin ve topluluğunun entelektüel, sosyal, kültürel ve sivil ihtiyaçlarına hizmet etme kapasitesinin arttığı yorumu yapılabilir.

Yukarıdaki açıklamalardan sonra araştırma sonucunda ortaya çıkan ekosistem olarak okul modelinin alanyazın ile ilişkilendirilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası alanda okulun geleceğine, geçmişten günümüze devam eden sorunların ve sebeplerin tespitinin benzer olduğu da anlaşılmaktadır. 21.yy.'da süregelen teknolojik ve bilimsel gelişmelerle toplumların beklentilerinde oluşan değişimlere ilişkin pek çok kuramsal ve ampirik çalışmanın olduğu görülmektedir. Öyleyse sadece olumsuz ilerleyen süreçler değil, günümüz okullarında ağ atlayan uygulamaların varlığının eğitim alanyazınını zenginleştirdiği söylenebilir.

Ekosistem olarak okul modeli *zgn öğrenme alanları, yapılandırılmış işlevsel fiziki mekan, sosyal öğrenme çevresi* alt boyutlarıyla Ziller'ın (1884, s. 240) yüzyıllar önce belirttiği benzer dersler yoluyla öğrencinin zihinsel zayıflamasına karşı çıkılmasını destekler niteliktedir. 19. yy.'dan bugüne kadar alanyazında değişen beklenmedik krizler ve teknolojinin sürekli gelişiminin eğitimdeki uygulamaların farklılaşmasını sürdürmesinden başka bir şey olmadığını söylemek yerinde olacaktır. Yine Ziller'a (aktaran Hawyard, 1903) göre hiçbir didaktik teori 1800'l yıllardan bugüne kadar başarılı öğretimle okul bilgisiyle ilişkilendirerek savunmamıştır. Bu durum "anlamanın" ğrenci tarafından materyal üzerinde çalışarak ve uygulayarak gerçekleştiği, öğrencinin yeteneğini arttırmak ve yeterliğini sürekli geliştirmenin öneminin sunulduğu 17. yy.'dan günümüze gelinmiştir. Diğer bir deyişle iki

yüzyılda okulların sorun tanımında büyük değişimler olmadığı yorumu yapılabilir. Algı (idrak) doktrini, ilgi, konsantrasyon ve eğitimde şefkat felsefesinin yoğunlaştığı, okulda güçlüklerin giderilmesinde önemi bilinse de, disiplinsiz bir okul ortamının hayata hazırladığı tartışılmalıdır. Öte yandan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güven vermeyen ya da güvenmeyen ailelerin, öğrencilerin çeşitli platformlardan gerçeği yansıtmayan ya da gerçeği yansıtırsa da insan haklarına saygı çerçevesinde davranılmadığı durumlardaki bilgi akışının eğitim-öğretim sürecine verdiği zarar dikkate alınarak gerçekçi önlemler ve çözümler ön planda tutulmalıdır. Burada Ziller'in (aktaran Hawyard, 1903) yumuşak pedagoji, öğrenmeye giden eski sarp ve kayalık yolun yerini aldığı söylemi günümüzde yerini korumaktadır. Benzer şekilde Herbart'ın (aktaran Hawyard, 1903) sezgisel doğaya sahip olan etik doktrinleri; içsel özgürlük, mükemmellik, yardımseverlik, doğruluk ve hakkaniyet (veya adalet) kavramları detaylı incelendiğinde etik, şevkat, yumuşak pedagoji, algı (idrak), ilgi, konsantrasyon metaforları hassas ve derin çıkarımları dikkate alınmalıdır. Tarihin derinliklerinden günümüze kadar pedagojik tüm söylemler öğretmenin öğrencilerinin zihninde etkili bir şekilde çalışması gerekliliğinin bağlantılarını ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki açıklamalara göre okula yönelik yıllardır süregelen benzer sorunların varlığı bilinse de, araştırma bulgularında ifade edilen etkileşim, ilgi, güven, cesaret, sağlık, mutluluk, sevgi gibi psikolojik faktörlerin sosyo-ekonomik, kültürel farklılıklara rağmen ön planda olduğu gerçeğine dönük uygulamaların yetersizliği karşımızda durmaktadır. Ailelerin okul seçerken, "iyi öğretmen"e göre eğitim-öğretim ortamını dikkate aldığı yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin başarı hedeflerine göre okulun özellikleri araştırılırken konfordan önce güven, hijyen, ilgi ve etkileşim faktörlerinin süreklilik sağladığı unutulmamalıdır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmaktadır.

6.1. Sonuç

Okulun kimlik inşası; eğitim misyonundan bir kopuşun yanında okulun yeniden canlandırılması olarak düşünülmelidir. Yaşanan toplumsal krizlerin okul kurumunun üzerindeki etkisi dikkate alındığında, eleştirel boyutta eğitim örgütüne zararlarının yanında faydalarının üstünde durulmalıdır. Okulun değişen zemini, eşit ve eşit olmayan okullara ilişkin sonuçlar özgürleştirici veya zorlayıcı olabileceği gibi hesap verebilirlik ve şeffaflık hakkında olumlu yaklaşımlar sağlayabilir.

Verilerden bir kök kuram örneklemesini keşfetmek için temellendirilmiş kuram ilkelerinin kullanıldığı araştırmada okul kimlik özelliklerine ilişkin bir söylem oluşturma gayreti bir dizi çıkarım yaratmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Bireysel görüşmeler neticesinde akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin “okul” a ilişkin beklenti ve tanımladıkları özelliklerle açık, seçici (odak)

ve kuramsal kodlama sentezi sonucunda ortaya çıkan kuramsal temalar: *aile, aidiyet, cesaret, dijital, dinlenme, doğa, doğal, eğlence, etkileşim, farklı, güven, ilgi, insani, kaynak, kültüre uygun, mutlu, öğretmen, özgür, sevgi ve takdir* kavramlarıyla sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma kapsamında toplanan veriler ve alanyazında yer alan çalışmaların senteziyle bilgiye erişimin her geçen gün daha da kolaylaştığı ancak pek çok öğrencinin okulun anlamını anlamadığı, asosyal ortamın alışkanlık haline gelme tehlikesi, tatil olmasının sürekli beklendiği, çaba gösterme isteğinin azaldığı, öfkenin arttığı ve yaşama sevincinde azalması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.
3. Değişime dirençle karşılaşılan ya da yapılmış gibi gösterilen kağıt üstündeki düzenlemelerin varlığı bilinmesine rağmen, rekabetin katı olarak yerleşmesi ve rutini sürdürme isteğinin eğitim öğretimin verimsiz şekilde devam etmesine neden olduğu anlaşılmaktadır.
4. Öğrencilerin aile geçim şekli, ekonomik ya da coğrafi koşullar, yeteneklere göre özel çalışılması gereken durumlar sebebiyle kimi öğrencinin eğitim-öğretimden uzak kalmasının fırsat eşitliğinin önündeki engel olarak aşamadığı anlaşılmaktadır.
5. Öğretmen ve okul yöneticilerinin itibarının azalmasının, örgüt içi ve örgüt dışı çeşitli haberlerle ve söylemlerle, yanlış ve eksik bilgi akışı (Sosyal Medya, CİMER, BİMER vb.) üst düzey yönetim ve okul yöneticileri tarafından öğretmenin desteklenmemesi ve korunmaması, aileler tarafından küçümsenme gibi sebeplerle arttığı anlaşılmaktadır.
6. Araştırma bireysel görüşmelerinde sporla ilgilenen öğrencilerin müsabakalar nedeniyle eğitim-öğretime devam edemeyişi ve okuldan sınavlara girmeden mezun olan öğrencilerin varlığından söz edilmiştir. Spor, sanat ya da ailenin mesleği sebebiyle eğitim öğretime tam olarak dahil olamayan öğrenciler için yerel çözümlerin yer aldığı okulların tasarımının kaynak sunulmasından çok yöneticilere verilecek

yetkiyle ve yöneticinin isteğinin yanında motivasyonu da mümkün olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Metafor analizlerinde öğretmen katılımcılara ait “Okul” kavramına ilişkin “Okul aile ortamı gibi samimi, güvenli, koruyucudur; okul emekle şekillendirir; okul bilgi yayarak hayata hazırlar” ifadeleri yer alırken, öğrenciler için benzer nitelikte “Okul bilge gibi tüm bilgilere erişip, geliştirir; okul hayatın kendisi gibi mutluluk üzüntü, eğlence, arkadaş herşeyi içinde barındırır; okul yuva gibi güven, aile sevgisi içerir” kavramsal temaları ortaya çıkmıştır. “Pandemide Okul” kavramına ilişkin öğretmenlerin “Pandemide okul yaşam işaretlerinden eksik kalmıştı; pandemide okul boş bir yapıyı simgeliyordu; pandemide okulun amacı belirsizdi” ifadeleri yer alırken öğrencilerin “Pandemide okul boştu; pandemide okulun varlığı belirsizdi; pandemide okul bilgisayar gibi sadece teknolojik aletlerle akılda canlanan yerdi.” kavramsal temalar bulgulanmıştır. Okula dönük beklentilere samimi şekilde işaret ettiği düşünülen “ideal okul” kavramına ilişkin öğretmenlere ait ideal temalarda “Yenilikleri deneyen okul gelişir; hayatın içindeki sevinç, doğallık, huzur olan okulda aidiyet oluşur; herkesin aradığı mutluluğu sağlayan okul güven verir; sınırlar dahilinde özgürlüğün yaşanabildiği okul rahat hissettirir; tüm üyeleriyle ilgilenen okul değerli hissettirir; farklı faaliyetleri olan okul ilgi çeker.” beklentileri netleşmiştir. Öğrencilere ait ideal okul temalarında ise “Okul geliştirirse anlamını bulur; Okulda huzur olursa bağlılık yaratır; Okulda konfor varsa rahat öğrenme ortamı oluşturur; Okulda hayatı içeren eğlence, mutluluk, sevgi, disiplin, arkadaşlık, aile ortamı yaşanırsa kalıcı anılar bırakır.” ifadelerinden öğretmenlerle zıt düşmeyen ortak beklentilerin olduğu görülmektedir.

8. Araştırma verileri ve alanyazınla karşılaştırmalı incelenmesi sonucunda sosyal yapılandırmacılık bağlamında okula ilişkin beklentiler ışığında okulun kimlik özelliklerini oluşturan temalar; *aile* (şevkat, huzur, neşe, arkadaş, disiplin, güven, koruma, etkileşim, yuva, duyarlılık, alışkanlık, öğrenme, kızgınlık, uzun zaman

geçirme, barınma, beslenme), *aidiyet* (Bağlılık, okula istekli gelmek, sorumluluk almaya gönüllü olmak, huzur), *cesaret* (inisiyatif kullanan yönetici, esneyebilen kurallar, yetki kullanan yönetici, girişimci öğretmen ve öğrenci), *dijital* (güvenli teknolojinin okula entegrasyonu, eğitimde teknoloji, fırsat eşitliği) , *dinlenme* (rahat ortam düzenlemeleri, yorgunluk ve hastalık durumlarında kullanılabilir güvenli ortam, sakinlik), *doğa* (tabiatla etkileşim, açık hava kullanım alanları, ders dışı etkinlik, coğrafya), *doğal disiplin* (kurallar belirlendikten sonra oluşan örgüt iklimi, zorlamadan kuralları benimsetme, iş birliği ile belirlenen kurallar), *eğlence* (eğitim ortamlarında eğlendirici etkinlik fırsatı, öğretmen ve yöneticiler için masrafsız faaliyetler, ailelerin okul ortamında eğlenmesi), *etkileşim* (iş birliği, destek, iletişim, esinlenme, birlikte öğrenme), *farklı* (ilgi uyandıran renk, ışık, düzen, ilginç materyal kullanımı, deneyen), *güven* (rahat hissetme, okula güven oluşması, okul örgütü üyelerine duyulan güven, ailenin öğretmene olan güveni, eğitim örgütünde dürüst yaklaşım, güvenlik tedbirleri), *ilgi* (örgüt üyelerinin problemlerini dinleme, yardım, destek, haberleşme, öğrencilerle ilgilenen öğretmen, çalışanlarla ilgilenen yönetici, aile-okul bağı, mesleğe ilgi, motive eden), *insani* (saygı, hoşgörü, duyarlılık, eşitlik, şevkat), *kaynak* (fiziki kaynak erişimi, farklı kurumların kaynak desteği, fırsat eşitliği, uygulanabilir düzenleme), *kültüre uygun* (aile profilinin dikkate alınması, okul çevresinin beklentileri, riskler ve fırsatlar, sosyo-ekonomik koşullar), *mutlu* (çevreye göre uygun mutluluğu sağlayacak uygulamalar, mutluluğun felsefi farkındalığı, sevinç, enerji), *öğretmen* (mesleği sevmek, alan bilgisi yeterliği, kişisel ve mesleki gelişim), *özgür* (esnek çalışma, ders saatleri seçim imkanı, ilgiye-yeteneğe göre seçim hakkı, kontrollü esnek kullanım alanları), *sevgi* (çalışmaya ve mesleğe sevgi, insanı sevmek, psikososyal ihtiyaçlara duyarlılık, şevkat, duyarlılık, etkileşim), *takdir* (üst yönetimin desteği, çalışanlara hakkaniyetli ödüllendirme, öğrencilerin başarısının sertifikalandırılması, başarıların duyurulması, yetki-görev paylaşımı, aile desteği) şeklinde sınırlandırılmıştır.

9. Bilgiye erişimin her zamankinden daha fazla olmasından hareketle sürekli yeni bilgilerin olmasıyla herkesin herşeyi beğenmediği, sürekli özenilen dijital bir çöküntü tehlikesinin olduğu ortaya çıktığı görülmektedir.
10. Araştırma sonucunda ulaşılan temellendirilmiş kök kuram örnekleme “ekosistem olarak okul modeli” adını almıştır. Memo notları analizi ve alanyazınla ilişkilendirme sürecinde kuram üretmeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olmasının, alanın bilimleşme düzeyinin düşük olması üzerindeki etkileri görülmüştür. Hangi alan teorileştirilirse teorileştirilsin; temel kaygıların ve tartışmaların veriyi kodlarken notlar yazarken, sonrasında ortaya çıkan kuramın verilere nasıl atıfta bulunduğunu düşünmeye yönlendirdiği görülmüştür. Kaygılara ek olarak temellendirilmiş kuramın altından kalkılamayacak kadar zorlayan bir veri analizinin ve bu yola çıkıp yöntemi değiştirmek zorunda kalan araştırmacıların çok fazla olduğu yorumları da araştırmacıyı korkutan sebepler olmuştur.
11. Araştırma verileriyle temellendirilen “Ekosistem Olarak Okul Modeli” diğer kuram ve modelleri kapsayarak merak, ilgi, iş birliği, cesaret ve saygı temelinde okulun çevre habitatı dikkate alınarak başarılı öğrenme-öğretme, yetiştirme, eğitme ortamlarının her koşulda sağlanabileceğini savunmaktadır. Modelin alt boyutları özgün öğrenme alanları, yapılandırılmış işlevsel fiziki mekan, sosyal öğrenme çevresi olarak üç başlıkta detaylandırılmıştır.
12. Ekosistem olarak okul modeli, öğrencilerin sahip olmaları gereken eğitim ve öğretim perspektiflerine dayalı olarak öğretim ve uygulamalarında somut değişiklikler yapılmasını, belirli müfredat değişiklikleri ile bilim, sanat, kültür, spor ve işgücü piyasası tarafından giderek daha fazla talep edilen becerilere odaklanarak okullardan mezun olan öğrencilerin yanında kurumun kendisinin gelecekteki işgücü piyasasının ön saflarında yer alması gerektiğini iddia etmektedir.

13. Ekosistem olarak okul modelinde okul habitatına uygun olarak herkesin kendi öğreniminden yararlanma, yaratıcı olma, keşfetme ve kendi kişisel ihtiyaçlarını yansıtma fırsatına sahip olduğu bir demokratik uygulama yerine dönüştürmekle ilgilenmektedir. Dün doğru olanın bugün ya da yarın mutlaka doğru olacağını söyleyerek geleceğin otonom ve kendi sorumluluğunu üstlenebilen yetişkinler yetiştirmek amacının daha çok ezberlemeye ve aynı müfredata, öğretim yöntemlerine odaklanan geleneksel eğitim anlayışıyla mümkün görünmemektedir. Buna göre daha iyi bir yaşam ve ülke kalkınmasının beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi için ilgi, farklılık, merak ve araştırmayla beslendiği açıktır. Öte yandan, "günlük görevleri" çözmek için temel becerilere, karmaşık zorlukları çözmek için yeterliklere, kişisel özelliklere ve niteliklere daha fazla odaklanılmaktadır.
14. Bu araştırma, temellendirilmiş kuram (grounded theory) yaklaşımı ile mecazi imgelerin analiziyle bir ekosistem yaklaşımının “okul” hakkındaki teorileri ve yaklaşımları nasıl bir araya getirebileceğini göstermektedir. Araştırmada toplanan verilerin analizi ve alanyazındaki karşılaştırmalarla net olarak okulun ve eğitimin tek bir teori/kuram/yaklaşım ile geleceği şekillendirmesi doğru görünmemektedir. Bilgiye erişimin bu kadar hızlı ve kolay olduğu, toplumsal felaket, göç, salgın, deprem vb. toplumları etkileyerek eğitime damga vuran pek çok olaya rağmen her okulun çevresinde ve içinde bir enerji kümesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda günümüzde tek bir okul yaklaşımının uygulamada işlevsel ilerlemeyeceği anlaşılmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma tezi, Bölüm V’te tartışıldığı gibi “Ekosistem Olarak Okul Modeli” gerçekte her okul örgütünün sosyal, psikolojik ve ekonomik gereksinim, çevresel ve kültürel beklenti ve uyumuna dayalı olarak alanyazına tutarlı ve etkili karar almayı kolaylaştıran esnek bir çerçeve sunmaktadır. Okul kimliğindeki değişikliklerin acil doğası göz önüne alındığında,

gerçekleştirilebilir kısmının geniş nüfuslu ülkelerde uzun vadede uygulanabilmesi ve yararlarının sabırla beklenmesi gerekliliği olasıdır. Ekosistem olarak okul modeli'nin ise uygulamada kolaylıkla ve erişebilir kaynaklarla esnek yönetim anlayışı, şeffaflık, cesaret, güven temelinde kısa vadede çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Tezde sunulan tüm veri analizleri, okul kimliğinin 21. yüzyılda sadece Türkiye’de değil küresel olarak “okul” un varlığının sebeplerine dönük bazı gerçekçi adımlara teşvik edebilir. Ekosistem Olarak Okul Modeli karar vericiler, araştırmacılar, akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin de benimseyeceği, okulların geleceği için etkili ve gerçek uygulamalar benimsenmektedir. Kavramlar, metaforlar, toplumsal travmalar, dünya görüşleri, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme kuramlarının sentezi olan bu araştırma, okul süreçlerine ilişkin aşağıda sunulan önerilerle değişimi zorlama yerine gerçekten isteyerek ve özümseyerek hayata geçirileceğine güçlü bir şekilde inanmaktadır.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarının odağında yer alan; sosyal öğrenmeye yönelik yetersiz içerik ve zaman, kaynak temini ve kişilerarası etkileşimde fırsat eşitliği sorunu, okul yönetiminin yetki kullanmaması ya da kullanamaması, mevzuata aşırı bağlılık, öğretmenin mesleğine olan içsel bakışı, öğretmenliği ve yöneticiliği meslek olarak seçme sürecindeki kişisel, kültürel ve ekonomik sorunlar, eğitim yöneticilerinin, öğretmenin değer ve refah sorunu, ailenin okula, okul yöneticisi, öğretmenlerine güven ve değersizleştirme sorunu, okul çevresinin okul kültürü üzerindeki etkisine ilişkin önemli çıkarımlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında öneriler okula özgü, karar alıcılar ve yöneticilere özgü, modele ve araştırmacılara özgü öneriler olmak üzere aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

6.2.1.1. Okula Özgü Öneriler

1. Günümüzde eğitim psikolojisinde “insan” olmanın ne anlama geldiğinin sınırları zorlanmaktadır. Bu soru ve sorun eğitimde yaşam kalitesini arttırabilir ya da yeni bir tür meydan okuma ve zorluk haline de gelebilir. Buradan hareketle, ailelerin ihtiyaç ve fikirleri dikkate alınarak okullarda düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Kültüre ve okulun çevresine göre belirlenen farklı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
3. Aile çalışma profiline göre ders saatleri ve öğrenci ilgi ve yeteneğine tercihine uygun dersler seçilmelidir.
4. Takdir edilmenin kıymetini her düzeyden yönetici, öğretmen ve aileye içselleştirecek projeler uygulanmalıdır.
5. Okulun çevresine göre tasarlanmış ortamlar okula özgü olmalıdır.
6. Yeteneklere ve ilgiye göre okulda öğretmen görevlendirilmelidir.
7. Teknolojik dönüşüme cevap verebilmek için okulun farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği desteklenmelidir.
8. Okul içinde öğrenciler için sınıf dışı dinlenme, öğrenme ortamları gün boyu kontrollü ve esnek kullanıma açık olmalıdır.
9. Okul yönetimi ve öğretmenin mutluluğu bulduğu ortam, etkinliklerin dikkate alınarak iyi ruh durumu için fırsat sunulmalıdır.
10. Kısa ve uzun vadede başarılar ve zorluklar takip edilerek, adaletli ödüllendirme sağlanmalıdır.

6.2.1.2. Karar Alıcılar ve Eğitim Yöneticileri için Öneriler

1. Okula ilişkin beklentilerin ortak bulgularında öğrencileri yakın gelecekte yaşayacakları yaşam ve çalışma hayatına hazırlamak, onlara 21. yy. becerileri kazandırmak amacıyla okulun kimlik özelliklerini gerçekçi ve ertelemekten geliştirme gerekliliği özel önemdedir. Okulun kimlik inşasını sağlayan somut girişimlere ihtiyaç olduğu, krizlerden sonra ve beklenmedik toplumsal durumlara eğitim dünyasının hazırlıklı olarak eğitimi ve öğretimi sürdürebilmesi, günümüzde ve yakın gelecekteki öğrenci kitlesiyle başa çıkabilmek için kriz yönetimi becerisi uygulamaya dönük eğitimlerle yöneticilere ve öğretmenlere kazandırılmalıdır.
2. Kriz zamanlarında öğretmenlerin toplumlarının temel üyeleri olduğu tekrar anlaşılmaktadır. Stresi azaltacağı ve okul içi iş birliği sayesinde krizlerin daha kolay atlatılabileceği dikkate alınmalıdır. Toplumsal ya da bölgesel krizlerin baş gösterdiği durumlarda öğretmenlerinden, eğitim ve öğretim ortamından uzaklaşılmalıdır. Yüz yüze eğitimin güvenli, eğitici ve eğlendirici okul ortamında öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında ve endişelerinin azalmasına dönük faaliyetlerin okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesinde sağlanan esnek yönetim anlayışı, okul yönetimine olduğu kadar, öğretmenlerin de problem çözme becerilerine fayda sağlayabilir.
3. Çeşitli felaket, terör, salgın, deprem gibi beklenmedik olayların yaşandığı bölgelerde öğrenci ve aileler için mevzuata göre ısrarla üst yönetimden beklenen emirler yerine, okul yöneticilerinin inisiyatif kullanacağı şekilde uygulamalara izin verilmelidir.
4. Ekosistem Olarak Okul Modeli her öğretmen eğitimi programının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Okul kimliğine yönelik olan bu model, sosyal olarak yapılanmaya; öğrenme ve öğretmeye ilişkin daha geniş ve daha yansıtıcı bir anlayış düzenlemeye yardımcı olarak öğretmen eğitiminde değerli bir gelişme olabilir.

5. Okul yöneticilerinin mevzuat engeline takılmadan okula özgü gereksinimlerde kanunlar dahilinde inisiyatif kullanması ve cesaretinin desteklenmesi sağlanmalıdır.
6. Mesleğini sevmeyen ve öğretmenlik yapmak istemeyen öğretmenlerin görev değişikliği kurumlararası geçiş yöntemi ile kolaylaştırılmalıdır.
7. Türkiye gibi yüksek nüfuslu ülkelerde eğitim-öğretim, hizmetiçi eğitim, yükseköğretim kurumlarındaki düzenlemelerde farklı ülkelerden çözüm önerileri getirilirken saha tecrübesi analiz edilmediğinde pek çok uygulamanın yapmış olmak için yapıldığı anlaşılmaktadır. Karar alıcılar, MEB merkez ve taşra teşkilatı için araştırma, geliştirme, değişim çalışmaları planlanırken nüfus, ekonomik durum, insan kaynağı, kültürel değerler, bürokratik engelleri dikkate alarak saha tecrübesinden yararlanmalıdır.
8. Araştırma sonuçlarında yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin itibar kaybının ekonomik koşulların iyileştirilmesinin yanında üst yönetimler tarafından orta, alt düzey eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin hakları değer görecektir şekilde düzenlenmeli ve gözetilmelidir.
9. Ekosistem Olarak Okul Modeli'nin kimlik özelliklerinin özgür ve gerçekçi koşullarda sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin hiyerarşiye ve kaynak sorununa takılmasının önü açılarak yetkilerinin arttırılması, okulun habitatına uygun öğretmen seçiminde okul müdürüne esneklik sağlanması, okul müdürleri ve öğretmen normlarının risk teşkil etmesi durumunda gerekli öğretmen ve uzman görevlendirmesinin önündeki kanuni engeller düzenlenmelidir.
10. Araştırmanın kapsamlı verilerinin analizleri sonucunda bilgisayarların tiyatroya, parka gitmenin, piknik yapmanın ya da sosyal öğrenmenin yerini almayacağı anlaşılmıştır. Ancak görüldüğünün aksine bilgiye erişim kolay ve faydalı olduğu kadar tehlikelidir. Buradan hareketle toplumda ruh sağlığın korunması ve doğru

eğitim-öğretim için siber psikoloji ve güvenlik konusunda küçük yaştan yetişkinliğe kadar gerekli farkındalık oluşturulmalıdır.

11. Eğitim çalışanlarına sürdürülebilir psikolojik destek için gerekli finansman ayrılmalıdır. Eğitim çalışanlarının motivasyon ve konsantrasyon kaybının önlenmesi sağlanmalıdır.
12. Velinin çalışma durumuna göre yaşadığı bölgelerde çocukların bazı dönemlerde okula tam olarak devam edemediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aileden soyutlanarak okula devam etmesi mümkün görünmemektedir. Çocuk ve insan haklarının ihlal edilmemesi koşulu ile ailelerin geçim kaynaklarına ve yaşam şekillerine bölgelere özgü okul tiplerinin oluşturulması ve okula devamın uygun düzenlemelerle sağlanması için okul yöneticilerinin yetki kullanması ve yazışma gibi prosedürel işlemlerinin daha yerel çapta tamamlanarak, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nın yükünün hafifletilmesi sağlanmalıdır.
13. Her okul çevresinde yer alan aile profilinin kendini iyi hissedeceği okul ortamının çalışma bulgularına göre standart hale getirilmesi doğru bulunmamaktadır. Her topluluğun habitat yaşam alanı farklıdır. Deniz kenarında yaşam süren topluluğun yer aldığı bölgede kurulan okulda, öğrencinin yüzme havuzu olan okul hayaline sahip olması ihtimali, kurak ve bozkır kültüründeki bir çevredeki okulun havuza sahip olmasındaki öğrencinin heyecanı ile aynı olmasının beklenmesi doğru görünmemektedir. Devlet okullarının standart yapı anlayışının değişmesi ve bölgesel ve yöresel iklim koşulları, coğrafi, sosyolojik, ekonomik faktörler dikkate alınarak okul bina tasarımları için mühendis ve mimar gibi alan uzmanlarının görevlendirilmesinin yolu açılmalıdır.
14. Ekosistem olarak okul modeli, öğrencilerin kendi içinde asla gelmeyecek olan içsel motivasyonunun sağlanması konusunda dinlenme, eğlenme ve kontrollü serbest

alanlar okul bünyesinde sunulmalıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin okul içinde dinlenme ve serbest alan fırsatları genişletilmelidir.

15. Öğretmenler için gelişime açık olma isteğinin güncel tutulması ve refah seviyesinde gerçekleştirilecek dönüşümlerin içsel motivasyonu arttıracak faktörler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Kendiliğinden zor olabilen içsel motivasyonun varlığının sorgulanmasına ve sağlanmasına dönük özellikle yükseköğretimde öğretmen yetiştirme sürecinde düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.
16. Ev ve okul sınırlarının bulanıklaşmasına ilişkin araştırma bulgularından hareketle gelecekteki dijital altyapı politikaları için düzenlemeler sonuç odaklı hızlandırılmalıdır. Dünün işlevsel okul binasının gününün dolduğu açıktır. Tam gün okul, mimarlara ve bilgi işlem yetkililerine, okul yöneticilerine, okulları yeni okul ve öğretim anlayışının hakkını verecek şekilde dönüştürme ve genişletme görevine işaret etmektedir. Çok yakın zamanda internet ve teknolojideki değişimlerin devlet okullarındaki öğretme ve öğrenme biçimlerini temelden değiştireceği öngörüsüne ilişkin öğretmenler, eğitim teknolojisinin iyi yönlerini analiz etmeye, becerilerini geliştirmeye ve kendilerine inanmaya teşvik edilmelidir.
17. Günümüzde yaşanan okuldan uzaklaşma, pandemi, afet vb. durumlarda tedbir olarak hibrit modellerin yoğun olarak kullanılmasında ani ve kontrolsüz teknoloji kullanımı sonucunda tecrübe edilen ve birtakım zorbalık gibi olumsuz etkilerin artmasının engellenmesi amacıyla ulusal politikalar belirlenerek sahada uygulanmalıdır.
18. Karar alıcıların çok sık filtrelenmiş geri bildirim alıyor olması bulgusuna yönelik geri bildirim sistemlerine bağlı doğru dönüşüm gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorunları yüzyüze dinlenerek çözümler konusunda fikir alınmalıdır.
19. CİMER, BİMER gibi sistemlerin olumlu yönlerinin yanında, öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyonu, konsantrasyonu, mesleğe olan bağlılığı ve özgürlük alanına zarar verdiği dikkate alınmalıdır.

6.2.1.3. Modelin Uygulanmasına Dönük Öneriler

1. İnsanlığın günümüzde ve gelecekte psikolojik, sosyolojik, fizyolojik ve ekonomik olumsuzlukların tamir edilmesini gerektiren süreçlere hazırlıklı olması için okul modelinin boyutları ve ilkeleri dikkate alınmalıdır. Çevresel ve kültürel özelliklere önem veren ekosistem olarak okul modelini uygulamaya geçirildiği takdirde etkisinin uzun vadede görüleceği göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Öğrencilerin öğrenme başarılarını tek başına üstlenmesine engel olmalı, öğrencilerin hayattan kaçışından korunma yolunun aile iş birliğinden geçtiği unutulmamalıdır.
3. Okullara özgü belirlenen kriterler diğer bir ifade ile "Standartlar" sadece öğrenciler için değil, örgütün tüm üyelerine eşit ve şeffaf sunularak uygulanmalıdır.
4. Aile eğitimleri için okullar halk eğitim merkezlerinden özel olarak destek almalı, rehberlik araştırma merkezlerinin yetişmiş insan kaynağı sahada hizmet vermelidir.
5. Okullar çevredeki topluluğa açılmalıdır. Okul bu uygulamayı spor dernekleri, müzik ve sanat okulları veya yerel kuruluşlarla birlikte çalışarak yapmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

Ekosistem olarak okul modeli hayata hazırlayan, çevresel koşulların sağlıklı beklentilerine ve geleceğin mesleklerine dönük verimlilik elde etmenin mümkün olduğunu benimsemektedir. Ancak bu sürecin karmaşık olması sebebiyle bir okulun sorunlarına çözüm bulabilecek uyarlanabilir ve proaktif yaklaşımlar benimsemesini gerektirdiğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmaların ortaya çıkan modeli potansiyel olarak nasıl genişletebileceği, değiştirebileceği ve daha da geliştirebileceği düşünüldüğünde;

1. Ortaya çıkan kök kuram örnekleme, 20 kuramsal temanın birbiriyle ilişkilendirilmesi ile sosyal bir süreci sunduğu için geniş kabul edilebilir. Gelecekteki araştırmalar için bu ilişkilerin her birinin diğer kavramlardan bağımsız olarak araştırılması ve ayrı parametreler içinde test edilmesi önerilmektedir. Söz gelimi, güven ve doğal disiplin arasındaki ilişki potansiyel olarak gelecekteki araştırmalar için yeni bir çerçeve oluşturabilir.
2. Bu araştırma ortaokullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrenim görev öğrencilerle eğitim alanında çalışmaları olan akademisyenlerin verileri ile temellendirilmiştir. Gelecekteki araştırmalar, küçük veya büyük ölçekli farklı okul türlerinde dış kültür ve çevreyi içeren araştırma yoluyla ortaya çıkan kök kuram örnekleme genişletebilir. Ayrıca araştırmayı farklı örgütsel ortamlara dayandırarak model, farklı örgütler için genişletebilir.
3. Gelecekteki araştırmalar kök kuram içindeki kavramları çeşitlendirmek için daha fazla örneklem türü ya da aynı anda farklı şehirlerden seçilen katılımcılar yoluyla kapsamı genişletebilir.
4. Araştırma sonucunda ortaya çıkan okul modeli, bir okulda uygulanarak eylem araştırması olarak etkisi gözlemlenebilir.

Son söz yerine; eğitim, bireylerin refahı ve toplumların geleceği üzerinde hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ancak etkiler çok yavaş görülmektedir. Buna göre sorunlara dönük gerçekçi önlemler ve değişimler hızlandırılmalıdır. Devamlılık sağlanamayan uygulamaların sonu gelecekse, sürdürülebilir bir okul kimliği için dönüştürülmüş bir eğitim sistemine ihtiyaç her zaman var olacak gibi durmaktadır. Diğer taraftan toplumsal krizlerde okulların yüz yüze eğitime kapatılma tedbiri olarak okulların çalışmalarını, eğitim-öğretimi zor koşullarda devam ettirmeye çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim alanında çalışmalar yapan akademisyenler ve ebeveynler tarafından kalitenin değerlendirilmesini sağlayabilme adına uzaktan eğitimin faydaları yadsınamaz. Ancak günümüzde ve gelecekte insan ruhunu ve

sosyal varlık karakterini besleyen yegâne özellik olarak okul kurumu ayakta tutulmalıdır. Bilgiye kolay ve hızlı erişimin sağlandığı son zamanlarda teknoloji biçimli bir dünyaya uyarlanmış yeni bir hümanist ruh gereksinimi ön plana çıkmaktadır.

Araştırma verilerine göre temellendirilen *ekosistem olarak okul modelinin* amaçlarına ulaşmak için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çalışma koşulları, refah düzeyi, değer ve takdir algısı dikkate alınarak, cesaret, güven ve iyi ruh halinin desteklenmesi ile yola çıkılmalıdır. Günümüzde soru, “eğitim”den geriye ne kaldığıdır. Yöneticinin, öğretmenin yeterliliği eğitimin yerini almalıdır.

Glaser’in (2000, s. 8) ifadesi ile sorumluluk sahibi bir kuram oluşturma teorisini kuram parçasını şöyle bitirmelidir:

Elbette bu durumlar karışık ve çok değişkenlidir. Daha fazla veri olmadan gerçekten ne olup bittiği ortaya konulamaz.



KAYNAKLAR

- Abdellah, I. (2016). *A grounded theory study of decision-making within informal work environments*. Doctor of Business Administration Thesis, University of Liverpool Business Administration, Liverpool.
- Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M., & Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education, 0*(0), First Published. <https://doi.org/10.1177/0892020621103773>.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education, 34*(3), 243-257.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies, 33*(3), 285-298.
- Ağsu, M. (2020). *Fakülte okul iş birliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ahmady, S., Yaghmaei, M., Arab, M., & Monajemi, A. (2016). Metaphor in education: Hidden but effective. *Journal of Medical Education, 15*(1), 52-57. doi:10.22037/jme.v15i1.10401.

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. T. A. Ahtola (Ed.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* içinde (s.12–20). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Akar Vural, R., & Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 16-23.
- Akbaba Altun, S., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akcan, F. (2016). *Eğitimde etkili bir okul değişimi için okul liderliği: Okul liderliğine ilişkin bir temellendirilmiş kuram çalışması*. Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Akgün, S., & Başar, M. (2019). Okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 131-151.
- Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 429- 446), Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). COVID-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 172-201.
- Akyol, C. (2019). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi içinde* (s. 51-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen ve*

teknoloji dersi). Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. B. M. Staw & L. L. Cummings (Ed.), *Research in Organizational Behavior* içinde (s. 263-295). Greenwich: JAI.

Aldağ, H. (2015). *Temellendirilmiş kuram*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s. 14-18). Niğde, Türkiye.

Anderson, D. L. (2016). *Örgüt geliştirme* (O. S. Dalkılıç, Çev.). Ankara: Nobel.

Anger, C., & Plünnecke, A. (2022). Bildungschancen sichern, Herausforderungen der Digitalisierung meistern (Çev. Güvenli eğitim fırsatları, dijitalleşmenin zorluklarının üstesinden gelme). *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)*. Köln. https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_2022-Langfassung.pdf sayfasından erişilmiştir.

Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Arı, T. (2018). *Uluslararası ilişkiler teorileri*. Bursa: Aktüel.

Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/668509> sayfasından erişilmiştir.

Arzy, S., Molnar-Szakacs, I., & Blanke, O. (2008). Self in time: imagined self-location influences neural activity related to mental time travel. *The Journal of Neuroscience: the Official Journal of the Society for Neuroscience*, 28(25), 6502-6507. 10.1523/JNEUROSCI.5712-07.2008 sayfasından erişilmiştir.

Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523

- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi: Temel kavramlar & yeni yaklaşımlar* (2. b.). İstanbul: Türkmen.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Avest, K. H. & Baker, C. (2007). School identity: A living document on the relationship between the biography of the principal relating to school identity. *Interacções*, 7, 116-140.
- Avgın, S., & Uygun, B. (2021). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme kuramı, buluş yoluyla öğrenme stratejisi ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının akademik başarı üzerinde etkisinin karşılaştırılması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-16. doi: 10.33437/ksusbd.695473.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). A review of dissertations in the field of higher education management in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 305-313. 10.5961/jhes.2018.273 sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıftan fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bada, M., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 462-480.
- Bağçeci, B., & Aydemir, M. (2019). Yabancılaşma ve eğitim. S. Ünsal & A. Çetin (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (2. b.) içinde (s.141-179). Ankara: Nobel Akademi.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.

- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. PhD. Dissertation. METU Institute of Social Sciences, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231– 274.
- Balyemez, S. (2017). "Okul" kelimesi, "Ekol"den mi geliyor? *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(40), 115-147.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137-162.
- Baş, G. (2015). *Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2. b.). London: Sage.
- Bender, L. (2020). *Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools*. <https://www.unicef.org/romania/documents/key-messages-and-actions-covid-19-prevention-and-control-schools> sayfasından erişilmiştir.
- Bentley, T., & Miller, R. (2006). *Personalization: Getting the questions right. personalising education*. Paris: OECD.

- Bell, W. (2001). Futures studies comes of age twenty five years after: The limits to growth. *Futures*, 33(1), 63-76.
- Bender, L. (2020). *Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools*. New York: UNICEF.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Berk, L. (2003). *Child development* (6. b.). USA: Allyn & Bacon.
- Bıyıklı, C. (2013). *5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine, öğrenme düzeyi ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. doi:10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Blankstein, A. M. (2010). *Failure is not an option: 6 principles for making students success the only option* (2. b.). A Joint Publication, Crowin, Hope Foundation, National Education Association (NEA): Thousand Oaks.
- Blickle, K. (2020). *Pandemic change cities: Municipal spending and voter extremism in Germany 1918–1933*. New York: Federal Reserve Bank of New York. Staff Reports, 921, https://www.newyorkfed.org/research/staff_reports/sr921 sayfasından erişilmiştir.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boğazlıyan, B. (2020). *Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(1), 431-444.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. J. Karabel & A. H. Halsey (Ed.) *Power and ideology in education* içinde (s. 487-511). New York: Oxford University.
- Boyd, V., & Hord, S. M. (1994). Schools as learning communities. *Issues about Change*, 4(1). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Britt, L., & Heise, D. (2000). From shame to pride in identity politics. S. Stryker, T. J. Owens & R. W. White (Ed.), *Self, identity, and social movements* içinde (s. 252–270). Minneapolis: University of Minnesota.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751–781.
- Bufkin, J. L., & Luttrell, V. R. (2005). Neuroimaging studies of aggressive and violent behavior: current findings and implications for criminology and criminal justice. *Trauma Violence Abuse*, 6(2), 176-91. doi: 10.1177/1524838005275089.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836–49.

- Burke, J., & Dempsey, M. (2021). Wellbeing in Post-Covid Schools: Primary School Leaders' Reimagining of the Future (Project Report). Maynooth: Maynooth University.
- Buchanan, D. A., & Huczynski, A. A. (2019). *Organizational behaviour* (10. b.). UK: Pearson.
- Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1, 93–97.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. b.). London: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T., & Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- Büyükhahin-Çevik, G., & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 27, 96-107. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.704> sayfasından erişilmiştir.
- Bytheway, J. (2018). Using grounded theory to explore learners' perspectives of workplace learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 249-259.
- Cambridge Advanced Learners English Dictionary. (2021). In *the Colin McIntosh*. (4. b.). Cambridge: Cambridge University.
- Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27, 671-690.

- Campbell, D. J. (2008). *The Learning Theory Podcast*. Episode 4. http://www.dancampbell.us/podcast/LTP-4_Vygotsky_ZPD.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Can, N., & Himmetoğlu, B. (2021). An evaluation for the usage of grounded theory design in educational administration. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-20.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934> sayfasından erişilmiştir.
- Carter, M. J., & Fuller, C. (2015). *Symbolic Interactionism*, Sociopedia.isa, doi:10.1177/205684601561.
- Cebeci, O. (2019). *Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri* (2. b.). İstanbul: İthaki.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Charania, A., Bakshani, U., Paltiwale, S., Kaur, I., & Khan, N. N. (2021). Constructivist teaching and learning with technologies in the COVID- 19 lockdown in Eastern India. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1–16. <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.13111> sayfasından erişilmiştir.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Charmaz, K. (2004). Premises, principles, and practices in qualitative research: revisiting the foundations. *Qualitative Health Research*, 14, 976-993. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732304266795> sayfasından erişilmiştir.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21th century. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 217-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: constructivist grounded theory methods. In M. Morse & J. Left (Eds.), *Developing grounded theory second generation* (pp. 127-147). Walnut Creek: Left Coast.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü (Grounded) teori yapılandırması*. (R. Hoş, Çev.). Ankara: Seçkin.
- Charmaz, K., & Bryant, A. (2007). Grounded theory in historical perspective: an epistemological account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *Handbook of grounded theory* (pp. 30-52). London: Sage.
- Checkel, J. T. (1998). The constructivist turn in international relations theory. *World Politics*, 50, 324-348.
- Cheon, H., & Lim, S. (2020). Pursuing sustainable happiness through participation in exercise for south korean students: Structural relationships among exercise, mental health factors, school satisfaction, and happiness. *Sustainability*, 12(9), 3797-3810, <https://doi.org/10.3390/su12093797> sayfasından erişilmiştir.
- Christakis, D., Cleve, W., & Zimmerman, F. (2020). Estimation of US children's educational attainment and years of life lost associated with primary school closures during the

coronavirus disease 2019 pandemic. *JAMA Netw Open*, 3(11), 1-12, doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.28786

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.

Chung, M., & Miller, J. (2011). Do we live in a box of crayons? looking at multicultural metaphors written by teachers. *Multicultural Education*, 18, 39-45.

Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “güzel yurdumuz Türkiye” ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data, complementary research strategies*. London: Sage.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. b.). New York: Routledge.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.

Cole, M., & Cole, S. (2001). *The development of children* (4. b.). New York: Scientific American. by W.N. Freeman and Companyorg/SCJ.aspx sayfasından erişilmiştir.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. doi: 10.1177/0734282915587990.

Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and the schools*. New York: Teachers College.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117-140.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools (contexts of learning)*. USA: Routledge.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2016). *Research in education: design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research* (N. Kouvarakou, Çev.). Athens: Ion.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları & nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı.
- Crutchfield, R. (1955). Conformity and character. *American Psychologist*, 10, 191-198. <https://doi.org/10.1037/h0040237>.
- Çalık, T., & Er, E. (Ed.). (2019). *Sosyal ağ teorisi ve eğitimde değişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Çimen, Ü. (2010). *İlköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamı tasarımının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalbay, R. S. (2018). “Kimlik” ve “Toplumsal Kimlik” kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 161-176.
- Daly, A. J. (2019). Sosyal ağ teorisi ve eğitimde değişim: Sınırların ötesine geçmek. T. Çalık, A. J. Daly & E. Er. (Çev. Ed.). *Sosyal ağ teorisi ve eğitimde değişim* içinde (s. 279-294), Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard University.
- Daşcıoğlu, Y. (2019). Dilin içinde dil, doğanın içinde perde: Şiirde metafor ve imge. *Türk Dili Dergisi*[Dilin Perdeleri Özel Sayı], 167173. <http://tdk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/12/20151221> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, A. (2006). *Halkla ilişkilerin ABC'si*. (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Media Cat.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış*. (K. Tosun vd., Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirtaş, Z. (2018). Sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul. S. Ünsal & A. Çetin (Eds.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 119-139). Ankara: Nobel.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. Berkshire: Open University.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (3. b.). (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. b.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046408> sayfasından erişilmiştir.
- Dewey, J. (2018). *Günümüzde eğitim*. J. Ratner (Ed.), (A. Bahri & T. Öztürk, Çev. Eds., 3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education an introduction to the philosophy of education*, Delhi: Aakar.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dikici, A. (2022). COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına etkisi üzerine bir değerlendirme. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(3), 566-572, <https://dx.doi.org/10.33631/sabd.1174409> sayfasından erişilmiştir.
- Ding, E., Arias, O., Mijares, A. T., & Molina, E. (2022). *Putting teachers' well-being and empowerment at the center of learning recovery and acceleration*. October 13, <https://blogs.worldbank.org/education/putting-teachers-well-being-and-empowerment-center-learning-recovery-and-acceleration> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 361-382.

- Dolmacı, A. (2015). *Developing spiral teaching model for vocabulary learning: A communicative and social constructivist language teaching perspective*. Master's Thesis. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Dolphin, R. (1998). *The fundamentals of corporate communications*. London: The Chartered Institute of Marketing, Taylor & Francis.
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Drafke, M., & Kossen, S. (1997). *The human side of organizations*. (7. b.). New York: Addison Wesley.
- Drucker, P. F. (1994). *Yeni gerçekler* (B. Karanakçı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. 1-31. <https://homepages.gac.edu/~mkoomen/edu241/constructivism.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Duman, M. A. (2019). *Metafor ve semiyotik*. Ankara: Gece.
- Durkheim, E. (2014). *Toplumsal iş bölümü*. İstanbul: Cem.
- Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 281-300. doi: 10.14689/ejer.2015.60.16.
- Dutton, J., & Dukerich, J. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34, 517-554. doi:10.2307/256405.

- Eckersley, R. (1999). Dreams and expectation: Young people expectation and preferred futures and their significance for education. *Futures*, 31(1), 73-90.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elsbach, K., & Kramer, R. (1996). Members' responses to organizational identity threats: encountering and countering the business week rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442–476. <https://doi.org/10.2307/2393938>
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & Steinmetz, A. M. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: Falmer.
- Emen, M. (2013). *Kimlik kavramı üzerine*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erdem, S. (2020). Yapısal sembolik etkileşimcilik ve kimlik teorisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(1), 51-66.
- Ergül, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S., & Koşar, S. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünün yapısı, işleyişi ve sorunları. T. Çalık (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve sorunları içinde* (s. 56-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S., Avcılar, A., & Çalık, T. (2020). *Okulların fiziksel yetersizliklerinden estetik ve yeşile doğru: Okul yöneticilerinin görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR XI'da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Ertürk, S. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin değişim kapasitesi algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

- Esendemir, G. (2014). *Effect of physical modeling and computer animation implemented with social constructivist instruction on understanding of human reproductive system*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Esener, B. (2006). *Kurum kimliği ve imajının tüketiciler davranışları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Etzioni, A. (1988). *The moral dimension: Toward a new economics*. USA: Free.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Feeler, W. (2012). *Being there: A grounded-theory study of student perceptions of instructor presence in online classes*. Doctor of Philosophy. University of Nebraska Educational Administration, Lincoln, Nebraska.
- Feldman, J. A., & McPhee, D. (2008). *The science of learning& the art of teaching*. NY: Thomson Delmar Learning.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- FjØrtoft, I. & Sageie, J. (2000) The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97. [http://dx.doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1) sayfasından erişilmiştir.

- Fox-Wolfgramm, S. J., Boal, K. B., & Hunt, J. G. (J.). (1998). Organizational adaptation to institutional change: A comparative study of first-order change in prospector and defender banks. *Administrative Science Quarterly*, 43(1), 87–126. <https://doi.org/10.2307/2393592> sayfasından erişilmiştir.
- Frey, L., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs. intervention in school and clinic. *Intervention School Clinic*, 40, 156-160, doi:10.1177/10534512050400030401.
- Fukuyama, F. (2000). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (A. Buğdaycı, Çev., 2. b.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Garcia, E. (2020). *The pandemic sparked more appreciation for teachers, but will it give them a voice in education and their working conditions?*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/blog/the-pandemic-sparked-more-appreciation-for-teachers-but-will-it-give-them-a-voice-in-education-and-their-working-conditions/> sayfasından erişilmiştir.
- Gardner, G. (1977). Is there a valid test of Herzberg's two factor theory? *Occupational and Organizational Psychology*, 50(3), 197-204.
- Gencer, E. G., Kesbiç, K., & Arık, B. A. (2021). *COVID-19 Etkisinde Türkiye’de Eğitim Raporu*. TÜSİAD-ERG: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim> sayfasından erişilmiştir.
- Gençoğlu, A. Y. (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(XVII), 681-700. <https://doi.org/10.14225/joh425> sayfasından erişilmiştir.
- Giân, P., Bào, Đ., Tàm, T., & Tặ, P. (2021). Happy schools: perspectives and matters of organization-pedagogy in school’s building and development. *International Education Studies*, 14(6), 92-102, https://www.researchgate.net/publication/351635072_Happy_Schools_Perspectives

_and_Matters_of_OrganizationPedagogy_in_School's_Building_and_Development sayfasından erişilmiştir.

Giannini, S. Jenkins, R., & Saavedra, J. (2020). *Reopening schools: When, where and how?*. <https://blogs.worldbank.org/education/reopening-schools-when-where-and-how> sayfasından erişilmiştir.

Giannini, S. (2020). *Build back better: Education must change after COVID-19 to meet the climate crisis*. <https://en.unesco.org/news/build-back-better-education-must-change-after-covid-19-meet-climate-crisis> sayfasından erişilmiştir.

Gibson, J. W., & Brown A. (2009). *Working with qualitative data*. London: Sage.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society. outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California.

Gillihan, S. J., & Farah, M. J. (2005). Is self special? A critical review of evidence from experimental psychology and cognitive neuroscience. *Psychological Bulletin*, 131(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.76>

Gioia, D., Schultz, M., & Corley, K. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *The Academy of Management Review*, 25(1), 63-81, doi: 10.2307/259263

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensivity*. Mill Valley. CA: Sociology.

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology.

Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley. CA: Sociology.

Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. CA: Sociology.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1987). *The discovery of grounded theory strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 2-32). California: Sage.
- Glasser, W. (1990). The quality school. *The Phi Delta Kappan*, 71(6), 424-435.
- Glasser, W. (2019). *Başarısızlığın olmadığı okul* (9. b). İstanbul: Beyaz.
- Greenleaf, R. K. (1979). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. *Business Horizons*, 22(3), 91-92.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: *Meram tıp fakültesi örneği*. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28415/302467> sayfasından erişilmiştir.
- Göktürk, S., & Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S.(1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2 (105), 163-194.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Guo, K., & Kilderry, A. (2018). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and Teacher Education*, 69, 95–103.
- Güçlü, N., & Duran, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul ve ideal okula ilişkin metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3968-3989.

- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırma deseni: Temellendirilmiş kuram mı, gömülü kuram mı? Nirvana Sosyal Bilimler, <http://www.nirvanasosyal.com/h-102-profdr-ilhan-gunbayi-nitel-arastirma-deseni-temellendirilmis-kuram-mi-gomulu-kuram-mi.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik bir teori olarak sembolik etkileşimciliğin ontolojik temeli ve din olgusu. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 57-91.
- Gürol, M., & Gök, H. (2002). Zaman ve ergonomik açıdan ilköğretim okul binalarının kullanım durumu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 263-273.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge & human interests* (J. J. Shapiro, Çev.). Polity.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hall, S. (1997). The local and the global: Globalization and ethnicity. In A. D. King (Ed.), *Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity* (pp. 19-40). Minneapolis: University of Minnesota.
- Halse, C. (2018). Theories and theorising of belonging. C. Halse (Ed.), *Interrogating belonging for young people in schools* içinde (s. 1-28). Cham: Palgrave Macmillan.
- Hancock, B. (2002). *An introduction to qualitative research*. Nottingham, UK: Trent Focus.
- Hawyard, E. H. (1903). The critics of herbartianism: and other matter contributory to the study of the herbartian question. *Forgotten Books*.

https://www.forgottenbooks.com/en/download_pdf/The_Critics_of_Herbartianism_1000384539.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hebb, D. O. (1972). *Text book of psychology* (3. b.). Philadelphia: Saunders.

Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. I. Goodson & A. Hargreaves (Ed.), *Teachers' professional lives* içinde (s. 56-75). London: Falmer.

Henderson, J. M. (2007). Regarding scenes. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 219–222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00507.x>.

Hergüner, Y. (1998). 21. yüzyılda eğitimcileri eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.

Herzberg, F. I. (1982). *The managerial choice: To be efficient and to be human* (2. b.). Salt Lake City, UT: Olympus.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (2017). *The motivation to work* (with a new introduction by Frederick Herzberg), USA: Transaction.

Hillebrandt, F. (2018). *Soziologisch denken Grundlagen und Theorien* (pp. 87). Springer VS, Deutschland.

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2018). Eğitim örgütlerinde informal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 62-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/40655/489429> sayfasından erişilmiştir.

Hipp, K., & Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Hitt, M. A., Middlemist, R. D., & Mathis, R. L. (1989). *Management concepts and effective practice* (3. b.). San Francisco: West.

- Hoda, R., Noble, J., & Marshall, S. (2011). Developing a grounded theory to explain the practices of self-organizing Agile teams. *Empirical Software Engineering*, 17(6), 609-639.
- Hofstede, G. (2002). *Allemaal andersdenkenden Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Holton, J. (2007). The coding process and its challenges. A. Bryant & K.Charmaz (Ed.), *Handbook of grounded theory* içinde (s. 265-290). London: SAGE.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011). The constructionist analytics of interpretive practice. *Social and Cultural Sciences Faculty Research and Publications*, 59, https://epublications.marquette.edu/socs_fac/59 sayfasından erişilmiştir.
- Hong-bo Z., & Wen-juan S. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *US-China Foreign Language*, 8(9), 42-49.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. *Southwest Educational Development Laboratory*, <https://eric.ed.gov/?id=ED410659> sayfasından erişilmiştir.
- Horváth, A., Motiejūnaitė-Schulmeister, A., & Noorani, S. (2022). *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic:2020/2021*. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056> sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetim, teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed., 7. b.). Ankara: Nobel.

- Humphreys, G. W., & Bedford, J. (2011). The relations between joint action and theory of mind: a neuropsychological analysis. *Exp Brain Res*, 211 (3-4), 357-369. doi:10.1007/s00221-011-2643-x.
- Hussey, D. (1997). *Kurumsal değişimi başarmak* (T. Savaşer, ev.). İstanbul: Rota.
- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 197-247.
- ILO & UNICEF. (2021). *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/--ipec/documents/publication/wcms_797515. Pdf sayfasından erişilmiştir.
- Işık, H. (2004). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- İlleez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnce, N. B., Kardas-İsler, N., Akhun, B., & Durmusoglu, M. C. (2022). The dream school: exploring children's views about schools. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 90-104.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117, 133-140.
- Jarvis, P., & Parker, S. (Ed.). (2005). *Human learning: a holistic perspective*. London: Routledge.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54. doi:10.1177/160940690600500104.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110, <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655–674). Lawrence Erlbaum.
- Kan, M., & Parry, W. (2004). Identifying paradox: A grounded theory of leadership in overcoming resistance to change. *Leadership Quart*, 15, 467-91.
- Kapur, R. (2018). Factors influencing the students academic performance in secondary schools in India. https://www.researchgate.net/publication/324819919_Factors_Influencing_the_Students_Academic_Performance_in_Secondary_Schools_in_India sayfasından erişilmiştir.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karsak, B. (2008). Web sitelerinin kurumsal kimlik açısından değerlendirilmesi: En beğenilen 20 şirket üzerine bir analiz. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 165-179.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.

- Kasoutas, M., & Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83.
- Kaya, Z. (Ed.). (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Kılınç, A. Ç., & Öğdem, Z. (2013). Mesleki bir öğrenme toplumu olarak okul kavramı. S. Özdemir, (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 333-355). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, A. Ç., & Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, H. (2020). *Çevrimiçi grup tartışmalarının öğrenenler üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- King, M., & Newmann, F. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual an empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15, 86-94. 10.1108/09513540110383818.
- Kittay, E. F. (1984). The identification of metaphor. *Synthese*, 58, 153–202, <https://doi.org/10.1007/BF03055304> sayfasından erişilmiştir.
- Kocabay, Ö. (2006). *Kurum kimliği oluşturma sürecinde iş bankası kurumsal reklamlarının incelenmesi: 1924-1932*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, E. K. (2014). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığına ve etnik merkezçiliğine etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Kossinets, G. (2006). Effects of missing data in social networks. *Social Networks*, 28, 247-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2005.07.002> sayfasından erişilmiştir.
- Koşar, D., Ertürk, S., & Koşar, S. (2022). The metaphoric perceptions of teachers regarding the concepts of “Midterm Break” and “Ideal Midterm Break”. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 945-981. doi:10.14812/cuefd.949854
- Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in English to the students of the second stage at primary education through using 5E model in constructivist approach (7th grade)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuwabara, T., & Yamaguchi, K., (2007). An introduction to the sociological perspective of symbolic interactionism: Herbert Blumer’s perspective revisited. *Journal of Economics and Sociology Kagoshima University*, 67, 1-9.
- Küçük, M. (2009). Uluslararası ilişkiler kuramında ‘konstrüktivist dönüşü’ anlamak. *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 771-795.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat anlam ve dil* (2. b.). İstanbul: İthaki.
- Lakshman, C. (2007). Organizational knowledge leadership: A grounded theory approach,. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(1), 51-75.
- Langeveld, M. J. L. (1967). *Scholen maken mensen*. De bijdrage der school tot de vorming van het kind (Çeviri: Okullar insan yapar. Okulun çocuğun eğitime katkısı), Purmerend Netherlands: Muusses.
- Larousse. (t. y.). *Écosystème*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cosyst%C3%A8me/27682> sayfasından erişilmiştir.

- Laumann, E. O., Marsden, P. V., & Prensky, D. (1983). The boundary specification problem in network analysis. In R. S. Burt & M. J. Minor (Eds.), *Applied network analysis: A methodological introduction* (pp. 18–34). Beverly Hills: SAGE.
- Lecompte, M., & Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. doi:10.2307/1170272.
- Lefrançois, G. R. (2012). *Theories of human learning* (6. b.). CA: Wadsworth, Belmont.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-92). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lezotte, L. W. (2010). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Indianapolis, IN: Solution Tree.
- Lewis, C. T. (1995). The grammar of leadership education. *Journal of Leadership Studies*, 2, 3-12.
- Libbey, H. P. (2007). *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*. United States: UMI.
- Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: the principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8) sayfasından erişilmiştir.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84.

- Liu, W., Sidhu, A., Beacom, A., & Valente, T. (2017). Social network theory. P. Rossler, C. A. Hoffner, L. Zoonen (Ed.), *The international encyclopedia of media effects* içinde. Wiley. doi: 10.1002/9781118783764.wbieme0092.
- Lofland, L. H. (1971). *Analyzing social settings*. Belmont: Wadsworth.
- Louis, K S., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Luther, H. (1992). *Religion und alltag*. Bausteine z. einer prakt. Theol. des Subjekts, Stuttgart.
- Machin, A., Machin, T. & Pearson, P. (2012). Maintaining equilibrium in professional role identity: a grounded theory study of health visitors' perceptions of their changing professional practice context. *Journal of Advanced Nursing*, 68(7), 1526-1537.
- MacKenzie, A. H. (2013). A metaphorical analysis of the ecology of the classroom. *Education as Change*, 17(1), 101-113. doi:10.1080/16823206.2013.773931.
- Macri, D. M., Tagliaventi, M. R., & Bertolotti, F. (2002). A grounded theory for resistance to change in a small organization. *Journal of Organizational Change Management*, 15(3), 292-310.
- Maxwell, B. (2015). 'Teacher as professional' as metaphor: What it highlights and what it hides. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 86-106.
- Mäkinen, J. P., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K., & Viteli, J. (2017). Digitalisoituvare koulu-hyvinvoivat opettajat? Miten edistää digitalisoitumista ja työhyvinvointia. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102027> sayfasından erişilmiştir.
- Markham, W. A., & Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice. *Social Science & Medicine*, 56, 1209–1220.
- Martin, J. (1998). *Organizational behaviour*. Boston: International Thomson Business.

- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27, 731-741.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Maxwell, J., & Reybold, L. (2015). Qualitative research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.10558-6.
- Maylor, H., & Blackmon, K. (2005). *Researching business and management*. London: Palgrave Macmillan Education.
- Mazlum, A. A., & Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-26.
- McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions: an examination of human associations in everyday life*. New York: The Free.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Stanford University Center for Research on the context of Secondary School Teaching.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College.
- McPhail, G. (2017). Curriculum integration in the senior secondary school: A case study in a national assessment context. *The Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56–76.
- Mehta, S., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *The Journal of School Health*, 83, 45-52. doi:10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x.

- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). T.C. Resmi Gazete. Sayı: 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgibin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=013389/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgibin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=013389/(100)) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2020). “Yaşayan Okullar Projesi” ile okul mimarisinde yeni bir dönem başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/yasayan-okullar-projesi-ile-okul-mimarisinde-yeni-bir-donem-basliyor/haber/21820/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020-2021. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B., & Taşdan, M. (2008). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Merolla, A. J. (2012). Connecting here and there: A model of long-distance relationship maintenance. *Personal Relationships*, 19, 775–795.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). USA: SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. London: SAGE.
- Mills, J. H., Dye, K., & Mills, A. J. (2009). *Understanding organizational change*. Abindon, Oxon, NY: Routledge.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moghaddam, A. (2006). Coding issues in grounded theory. *Issues in Educational Research*, 16(1), 52–66. www.iier.org.au/iier16/moghaddam.html sayfasından erişilmiştir.
- Mouraz, A., Pereira, A. V., & Monteiro, R. (2013). The use of metaphors in the processes of teaching and learning in higher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 99-110.
- Myers, M. D. (2008). *Qualitative research in business & management*. Thousand Oaks: Sage. https://research-methodology.net/research-philosophy/interpretivism/#_ftn1 sayfasından erişilmiştir.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Newchurch, A. (2017). *The impact of parental involvement on student success: school and family partnership from the perspective of parents and teachers*. Doctoral Dissertation. Kennesaw State University, https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=teachleaddoc_etd sayfasından erişilmiştir.

Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C., Schneller, M., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16, 1117-1132, doi:10.1186/s12889-016-3780-8.

Nisar, H., Elgin, D., Bradshaw, C., Dolan, V., Frey, A., Horner, R., Owens, J., Perales, K., & Sutherland, K. (2022). Promoting social and behavioral success for learning in elementary schools: Practice recommendations for elementary school educators, school and district administrators, and parents. *2M Research Services*. Arlington, TX.

OECD. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios, forthcoming*. Paris: CERL. <https://www.oecd.org/education/school/1840089.pdf> sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2019). *Measuring the digital transformation: a roadmap for the future*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311992-en> sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2020). *Back to the future of education: four OECD scenarios for schooling*. Paris: OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-of-education_7c2c1be9-en#page12 sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2022). *Trends shaping education 2022*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en> sayfasından erişilmiştir.

One-poll, OSMO Survey (2020). Osmo survey shows 80% of u.s. parents have newfound respect towards teachers as a result of stay-at-home mandates. <https://www.businesswire.com/news/home/20200430005055/en/Osmo-Survey-Shows-80-of-U.S.-Parents-Have-Newfound-Respect-Towards-Teachers-As-a-Result-of-Stay-At-Home-Mandates> sayfasından erişilmiştir.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47, 8-35.

- Orhan, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- O'Rerilly, E., & Verdugo, R. R. (1999). Safe schools indicators. *Education & Urban Society*, 31(3), 334-338.
- Oxford Dictionary of English. (2010). *Oxford Dictionaries*. (3. b.). Oxford: Oxford University.
- Öncel, S. (2016). Sağlığı geliştiren okullar kavramı ve bu kapsamda belirlenen uluslararası standartlar. *Türkiye Klinikleri Okul Toplumunun Sağlığının Geliştirilmesi Özel Sayısı*, 2(1), 96-101.
- Öngel, G., & Tabancalı, E. (2022). Teacher enthusiasm and collaborative school climate. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 347-356.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 327-358.
- Özalpman, D. (2010). Bir temellendirilmiş kuram denemesi: Politik amaçla marka seçen tüketici yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 119-135.
- Özan, M., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Özdemir, A., & Çorakçı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7-20.

- Özdemir, G. Y. (2015). *Onuncu sınıf dalgalar konusunun sosyal yapılandırmacı kuram temelli öğretiminde farklı etkinliklerin uygulanma sırasının kavramsal ve duyuşsal değişime etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ozdemir, S. (2017). *Eğitim, okul ve sınıf yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi* [Aralık 2019 Ek Sayısı], 824-846. DOI: 10.24315/tred.532641
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, H. Ö. (2021). Fârâbî düşünce sisteminde bilimler arası iş birliği ve günümüzdeki durum. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 73, 25-46.
- Özkan, M. (2011). *Effects of social constructivist virtual learning environmenst on speaking skills from the perspective of university students*. Master Thesis. University of Çukurova The Institute of Social Sciences, Adana.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, J., Bresler, L., & Cooper, D. E (Ed). (2001). *Fifty modern thinkers on education: from piaget on the present day*. Florance NY: Routledge.
- Parviainen, J. (2015). Teknologisoituva koulu oppimisen elämyspuistona: valtion opetusteknologiastaategian jalkauttaminen kouluihin 2010-luvulla. *Kulttuurintutkimus*, 32, 3-14.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir Çev. Ed., 2. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Pekcan, T. H. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal yapılandırmacılığın kullanılma durumu (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Piaget, J. (1980). *Epistemoloji ve psikoloji* (S. Cılızoğlu, Çev.). İstanbul: Havass.
- Pink, D. H. (2006). *A whole new mind: why right-brainers will rule the future*. New York: Riverhead.
- Pritchard, A. (2018). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom* (4. b.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2020). Lost wages: The COVID-19 cost of school closures. *World Bank Policy Research Working Papers*: 9246, 1-18, <https://openknowledge.Worldbank.org/bitstream/handle/10986/34387/Lost-Wages-The-COVID-19-Cost-of-School-Closures.Pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2. b.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Richards, L. (2002). Qualitative computing: a methods revolution? *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 263–76.

- Reimers, F. M. (2020). Conclusions. Seven lessons to build an education renaissance after the pandemic. F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st education reform* içinde (s. 171-198). New York: Springer.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020> sayfasından erişilmiştir.
- Reyes, A., & Vallone, L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i "Fremtidens skole". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1717/4946> sayfasından erişilmiştir.
- Robinson, L. (2007). The cyberself: The self-ing project goes online, symbolic interaction in the digital age. *New Media and Society*, 1(9), 93-110.
- Rodgers, S. (2016). Minding our metaphors in education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(6), 563-578. doi: 10.1080/00131857.2015.1052356
- Roosevelt, F. D. (2008). Zone of proximal development. *Encyclopedia of educational psychology*. SAGE.
- Rothaermal, F., & Sugiyama, S. (2001). Virtual internet communities and commercial success: individual and community level theory grounded in the atypical case of TimeZone.com. *Journal of Management*, 27(3), 297-312.
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-andopportunities-covid-19-pandemic> sayfasından erişilmiştir.

- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3.b.). Ankara: Anı.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar*. İ.T.İ.A. Bursa: İşletme Fakültesi.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekçi Akcan & S. N. Şad, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(2), 297-320.
- Satır, D. A. (2012). Kurumsal kimlik tasarımı bağlamında web tasarımının dijitalleşme sürecinde kimlik sorunsalı ve sürdürülebilirlik. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2(2), 46-54.
- Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schleicher, A. (2022). There will be no learning recovery without well prepared, appreciated, and empowered teachers. <https://www.weforum.org/agenda/2022/10/teachers-well-being-and-empowerment-learning-recovery-acceleration/> sayfasından erişilmiştir.
- Schmitz, C. L. (1999). Collaborative practice in low income communities: University, agency, public school partnerships. *Social Thought* (now called Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought), 19(2), 53-67.
- Schürmann, L., Gaschler, R., & Quaiser-Pohl, C. (2021). Motivation theory in the school context: differences in preservice and practicing teachers' experience, opinion, and

- knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 739–757.
<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00496-z> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, S. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin ışığın kırılması konusundaki kavramsal gelişimlerinin sosyal yapılandırmacı bakış açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Sener, E. (2019). Gömülü teori yaklaşımının yönetim araştırmalarında kullanımı. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nsb/issue/51274/648636> sayfasından erişilmiştir.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. (2005). Missing the boat on leadership. *Leader to Leader*, 38, 28–30.
- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin* (A. İlideniz, A. Doğukan & B. Pala, Çev., 19. b.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Leadership what is in it for schools?* (K. Myers & J. MacBeath Ed.). Taylor and Francis e-Library.
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik, okul gelişiminin özüne inmek* (S. K. Güngör, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21–46.
- Sezer, S., & Can, E. (2020). School happiness: A grounded theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44-62. doi:10.29329/epasr.2020.236.3.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 181-195.
- Sezgin, F. (2014). Örgütsel yapı. S. Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 43-94). Ankara: Pegem Akademi.

- Sezgin, F. (2019). Uzmanlığı görünür kılmak: Öğretmenlerin mesleki gelişim ağlarını güçlendirmede teknolojinin rolü. T. Çalık, A. J. Daly & E. Er (Çev. Ed.). *Sosyal ağ teorisi ve eğitimde değişim* içinde (s. 123-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611. doi: 10.16986/HUJE.2016018864
- Sezgin Nartgun, Ş., & Gokcer, I. (2014). Metaphorical perceptions of pedagogical formation students on their occupation, future, employment and education policies. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., ... & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015*. Open University Innovation Report 4. Milton Keynes: The Open University.
- Sheldon, S. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban primary schools to pupils achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149-165. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023713829693> sayfasından erişilmiştir.
- Sherif, M. (1966). *Theoretical analysis of the individual-group relationship in a social situation*. https://brocku.ca/MeadProject/Sherif/Sherif_1966c.html sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective* (6. b.). Boston, MA: Pearson Education.
- Sidorkin, A M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html> sayfasından erişilmiştir.

- Siever, L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 429-442. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07111774> sayfasından erişilmiştir.
- Singh, A. (2014). Conducive classroom environment in schools. *International Journal of Science and Research*, 3(1), 387-392.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Free.
- Soutullo, O. R., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226-240.
- Sökefeld, M. (2001). Reconsidering identity. *Anthropos: International Review of Anthropology and Linguistics*, 96(2), 527-544.
- Stevenson, N. (2001). Culture and citizenship: an introduction. N. Stevenson (Ed.), *Culture and citizenship* içinde (s. 1-10). London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446217665.n1> sayfasından erişilmiştir.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842> sayfasından erişilmiştir.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. NY: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. b.). Newbury Park, CA: SAGE.
- Stryker, S. (1987). Identity theory: Developments and extensions. K. Yardley & T. Honess (Ed.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* içinde (s. 89-103). New York: Wiley

- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297. <https://doi.org/10.2307/2695840> sayfasından erişilmiştir.
- Stryker, S., Serpe, R., & Hunt, M. (2005). Making good on a promise: the impact of larger social structures on commitment. *Advances in Group Processes*, 22, 93-123.
- Şahin, B. (2019). *Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde tasarlanan etkinliklerinin kimya öğrencilerinin okulda kimya konusunu kavramalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Ç., & Küçükali, H. (2018). Okul sağlığı ve sağlıklı beslenme. *SD (Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü) Dergisi*, 49, 94-97.
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766-795.
- Şenol, S., & Ertuğ, C. (2020). School happiness: Grounded theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44-62.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96-117.
- Tabancalı, E., & Öngel, G. (2022). Examining the relationship between high school students' lifelong learning tendencies and problem solving self-appraisal. *The European Educational Researcher*, 5(3), 297-312. <https://doi.org/10.31757/euer.534> sayfasından erişilmiştir.

- Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgülleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, 20, 113-126. doi:10.12984/egged.452705
- Taştan, C. (2020). Kovid-19 salgını ve sonrası psikolojik ve sosyolojik değerlendirmeler, *Polis Akademisi Yayınları*, 90(35), 1-43.
- Taylor, V. (2000). Emotions and identity in women's self-help movements. S. Stryker, T. J. Owens, & R. W. White (Ed.), *Self, identity, and social movements* içinde (s. 271–299). University of Minnesota.
- Taylor, V., & Whittier, N. E. (1992). Collective identity in social movement communities: Lesbian feminist mobilization. A. D. Morris & C. M. Mueller (Ed.), *Frontiers in social movement theory* içinde (s. 104–129). Yale University.
- TEDMEM. (2019). *Üçüncü öğretmen olarak öğrenme ortamları: okulun fiziki yapısının öğrenmeye etkisine ilişkin kanıtlar*. <https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/ucuncu-ogretmen-olarak-ogrenme-ortamlari-okulun-fiziki-yapisinin-ogrenmeye-etkisine-iliskin-kanitlar> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2021). Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası Raporu. <https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yol-haritasi?wpdmdl=3669&refresh=60b09f43991ae1622187843> sayfasından erişilmiştir.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Theys, S. (2018). *Introducing constructivism in international relations theory*. <https://www.e-ir.info/2018/02/23/introducing-constructivism-in-international-relations-theory/> sayfasından erişilmiştir.

- Thomas, C., Parsons, C., & Stears, D. (1998). Implementing the European network of health promoting schools in Bulgaria, the Czech Republic, Lithuania and Poland: Vision and reality. *Health Promotion International*, 13(4), 329-338.
- Thornberg, R. (2012). Grounded theory. J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Ed), *Research methods and methodologies in education* içinde (s. 85–93). London: Sage.
- Titman, W. (1994). *Special Places, Special People. The Hidden Curriculum of School Grounds*. WWF UK (World Wide Fund For Nature) / Learning Through Landscapes, <https://eric.ed.gov/?id=ED430384> sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, Ç., Aktan, O., & Korkmaz, G.(2022). How can we make students happier at school? parental pressure or support for academic success, educational stress and school happiness of secondary school students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 92-100.
- Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement (Part One)*. Springer Science & Business Media.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 81-108. doi:10.14527/kuey.2016.004.
- United Nations. (2015). *UN General Assembly Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- Urquart, C. (2018). Nitel araştırmalar için temellendirilmiş kuram uygulama rehberi. (Z. Ünlü & E. Külekçi, Çev.). Ankara: Anı.
- Ünal, Ç., & Çetinkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197- 212.

- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44, 84-97.
- Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: theory, data, and practices. *Education and Urban Society*, 31(3), 267–274. <https://doi.org/10.1177/0013124599031003001> sayfasından erişilmiştir.
- Verenikina, I. (2003). Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. *Proceedings of The Joint AARE/NZARE Conference*. <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vidović, V. V., & Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: a longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119-138. doi:10.26529/cepsj.720.
- Vural, Z. B. A., & Erkan, M. (2018). Kurumsal imajın güçlendirmesinde kurumsal kimliğinin rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 9-41.
- Vu, T. M. H. (2020). Factors affecting instructional leadership in secondary schools to meet Vietnam's general education innovation. *International Education Studies*, 13(2), 48-60, <https://doi.org/10.5539/ies.v13n2p48> sayfasından erişilmiştir
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanf-mann & G. Vakar, Çev.). Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (2. b.) Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Kaynak.

- Waldstrom, C. (2001). *Informal networks in organizations: A literature review* (DDL Working Paper No. 2). Aarhus, Denmark: Aarhus University, School of Business and Social Sciences.
- Wolff, A. De (2001). Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving. *International Journal of Education and Religion*, 2(1), 220-221
- Weiner J., & Higgins, M. (2017). Where the two shall meet: Exploring the relationship between teacher professional culture and student learning culture. *Journal of Educational Change*, 18(1), 21-48.
- Weitzman, E. A., & Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis: A software sourcebook*. Sage.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107> sayfasından erişilmiştir.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, community factors. *Criminology*, 73-115.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *The Academy of Management Review*, 14(4), 490-495.
- Widiastuti, K., Susilo, M., & Nurfinaputri, H. (2020). How classroom design impacts for student learning comfort: Architect perspective on designing classrooms. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9, 469-477. doi:10.11591/ijere.v9i3.20566.
- Wiener, C. L. (2007). Making teams work in conducting grounded theory. A. Bryant & K. Charmaz (Ed.) *Handbook of grounded theory* içinde (s. 293-311). London: Sage.

- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yanpar Şahin, T. (2005). The effects of group activities on social studies education via constructivist approach. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 86-96.
- Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky progress* (S. Syrovatkin, Çev.). Moscow.
- Yazıcı, L., Demirhan Serinken, N., & Açar, M. (2016). Eğitimde yenilikçi bir uygulamanın değerlendirilmesi: Açık okul. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1558-1564.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). A meta-synthesis on Turkish metaphor studies of teachers. *Education and Science*, 43(193), 1-43. doi:10.15390/EB.2018.7220.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme: Etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150 (Mart, Nisan, Mayıs), 46-50.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, K., Eryaman, M. Y., Şahin, A., & Koçer, Ö. (2014). Sosyal bilimlerde paradigma dönüşümü ve Türkiye’de uygulamalı dilbilimi alanında nitel araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 1-12.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Examination of the relationship between metaphoric school perception and school dropout tendency according to students' opinions. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 37(3), 1041-1060.

Ziller,T. (1884). *Allgemeine pädagogik*. Leipzig: Verlag von Heinrich Matthes.



EKLER



SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ALAN UZMANI ÖNERİ FORMU

		fiziki,sosyal,kültürel özellikleri nelerdir? 5c.Okulların özelliklerini iyileştirebilecek değişimler sizce neler olabilir? 5d.“Kimlik” bir okulu diğer okullardan ayırt eden özelliklerdir. Öyleyse sizin okulunuzu diğer okullardan ayırt eden, farklı olan olumlu ve olumsuz özellikler nelerdir? 5e.“Okul Kimliği” denilince ilk olarak aklınıza gelen 3 kavram nedir? 5f.Okulların özelliklerini iyileştirebilecek değişimler sizce neler olabilir?				Okul Yöneticisi,Öğretmen ve Öğrenci
6.Akademisyenler,okul yöneticileri,öğretmenler ve öğrencilerin “Okul”, “Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formu	6a.Okulu somut ya da soyut bir kavram/ bir nesneye benzetiniz. “Okul... gibidir/benzer.Çünkü...” Örnek: kalem, elma, orman vb. 6b.Pandemi sürecinde gördüğümüz/deneyimlediğiniz okulu bir somut ya da soyut nesneye/kavrama benzetiniz.“Pandemide Okul... gibidir/ e/a benzedi. Çünkü...” 6c.Şimdi olması gereken ve istediğiniz bir okul hayal ediniz. Olması gereken ve				Öğretmen ve Öğrenci

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ALAN UZMANI ÖNERİ FORMU

		hayal ettiğiniz okulu somut ya da soyut bir kavrama/nesneye benzetiniz. “İdealimdeki Okul ... gibi olmalı/ -e benzemeli, Çünkü...”				
	Bireysel Görüşme	6d. “Okul”u somut ya da soyut bir kavrama benzetmeniz sizce okul ne gibidir? Neden? Örnek: kalem, ilkbahar, oksijen, orman vb. 6e. “Pandemide Okul”u somut ya da soyut bir kavrama benzetmeniz sizce okul ne gibidir? Neden? Örnek: Boşluk, Kağıt, Ev, Balon vb. 6f. İdealinizdeki okulu soyut ya da somut bir kavrama benzetmeniz, okul ne gibi olmalıdır ya da neye benzemelidir? Neden? Örnek: Ev eşyası, nefes,iklim, meyve salatası vb.				Akademisyen,Okul Yöneticisi
7.Akademisyenler,okul yöneticileri,öğretmenler ve öğrencilere göre; pandemi sonrasına ilişkin okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına	Bireysel Görüşme	7a.Eğitim ve öğretim okulda sizce nasıl daha etkili ve motivasyonla sağlanabilir? 7b.Okul yöneticisi,öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon kaynakları sizce nelerdir?				Akademisyen,Okul Yöneticisi, Öğretmen

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ALAN UZMANI ÖNERİ FORMU

atılacak adımlar nelerdir?		7c.Bugünden itibaren “okulumuzda olursa okul ortamımız daha olumlu olur” dediğiniz 3 şey nedir? 7d.Derslerde sizlere sunulan konuları daha etkili/verimli öğrenmek için okulda neler olmalıdır?				Öğrenci
8.Sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun yeniden kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabilir?	Bireysel Görüşme	8a.Sizce çocukların pandemi sürecinde sosyal yaşantıları ve dilsel gelişimleri nasıl etkilendi? 8b.Sizce pandemi sürecinde kültürel (örf,adet,gelenek,kurallar,d eğerler,kişilerarası ilişkiler) olarak çocukların aile,okul ortamı nasıl etkilendi? 8c.Sizce öğrencilerde akademik öğrenme bağlamında pandemi sürecinde neler deneyimlendi? 8d.Çocuklarda öğrenme kaybı sizce hangi alanlarda oldu? 8e.Kurumlar değişen ihtiyaçlara göre kendini yeniler ve yenilemek durumundadır. Bu süreç sonrasında okuldan neler bekliyoruz? 8f.Pandemi sürecinde okulda yüz yüze eğitime ara				Akademisyen,Okul Yöneticisi,Öğretmen
						Öğrenci

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: BİR TEMELLENDİRİLMİŞ KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ALAN UZMANI ÖNERİ FORMU

		verilmesi kimleri en çok etkiledi sizce? 8g.Okuldan uzak kalmak sizin yaşamınızı nasıl etkiledi? 8h.Bu süreçte okula gidememekle en çok nelerden uzak kaldığınızı düşünüyorsunuz? Bu durum sizi nasıl hissettirdi? 8i.Okul derslerinde tam öğrenemediğinizi düşündüğünüz alanlar var mı? Varsa örnek verebilir misiniz? 8j.Pandemi süreci sonrasında okulda neler olsun istersiniz?				



Alıcı: ben

28 Oca 2022 18:21

Değerlendirmemi ekte gönderiyorum. Serkan hocama da selamlar.

Akdeniz University
Faculty of Education
Educational Sciences Department
Dumlupınar Bulvarı
Kampus 07058 Antalya Turkey

Kimden: SU ERTK [mrs.elifsu@gmail.com]

Gönderildi: 25 Ocak 2022 Salı 19:55

Bilgi: SERKAN KOSAR

Konu: Fwd: Doktora Tezi Veri Toplama Araçları Düzeltme Önerisi-Su ERTÜRK



[Redacted] tr>

14 Şub 2022 Pzt 11:15

Alıcı: ben ▼

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngiliz

Merhaba sayın hocam.

Ben veri toplama aracınız ile ilgili düşüncelerimi not aldım, e postayı da hazırladım ancak taslaklar kutusunda kalmış. Hafta sonu Serkan Hoca hatırlatma daha baktım ve ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

[Redacted]

Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

2 Mar 2022 11:58

Alıcı: ben ▼

Su hocam merhaba,

Geliştirdiğiniz veri toplama araçlarını inceledim, elinize sağlık.

Metin üzerinde gerekli **düzeltilme** önerilerimi belirttim.

İyi çalışmalar dilerim.

[Redacted]

[Redacted]

1 Ara 2021 Çar 21:57

Alıcı: ben ▼

Merhaba Su Hocam,

Ekte inceleyip kısa eklemeler ve öneriler yazdığım dosyayı gönderiyorum.

Başarılar dilerim.

[Redacted]

#220-Istanbul-TURKEY

**SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: TEMELLENDİRİLMİŞ BİR KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

		5b. Günümüzde var olan ‘Okul’ u genel olarak düşündüğünüzde fiziki, sosyal, kültürel özellikleri nelerdir? 5c. Okulların özelliklerini iyileştirebilecek değişimler (ders içeriği, türü, ders giriş çıkış saatleri, sportif, kültürel, sanatsal etkinlikler, okulun fiziksel yapısı vb.) sizce neler olabilir? 5d. “Kimlik” okulu diğer okullardan ayırt eden özelliklerdir ifadesine katılıyor musunuz? Katılıyorsanız Sizin okulunuzda diğer okullardan farklı olan olumlu ve olumsuz özellikler var mıdır? Varsa nelerdir? 5e. “Okul Kimliği” denilince ilk olarak aklınıza gelen kavramlar nedir? 5f. Okulların özelliklerini iyileştirebilecek değişimler (ders içeriği, türü, ders giriş çıkış saatleri, sportif, kültürel, sanatsal etkinlikler, okulun fiziksel yapısı vb.) sizce neler olabilir?	Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci
6. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin “Okul”, “Pandemide Okul” ve “İdeal Okul” kavramlarına ilişkin metaforların özelliklerine göre oluşan kategoriler ve temalar nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formu	6a. Okulu somut ya da soyut bir kavram/ bir nesneye benzetiniz. “Okul... gibidir/benzer. Çünkü...” Örnek: kalem, elma, orman vb. 6b. Pandemi sürecinde gördüğünüz/deneyimlediğiniz okulu bir somut ya da soyut nesneye/kavrama benzetiniz. “Pandemide Okul... gibidir” e/a benzedi. Çünkü...” 6c. Şimdi olması gereken ve istediğiniz bir okul hayal ediniz. Oması gereken ve hayal ettiğiniz okulu somut ya da soyut bir kavrama/nesneye benzetiniz. “İdealimdeki Okul ... gibi olmalı/ -e benzemeli, Çünkü...”	Öğretmen ve Öğrenci

**SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: TEMELLENDİRİLMİŞ BİR KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

	Bireysel Görüşme	6d. “Okul”u somut ya da soyut bir kavrama benzetmeniz sizce okul ne gibidir? Neden? Örnek: kalem, ilkbahar, oksijen, orman vb. 6e. “Pandemide Okul”u somut ya da soyut bir kavrama benzetmeniz sizce okul ne gibidir? Neden? Örnek: Boşluk, Kağıt, Ev, Balon vb. 6f. İdealinizdeki okulu soyut ya da somut bir kavrama benzetmeniz, okul ne gibi olmalıdır ya da neye benzemelidir? Neden? Örnek: Ev eşyası, nefes, iklim, meyve salatası vb.	Akademisyen, Okul Yöneticisi
7. Akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere göre; pandemi sonrasına ilişkin okul süreçlerinin ve eğitim-öğretimin iyileştirilmesi adına atılacak adımlar nelerdir?	Bireysel Görüşme	7a. Pandemi sonrası Eğitim ve öğretim okulda sizce nasıl daha etkili ve motivasyonla sağlanabilir? 7b. Pandemi sonrası Okul yöneticisi, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon kaynakları sizce nelerdir? 7c. Bugünden itibaren “okulumuzda olursa okul ortamımız daha olumlu olur” dediğiniz uygulama, etkinlik vb. önerileriniz nelerdir? 7d. Derslerde sizlere sunulan konuları daha etkili/verimli öğrenmek için okulda neler olmalıdır?	Akademisyen, Okul Yöneticisi, Öğretmen Öğrenci
8. Sosyal yapılandırımcılık bağlamında okulun yeniden kimlik inşasını nasıl bir kuram açıklayabilir?	Bireysel Görüşme	8a. Sizce çocukların pandemi sürecinde sosyal yaşantıları ve dilsel gelişimleri nasıl etkilendi? 8b. Sizce pandemi sürecinde kültürel (örf, adet, gelenek, kurallar, değerler, kişilerarası ilişkiler) olarak çocukların aile, okul ortamı nasıl etkilendi? 8c. Sizce öğrencilerde akademik öğrenme bağlamında pandemi sürecinde neler deneyimlendi? 8d. Çocuklarda öğrenme kaybı sizce hangi alanlarda oldu?	Akademisyen, Okul Yöneticisi, Öğretmen

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA OKULUN KİMLİK İNŞASI: TEMELLENDİRİLMİŞ BİR KURAM ÇALIŞMASI
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

		8e. Kurumlar değişen ihtiyaçlara göre kendini yeniler ve yenilemek durumundadır. Bu süreç sonrasında okuldan neler bekliyorsunuz?	
		8f. Pandemi sürecinde okulda yüzyüze eğitime ara verilmesi kimleri en çok etkiledi sizce? 8g. Okuldan uzak kalmanın sizin yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl etkiledi? 8h. Bu süreçte okula gidememekle en çok nelerden uzak kaldığınızı düşünüyorsunuz? Bu durum sizi nasıl hissettirdi? 8ı. Okul derslerinde tam öğrenemediğinizi düşündüğünüz alanlar var mı? Varsa örnek verebilir misiniz? 8i. Pandemi süreci sonrasında okulda neler olsun istersiniz?	Öğrenci



Ek-3 Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Metafor Formları

Öğretmenler için Okul

Sorular Yanıtlar 202 Ayarlar

Toplam puan: 0



"Okul, Pandemide Okul, İdeal Okul" Öğretmen Metafor Formu

Değerli Katılımcı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Tez çalışmam için metafor sorularım aşağıda yer almaktadır. Sizden mevcut "okul"u , pandemi sürecindeki okulu ve hayalinizdeki okulu; eşya, şekil, hayvan, masal kahramanı, mevsim gibi canlı ya da cansız bir varlığa/nesneye benzetmeniz ve nedenini açıklamanız beklenmektedir. 3 farklı soruda "Soru 5.okul, Soru 6.pandemide okul, Soru 7.ideal okul" olarak benzettığınız somut ya da soyut kavramlara neden benzettiğinizi de "Çünkü....." kısımlarında kısaca açıklamanız çalışmamıza değer katacaktır.

(Örn; 1- Okul "kutu" gibidir .Çünkü çok yeni ve alışılmadık bilgilerle doludur.
2-Pandemide okul bir "boş balon" gibiydi/ -a benzedi. Arada gitsek de okula, içini dolduramadık. Öğrensek de sosyalleşemedik.
3- Okul "huzur dolu ev" gibi olmalı. Çünkü okula gitmek mutluluk verici ve motivasyonu arttırıcı olmalı. Hem dinlendirmeli hem eksikler giderilmeli.)

İçten, samimi ve açıklayıcı cevaplarınız, çalışmamıza desteğiniz ve vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Su ERTÜRK

Öğrenciler için Okul

Sorular Yanıtlar 244 Ayarlar

Toplam puan: 0



"Okul,Pandemide Okul,İdeal Okul" Öğrenci Metafor Formu

Değerli Katılımcı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Tez çalışmam için metafor sorularım aşağıda yer almaktadır. Sizden mevcut "okul"u , pandemi sürecindeki okulu ve hayalinizdeki okulu; eşya, şekil, hayvan, masal kahramanı, mevsim gibi canlı ya da cansız bir varlığa/nesneye benzetmeniz ve nedenini açıklamanız beklenmektedir. 3 farklı soruda "Soru 5.okul, Soru 6.pandemide okul, Soru 7.ideal okul" olarak benzettığınız somut ya da soyut kavramları neden benzettiğinizi de kısaca açıklamanız çalışmamıza değer katacaktır.

(Örn; 1- Okul "kutu" gibidir .Çünkü çok yeni ve alışılmadık bilgilerle doludur.
2-Pandemide okul bir "boş balon" gibiydi/ -a benzedi. Arada gitsek de okula, içini dolduramadık. Öğrensek de sosyalleşemedik.
3- Okul "huzur dolu ev" gibi olmalı. Çünkü okula gitmek mutluluk verici ve motivasyonu arttırıcı olmalı. Hem dinlendirmeli hem eksikler giderilmeli.)

İçten, samimi ve açıklayıcı cevaplarınız, çalışmamıza desteğiniz ve vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Su ERTÜRK
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ek-4 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.04.2022-E.344372



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-344372
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

22.04.2022

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Su ERTÜRK'ün, Doç.Dr.Serkan KOŞAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü **“Sosyal Yapılandırıcılık Bağlamında Okulun Kimlik İnşası: Temellendirilmiş Bir Kuram Çalışması”** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 19.04.2022 tarih ve 08 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 520

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 19/04/2022	TOPLANTI SAYISI : 08
ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülray BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Ek-5 MEB İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359575



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-17311665-044-359575
Konu : Anketler (Su ERTÜRK)

13.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.04.2022 tarihli ve 80287700-044- 350036 sayılı yazı.
b) 12.05.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-49465751 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Su ERTÜRK'ün, Doç. Dr. Serkan KOŞAR danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Yapılandırmacılık Bağlamında Okulun Yeniden Kimlik İnşası: Bir Temellendirilmiş Kuram Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli Yenimahalle, Pirsaklar ve Çankaya İlçelerinde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmî ortaokullarda uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazımız Ankara Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (6 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359575
Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359494



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-49465751
Konu : Araştırma İzni

12.05.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28.04.2022 tarihli ve 350581 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Su ERTÜRK'ün "**Sosyal Yapılandırıcılık Bağlamında Okulun Yeniden Kimlik İnşası: Bir Temellendirilmiş Kuram Çalışması**" konulu çalışması kapsamında ilimiz Çankaya, Yenimahalle ve Pursaklar İlçesine bağlı okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya , Yenimahalle, Pursaklar İlçe MEM



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...